

Curso 0

Competencia lectora en el proyecto educativo de centro



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL
Y DEPORTES



PCT de refuerzo de la
COMPETENCIA
LECTORA

Catálogo de publicaciones del MEFD: <https://libreria.educacion.gob.es>

Catálogo de Publicaciones de la Administración General del Estado (CPAGE): <https://cpage.mpr.gob.es/>

Curso 0. Competencia lectora en el proyecto educativo de centro

Juan Antonio Núñez Cortés, Manuel Francisco Romero Oliva y Sol Rodríguez Tablado.



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y DEPORTES

Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa

Edita: Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones, Madrid.

Edición: 2025

NIPO (IBD): Pendiente de adjudicación

NIPO (línea): Pendiente de adjudicación

Maquetación: Eric A. Pavón Sánchez

Concepto gráfico de la colección: Eric A. Pavón Sánchez

1 De la lectura a la comprensión lectora

pp.4

Presentación

pp.8

La lectura como práctica escolar y social

pp.9

De la comprensión lectora a la competencia lectora

pp.13

Lectores y lectura: enfoques para su enseñanza

pp.19

La lectura situada: entre el currículo y la funcionalidad de su enseñanza

pp.21

La lectura en la legislación educativa y en los organismos internacionales

pp.25

2 El Plan de Lectura

pp.30

Presentación. *La importancia de los planes de lectura en los centros escolares*

pp.34

Concepto del plan de lectura

pp.35

Elaboración del plan de lectura

pp.38

A modo de síntesis

pp.54

3 Hacia una modelización de la comprensión lectora

pp.60

Aprender a leer: el desarrollo de la alfabetización inicial

pp.64

Didáctica de las estrategias de lectura

pp.70

4 Situar la comprensión lectora en el aprendizaje

pp.98

Presentación. *La importancia de sistematizar la lectura en la cultura de los centros educativos*

pp.102

La lectura digital como práctica letrada

pp.104

La brecha de género en el diseño de un plan lector

pp.109

La lectura desde una visión inclusiva

pp.114

El mapa de género discursivo como acuerdo entre las áreas en el diseño del plan de lectura

pp.123

La lectura en la legislación educativa y en los organismos internacionales

pp.137

De la lectura a la com- prensión lectora



*Conceptualización, elementos
constituyentes y encuadres*

El objetivo general de este bloque es establecer un marco conceptual claro para entender qué implica la competencia lectora en el contexto escolar. Se abordarán conceptos fundamentales como la decodificación, la comprensión lectora y la competencia lectora, diferenciando estos términos clave para que podamos comprender de qué hablamos cuando hablamos de lectura en la escuela.

Este bloque también se centrará en definir los límites entre la lectura en la vida cotidiana y la lectura escolar, resaltando cómo la enseñanza de la lectura en el aula responde tanto a necesidades académicas como a prácticas sociales más amplias. Además de explorar el marco legislativo nacional sobre la lectura, presentaremos los enfoques actuales de organismos internacionales dedicados a la educación, tales como la OCDE y UNESCO, y cuál es su visión sobre la enseñanza de la lectura y su importancia en el desarrollo de ciudadanos críticos y competentes.

A continuación, se presenta la estructura de este primer bloque, con sus objetivos específicos.

Objetivos y contenidos

1

pp.8

Presentación

2

pp.9

La lectura como práctica escolar y social

Objetivo: Reflexionar sobre la enseñanza de la lectura como una práctica social que no solo se circunscribe al aula, sino que tiene un impacto directo en la participación ciudadana.

3

pp.13

De la comprensión lectora a la competencia lectora

Objetivo: Diferenciar los procesos de decodificación y comprensión lectora, y analizar cómo la competencia lectora incluye no solo la capacidad de entender textos, sino también de usarlos de manera funcional en distintos contextos.

4

pp.19

Lectores y lectura: Enfoques para su enseñanza

Objetivo: Proponer estrategias pedagógicas que respondan a la diversidad de lectores presentes en el aula, atendiendo tanto a las expectativas académicas como personales de los estudiantes.

***La lectura situada:
Entre el currículo y la funcionalidad de su enseñanza***

5

pp.21

Objetivo: Conectar la enseñanza de la lectura con las áreas del currículo, reconociendo su valor como una herramienta transversal que contribuye al desarrollo social y académico de los estudiantes.

***La lectura en la legislación educativa y
en los organismos internacionales***

6

pp.25

Objetivo: Analizar cómo la normativa educativa nacional y los enfoques de organismos internacionales como la OCDE y la UNESCO abordan la enseñanza de la lectura, y cómo estas pautas influyen en la formación de lectores competentes.

Estructura del bloque y objetivos

1 *Presentación*

La lectura, como reto social, está presente entre los objetivos formativos de la escuela, con el fin de formar ciudadanas y ciudadanos capaces de participar en los diferentes contextos de la vida en los que les corresponde desenvolverse. Como se afirma en el marco teórico sobre la lectura en el Informe PISA 2018, “la capacidad de localizar, acceder, comprender y reflexionar sobre todo tipo de información es esencial para que los individuos puedan participar plenamente en esta sociedad del conocimiento” (p. 4). Esto refleja la importancia de desarrollar la competencia lectora, entendida como una habilidad clave para la participación activa en la sociedad contemporánea.

8 Sin embargo, es fundamental reconocer que las prácticas lectoras en la sociedad actual están en constante cambio, especialmente con la proliferación de formatos multimodales —sitios web, imágenes, videos, audios— que requieren una visión integral y sistemática de lo que implica la lectura en la escuela. Este contexto demanda una conceptualización actualizada de la lectura en el ámbito escolar, que incluya estrategias de enseñanza adaptadas a estos nuevos escenarios. Estas estrategias deben ser desarrolladas en conjunto por todos los agentes implicados: centro educativo (equipos directivos y de coordinación pedagógica), docentes (tanto de áreas lingüísticas como no lingüísticas) y estudiantes, quienes llegan con distintos niveles de comprensión lectora y trayectorias socioculturales.

En este sentido, se hace necesario prestar especial atención a cómo los estudiantes construyen el significado de los textos a través de su propio intertexto lector, es decir, las experiencias y conocimientos previos que aportan a su lectura. Este intertexto contribuye a la diversidad presente en el aula, y es un desafío que los docentes deben abordar desde la perspectiva de la lectura como un hecho cultural y generacional compartido.

2 La lectura como práctica escolar y social

El título del manual escrito por Montserrat Fons (2004), *Leer y escribir para vivir*, nos introduce en el enfoque que queremos tratar en este apartado. El subtítulo del libro —*Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*— refleja cómo el uso auténtico de la lengua escrita, con una adecuada intervención del maestro o la maestra, facilita que los niños y niñas aprendan a leer y escribir con sentido, es decir, para vivir. Aunque este enfoque se aplica principalmente a los niveles iniciales de la educación infantil y primaria, su relevancia abarca todos los niveles educativos, ya que la lectura es fundamental para formar ciudadanos críticos, capaces de interpretar la realidad que los rodea.

Desde esta visión sociocultural, la lectura se aborda en la escuela bajo un doble planteamiento (Cassany, 2009). Por un lado, existen las prácticas lectoras dominantes que están institucionalizadas, como la lectura obligatoria, los exámenes y los trabajos escritos, las cuales se enfocan en cumplir los objetivos del currículo desde una perspectiva más académica. Por otro lado, están las prácticas lectoras vernáculas o autogeneradas, es decir, aquellas formas de lectura y escritura que los estudiantes realizan de manera personal y espontánea en su vida diaria, como los mensajes de texto, los chats en línea o los diarios personales. Estas prácticas no siguen normas institucionales ni se enseñan formalmente, pero son igualmente significativas para el desarrollo lector.

Ambos tipos de prácticas, tanto las institucionalizadas como las vernáculas, deben ser valoradas y tenidas en cuenta por los docentes. Aunque a menudo criticamos estas últimas como una posible causa de las dificultades lectoras de los estudiantes, debemos entenderlas como parte del contexto social e idiomático en el que el lector se mueve. Este contexto es clave para ayudar a los estudiantes a construir el significado de lo que leen, integrando lo aprendido en el currículo con las experiencias que traen de su vida cotidiana (Romero, 2022).

Esta perspectiva se alinea con los planteamientos del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (2002), que sitúa cada acto de lectura y

uso del lenguaje en un contexto específico dentro de uno de los ámbitos en que se organiza la vida social. Estos ámbitos incluyen:

- **Ámbito personal:** en el que la persona se relaciona con su vida privada, familia y amigos, realizando prácticas individuales como leer por placer o escribir un diario.
- **Ámbito público:** donde la persona actúa como miembro de la sociedad, realizando transacciones o interacciones sociales, como leer documentos oficiales o informes.
- **Ámbito profesional:** relacionado con las actividades laborales, donde se leen manuales, formularios, o documentos propios de su ocupación.
- **Ámbito educativo:** vinculado a la participación en formas organizadas de aprendizaje dentro de una institución educativa.

2.1. La lectura en el ámbito escolar

Esta concepción de prácticas lectoras situadas implica que los estudiantes deben ser capaces de comprender, interpretar y desarrollar una amplia variedad de tipos de texto, y de relacionar estos textos con el contexto en el que aparecen. La diversidad de contextos y textos requiere una planificación por parte del docente que tenga en cuenta el nivel competencial del alumnado. Este nivel hace referencia a la capacidad del estudiante para abordar diferentes tipos de textos y extraer el significado adecuado en función de sus habilidades y conocimientos previos.

Es posible identificar dos tipos de textos: textos continuos y textos discontinuos. Los primeros incluyen descripciones, narraciones, exposiciones, argumentaciones e instrucciones, que se caracterizan por seguir una estructura secuencial y coherente en el desarrollo de ideas. Por otro lado, los textos discontinuos comprenden formularios, anuncios, gráficas, diagramas, tablas y mapas, que no requieren una lectura lineal y presentan la información de manera fragmentada o visual. Ambos tipos de textos son esenciales en distintos contextos de comunicación.

Por otro lado, el nivel competencial de los estudiantes nos ha de llevar a diferenciar nuestros enfoques para afrontar el reto de la enseñanza de

la lectura: las prácticas de aula marcarán nuestra intención como docentes para que los estudiantes no solo sean capaces de leer un texto, sino también de comprenderlo, aplicarlo y disfrutarlo en función de su contexto. Para ello, se distinguen dos tipos de planteamientos (Figura 1):

1. *Lectura intensiva*: En este enfoque, el estudiante aprende a analizar detalladamente un texto, mediando en la construcción del significado a través de la adquisición de vocabulario, ideas y estructuras textuales. Es el tipo de lectura que se realiza cuando se trabaja de manera minuciosa en la comprensión profunda del texto, donde el objetivo es “aprender a aprender”.
2. *Lectura extensiva*: En este caso, el énfasis está en que el estudiante sea capaz de disfrutar y aplicar lo que ha aprendido en contextos más amplios. La lectura extensiva busca que el estudiante desarrolle una comprensión global del texto, basada en sus intereses y vivencias, fomentando el placer de leer y su capacidad para enfrentarse a textos más amplios.

Un enfoque intensivo permite a los estudiantes mejorar sus habilidades cognitivas para abordar textos más complejos, mientras que el enfoque extensivo fomenta el disfrute de la lectura y la aplicación de lo aprendido en situaciones de la vida real. Ambos enfoques son esenciales para formar lectores autónomos, capaces de enfrentarse a los desafíos de la lectura tanto en el ámbito escolar como en el social.

Desde estas concepciones de la lectura, un enfoque intensivo en su enseñanza sitúa el “aprender a aprender a leer” como eje central. Este enfoque promueve la adquisición de vocabulario, ideas y estructuras textuales a través de textos breves, que facilitan el desarrollo de habilidades cognitivas necesarias para acceder al significado de los textos. De esta manera, estaremos formando lectores autónomos, capaces de enfrentarse a las distintas prácticas lectoras en contextos tanto escolares como sociales. Además, este proceso proporciona a los estudiantes las herramientas para disfrutar de la lectura por placer, mientras activan sus capacidades para resolver los desafíos que se presentan en distintos ámbitos de lectura.

La lectura extensiva, en cambio, complementa el

enfoque intensivo al centrarse en la aplicación práctica de las habilidades adquiridas. Permite a los estudiantes experimentar y desarrollar la capacidad de interpretación de textos más amplios y contextuales, fomentando el disfrute de la lectura mientras se consolidan los aprendizajes. Este proceso comienza con un andamiaje proporcionado por el docente en el enfoque intensivo, y culmina con la activación de habilidades en contextos más complejos propios de la lectura extensiva.

Es fundamental, por lo tanto, formar lectores inteligentes, voluntariosos, asiduos, críticos y autónomos que experimenten placer e incorporen la lectura a sus actividades cotidianas y que, además, puedan producir textos coherentes y adecuados. Para lograrlo, los estudiantes necesitan interiorizar modelos textuales, y proporcionárselos debe ser una tarea prioritaria de la escuela (Mac, 1999).

En las diferentes áreas curriculares, tanto lingüísticas (AL) como no lingüísticas (ANL), nos encontramos con una diversidad de géneros discursivos que deben ser abordados desde este doble planteamiento. Estos géneros incluyen textos de carácter transversal como resúmenes, esquemas o exposiciones, y textos más específicos, tales como comentarios, informes o narraciones. Asimismo, también debemos considerar aquellos géneros propios de la vida cotidiana y de los medios de comunicación, como correos electrónicos, noticias o textos de opinión.

La contribución de cada asignatura dependerá de un enfoque coordinado que integre los textos propios de cada área, donde las asignaturas lingüísticas asumirán el rol de enseñanza de las diversas tipologías textuales, mientras que las no lingüísticas fomentarán su uso en contextos reales. Este trabajo requiere de una coordinación horizontal y vertical entre materias, departamentos y etapas del centro educativo, para consolidar una visión colegiada y sistemática sobre el enfoque lector del proyecto de centro.

En este sentido, en el marco de la enseñanza de la lectura, la coordinación entre las distintas áreas del currículo y los niveles educativos es fundamental para asegurar una práctica coherente y efectiva. La lectura no puede abordarse de manera aislada en una única asignatura, sino que debe ser entendida como una competencia transversal que involucra tanto a las áreas lingüísticas como a las no lingüísticas.

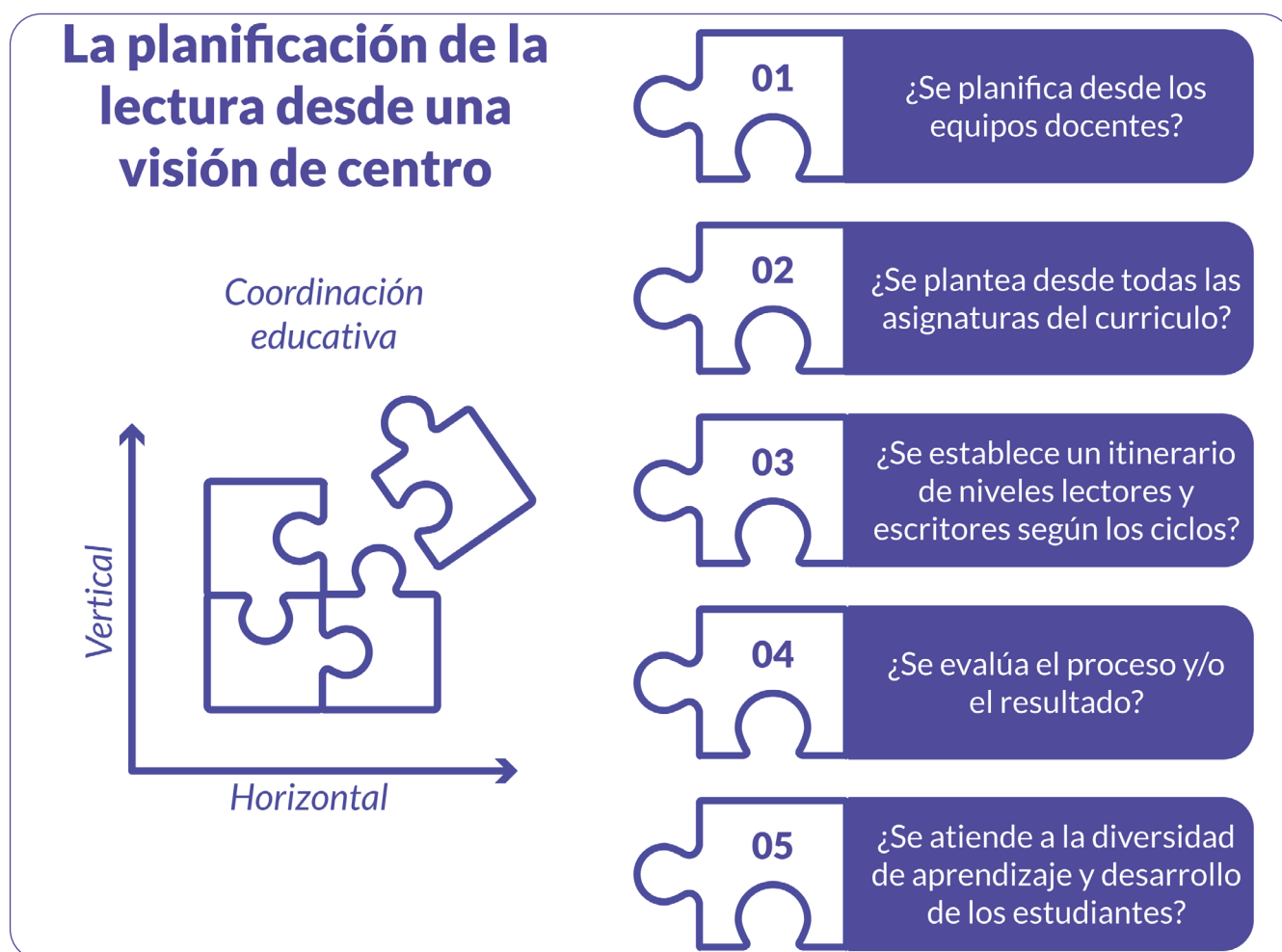
Figura 1. Enfoques de la lectura: intensiva versus extensiva

Enfoques de la lectura		
INTENSIVO		EXTENSIVO
Todas las áreas: aprendizaje desde la didáctica del texto y el aprender a aprender a comprender.	Finalidad	Todas las áreas: uso de textos específicos en contextos para el fomento de la lectura.
Enfoque comunicativo frente a un enfoque formal mediante la diversidad textual y adaptación por niveles.	Enfoque	Enfoque comunicativo frente a un enfoque formal
Desarrollo de la creatividad desde recepción de modelos y el análisis de los niveles gramaticales (léxico, ortografía, la frase, el texto...)	Creatividad	Desarrollo de la creatividad desde la activación de modelos aprendidos.
Atención al proceso frente al resultado: la comprensión se trabaja desde todos los niveles para ampliar la zona de desarrollo del aprendiente.	Comprensión	Activación de conocimientos adquiridos: la comprensión tiende a ser global y se plantea desde los gustos y vivencias del lector.
Compartimos aprendizajes en el aula desde la mediación docente.	Contexto	Compartimos aprendizajes dentro y fuera del aula.

Fuente. A partir de Romero (2022)

Para facilitar esta integración, es esencial contar con una planificación conjunta y una alineación en los objetivos y enfoques entre los diferentes actores educativos. A continuación, en la Figura 2, se presenta un esquema que ilustra las principales cuestiones que deben ser consideradas para coordinar la enseñanza de la lectura en el centro educativo. Esta figura refleja cómo la colaboración entre materias, etapas y departamentos contribuye a formar lectores competentes, capaces de aplicar sus habilidades lectoras en distintos contextos.

Figura 2. La planificación de la lectura desde una visión de centro



Fuente. Elaboración propia.

3

Elementos constituyentes de la lectura: de la comprensión lectora a la competencia lectora

La lectura es un proceso complejo que abarca diferentes habilidades y niveles de procesamiento. A menudo, se tiende a confundir la decodificación con la comprensión lectora, y esta a su vez con la competencia lectora. Para entender de manera integral cómo se desarrollan estas habilidades en nuestros estudiantes, es necesario diferenciarlas claramente.

3.1. Decodificación

La decodificación es el proceso inicial mediante el cual un lector identifica y pronuncia las unidades mínimas del texto, es decir, las letras y palabras. Este proceso consiste en reconocer los signos gráficos y asociarlos con los sonidos correspondientes. Como señalan Muñoz y Schelstraete (2008), “el proceso de decodificación comienza con la identificación de símbolos impresos. Para ello, el lector debe realizar un mapeo de las correspondencias entre la forma gráfica y el sonido” (p. 2).

Sin embargo, la decodificación, aunque necesaria, no garantiza la comprensión del texto. Un lector puede ser capaz de pronunciar una palabra compleja como “sesquipedaliofobia” sin necesariamente entender su significado. Del mismo modo, puede leer correctamente una oración técnica como “El quark de sabor extraño experimenta un confinamiento cromodinámico” sin comprenderla, si no tiene el bagaje de conocimientos necesario.

Por lo tanto, el proceso de comprensión lectora comienza una vez que el lector va más allá de la decodificación, es decir, cuando empieza a construir significado a partir de lo que ha leído.

3.2. De la codificación a la comprensión lectora

A diferencia de la decodificación, la comprensión lectora implica un nivel de procesamiento más profundo, centrado en la interpretación del significado. Mientras que la decodificación se limita a la identificación de palabras, la comprensión lectora permite captar la intención del autor y conectar la información con el conocimiento previo del lector. Es la “capacidad de un individuo de captar lo más objetivamente posible lo que un autor ha querido transmitir a través de un texto escrito” (Fernández, 2014). En otras palabras, la comprensión lectora no se refiere solo a entender las palabras, sino a interpretar el discurso escrito (Martín Perís, 2008) en su totalidad, lo que requiere habilidades para inferir, analizar y evaluar el mensaje global del texto.

En la actualidad, se ha demostrado que la capacidad de reconocer palabras y una buena fluidez lectora son factores que facilitan la comprensión de los textos. Investigaciones recientes destacan que el vocabulario adquirido en la educación infantil puede predecir el nivel de comprensión lectora durante la educación primaria. Sin embargo, aunque estos factores son importantes, no son suficientes para garantizar una comprensión lectora exitosa. Comprender un texto implica mucho más que el reconocimiento de palabras, ya que involucra la interacción de procesos lingüísticos, cognitivos, psicolingüísticos y socioculturales.

En particular, los procesos cognitivos son fundamentales en la lectura, ya que están directamente relacionados con el uso de estrategias de comprensión. La enseñanza explícita de estas estrategias mejora significativamente la comprensión lectora en los estudiantes. Como señalan Martín y Núñez (2011), los resultados de las pruebas PISA confirman que aquellos lectores que dominan las estrategias de comprensión lectora, como la capacidad de resumir y monitorear su propio entendimiento durante la lectura, son mucho más competentes que aquellos que no las aplican. Por lo tanto, enseñar a los estudiantes a utilizar estrategias cognitivas específicas es clave para mejorar su capacidad de extraer y crear significado a partir de los textos.

Para facilitar el desarrollo de la comprensión lectora en el aula, es útil distinguir entre varios niveles de comprensión:

1. **Comprensión superficial o literal:** El nivel superficial o literal de la comprensión lectora se refiere a la capacidad de los lectores para entender el significado explícito de un texto. Bajo este enfoque, el significado se percibe como la suma de las palabras y oraciones, donde el lector se centra en recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con las palabras anteriores y posteriores (Cassany, 2006). Este nivel de comprensión asume que el significado del texto es objetivo y estable, y que el lector solo necesita identificar la información presente de manera directa en el texto. Por ejemplo, ante un texto como "Gracias", el lector simplemente interpretaría que el

emisor está expresando gratitud. Para lograr este nivel de comprensión, los lectores emplean diversas estrategias lectoras, como la lectura precisa y fluida, la relación entre distintas partes del texto, la utilización de organizadores semánticos, y la detección de marcadores discursivos (Sánchez Miguel, 2010). Un ejemplo claro de este nivel sería responder preguntas que exigen buscar información explícita en el texto. Veamos el ejemplo de la Figura 3:

Figura 3. Prueba de evaluación de comprensión lectora

NIVEL 1

Prueba B

Nº Palabras: 115
I.F.L.: 80

NIVEL 1

Prueba B

LA HISTORIA DE UN NIÑO QUE SIEMPRE REÍA

Érase una vez un niño tan alegre que siempre se estaba riendo. El niño salió de paseo con su abuelo y de pronto cayó una lluvia tremenda.

Como no tenían chubasquero ni paraguas, se metieron con otras personas en el portal de una casa. La gente no hacía más que protestar por causa de la lluvia, pero el niño se reía. Un goterón de agua comenzó a caer desde el tejado sobre el sombrero del abuelo y allí se quedó como si estuviera en una fuente.

Y cuando el sombrero estuvo completamente lleno de agua hasta el borde, la lluvia se derramó y fue a caer al cuello del niño. Los dos se pusieron a reír.

- 1.-El niño se reía porque...
 - a) no tenía clase.
 - b) era muy listo.
 - c) era muy alegre.
- 2.-El niño salía a pasear acompañado de...
 - a) su perro.
 - b) su abuelo.
 - c) otros dos amigos.
- 3.-Se metieron en un portal...
 - a) para que el perro dejara de ladrar.
 - b) por si empezaba a llover.
 - c) para no mojarse.
- 4.-Cuando llovía tanto, la gente estaba...
 - a) muy limpia.
 - b) quejándose.
 - c) contenta.
- 5.-En el portal de la casa...
 - a) había más gente.
 - b) estaban solos.
 - c) hacía mucho calor.
- 6.-El goterón de agua caía...
 - a) en el sombrero del abuelo.
 - b) delante de sus narices.
 - c) sobre los zapatos del niño.
- 7.-Al mojarse, el sombrero del abuelo...
 - a) se arrugó.
 - b) perdió el color.
 - c) se llenó de agua.
- 8.-Las alas del sombrero...
 - a) eran muy pequeñas.
 - b) estaban totalmente planas.
 - c) estaban dobladas hacia arriba.
- 9.-Cuando el sombrero se llenó, el agua cayó...
 - a) en el cuello del niño.
 - b) en la blusa de la señora.
 - c) en los zapatos del abuelo.
- 10.-Al caer el agua del sombrero...
 - a) la señora se enfadó.
 - b) el perro salió corriendo.
 - c) el niño y el abuelo comenzaron a reírse.

La pregunta 2 del instrumento de evaluación (Imagen 2) es un claro ejemplo de comprensión superficial o literal, ya que se enfoca en extraer información explícita directamente del texto. En este caso, se solicita que el lector responda a la pregunta “El niño salía a pasear acompañado de...” eligiendo entre tres opciones: “su perro”, “su abuelo” u “otros dos amigos”. Este tipo de pregunta, de carácter cerrado y de opción múltiple, se orienta únicamente a verificar si el lector es capaz de identificar un dato que está claramente expuesto en el texto. No requiere un análisis profundo ni la realización de inferencias, sino que el lector debe relacionar la pregunta con la información tal cual aparece en la narración, lo que corresponde con una comprensión literal del texto, es decir, identificar y recuperar la información de manera directa.

2. **Comprensión profunda:** El nivel dos de comprensión lectora, que llamaremos comprensión profunda, implica que el lector va más allá de lo que está explícitamente escrito en el texto para construir significados más complejos. A diferencia de la comprensión superficial, donde el lector solo recupera el significado literal, en este nivel intervienen no solo las palabras del texto, sino también el contexto. Según Núñez (2015), en este nivel de lectura, el significado no es simplemente la suma de palabras y oraciones, sino que está influenciado por el contexto, lo que permite que los lectores obtengan diferentes interpretaciones de un mismo texto. Este tipo de comprensión requiere que el lector “lea entre líneas”, utilizando habilidades cognitivas como aportar conocimientos previos, formular hipótesis y hacer inferencias. De este modo, la comprensión profunda involucra percibir información implícita, que no aparece de manera literal en el texto, pero que puede deducirse a través de pistas. Elementos como la ironía, el sarcasmo, la ambigüedad o el doble sentido son ejemplos claros de información que los lectores deben inferir a partir del contexto y de su propio conocimiento.

Leamos este texto:

Carlos miró el reloj, era medianoche. Las luces de la ciudad seguían encendidas, pero su teléfono no había sonado. Sabía que algo había salido mal, aunque nadie se lo había

dicho todavía.

Una posible pregunta de comprensión superficial podría ser: “¿A qué hora miró Carlos el reloj?”, y la respuesta sería: “A medianoche”. Ahora bien, una posible pregunta de comprensión profunda podría ser: “¿Por qué Carlos piensa que algo salió mal, aunque nadie se lo ha dicho?”. Aunque no se menciona explícitamente en el texto, podemos inferir que Carlos estaba esperando una llamada o noticia importante que no llegó a la hora esperada. El hecho de que el teléfono no haya sonado y su preocupación implícita sugieren que algo no salió como debía, lo que le lleva a anticipar malas noticias. Este ejemplo requiere que el lector realice una inferencia del contexto: Carlos espera algo importante (tal vez relacionado con las luces de la ciudad o la medianoche), y el silencio del teléfono es una señal indirecta de que algo no salió según lo planeado. El lector debe leer entre líneas, conectando pistas que el texto no revela explícitamente, pero que sugieren un desenlace negativo.

3. **Comprensión crítica:** El nivel tres de comprensión lectora, llamado comprensión crítica, se basa en la capacidad del lector para analizar e interpretar un texto más allá de sus palabras y del contexto inmediato. La lectura se entiende como una práctica cultural, enraizada en una comunidad particular, lo que implica que comprender un texto también significa comprender la concepción del mundo de quien lo escribió. Según Núñez (2015), leer críticamente no solo involucra la decodificación y los procesos cognitivos, sino que también requiere cuestionar el contenido y ponerse en el lugar del otro, considerando los factores socioculturales que influyen en la creación del texto. En este nivel, los lectores deben ser capaces de evaluar las ideas y perspectivas del autor, reconociendo que los textos pueden reflejar una ideología o un posicionamiento frente a la realidad. Además, la comprensión crítica implica cuestionar lo que está implícito en el discurso, identificar el uso del lenguaje y las intenciones del autor, y desarrollar una postura reflexiva y abierta que desafíe los prejuicios propios, es decir, cuestionarse a uno mismo también. Este proceso es fundamental en un mundo globalizado, donde los lectores deben ser capaces de interactuar con textos que provienen de diversas culturas y contextos.

Leamos este texto y el ejemplo de preguntas para abordar la comprensión crítica:

En una carta publicada en el periódico local, la ciudadana Ana Mendoza criticó duramente la construcción de un nuevo centro comercial en el barrio. Según Mendoza, el proyecto perjudicará a los pequeños negocios familiares que llevan décadas operando en la zona y que no pueden competir con los precios bajos de las grandes cadenas. Además, expresó preocupación por el impacto ambiental, afirmando que se talarán árboles y se afectará la biodiversidad local para hacer espacio al nuevo edificio. Finalmente, hizo un llamado a la comunidad para que se oponga al proyecto y defienda los valores tradicionales del barrio.

Pregunta: ¿Por qué crees que Ana Mendoza hace un llamado a la comunidad para que se oponga al proyecto? ¿Qué factores ideológicos y sociales pueden estar influyendo en su postura frente a la construcción del centro comercial? Explica si estás de acuerdo o en desacuerdo con sus puntos de vista, justificando tu respuesta.

Este tipo de preguntas invita al estudiante a ir más allá del contenido literal y a pensar críticamente sobre las implicaciones sociales e ideológicas del mensaje del autor. Además, fomenta la autoevaluación y la apertura a diferentes puntos de vista.

3.3. De la comprensión lectora a la competencia lectora

A diferencia de la comprensión lectora, que se centra en el proceso de entender e interpretar un texto, la competencia lectora va un paso más allá, abarcando la capacidad de aplicar esa comprensión en diversos contextos de la vida cotidiana. La competencia lectora se define como la “habilidad de un ser humano de usar su comprensión lectora de forma útil en la sociedad que le rodea” (Fernández, 2014). Esto significa que no solo implica entender un texto, sino también utilizarlo de manera práctica para resolver problemas, tomar decisiones y participar activamente en la comunidad. Además, según Núñez y Martín (2011), la competencia lectora

es la “habilidad general de comprender, usar y reflexionar sobre las distintas formas del lenguaje escrito con el objeto de alcanzar un desarrollo personal y social satisfactorio”. Así, la competencia lectora no se limita a un ámbito académico, sino que es fundamental para el crecimiento personal y la integración exitosa en la sociedad, permitiendo a los individuos interactuar con diversos tipos de textos en su vida diaria.

Como se define en el Informe PISA de la OCDE, la competencia lectora no solo implica la capacidad de comprender el texto, sino también de utilizar esa comprensión en situaciones reales, permitiendo a las personas resolver problemas y participar activamente en la sociedad. En este sentido, la comprensión lectora es solo una parte del proceso. Mientras que esta se refiere a la capacidad de “captar lo más objetivamente posible lo que un autor ha querido transmitir a través de un texto escrito”, la competencia lectora abarca esta habilidad dentro de un concepto más amplio, que incluye su aplicación práctica en la vida diaria (Jiménez, 2014). Así, la competencia lectora se convierte en una herramienta esencial para interactuar con el mundo, y su desarrollo es crucial para lograr una participación social efectiva y resolver los desafíos que las personas enfrentan en sus diversos entornos.

Es posible afirmar que la competencia lectora es la habilidad de aplicar la comprensión lectora en situaciones concretas, ya sea en el ámbito personal, educativo, profesional o público. A diferencia de la comprensión lectora, que se centra en la decodificación y el entendimiento de un texto en particular, la competencia lectora incluye:

- La reflexión crítica sobre los textos.
- La capacidad de relacionar lo leído con experiencias previas.
- La habilidad para interpretar y evaluar la información en función del contexto en el que se usa.

3.4. Modelos de acceso a la comprensión lectora

La comprensión lectora, como habilidad, ha sido estudiada a través de diferentes modelos que nos ayudan a entender cómo procesamos los textos:

1. **Modelo ascendente:** el lector parte de la identificación de unidades pequeñas (letras, sílabas, palabras) y avanza hacia unidades más grandes (oraciones y textos). Este modelo enfatiza la decodificación como primer paso para acceder al significado.
2. **Modelo descendente:** en este caso, el lector parte de unidades más globales (ideas generales, frases) para luego analizar sus componentes más pequeños. Este modelo destaca la importancia de las expectativas del lector y su conocimiento previo.
3. **Modelo interactivo:** combina ambos enfoques, resaltando la interacción entre lo que el lector ve y lo que ya sabe. Este modelo considera que el lector utiliza simultáneamente su conocimiento previo y las pistas textuales para construir el significado de un texto.

En el modelo interactivo, nos adentramos en una concepción más actual de la lectura. Este modelo pone el foco en los procesos de recepción, considerando la lectura como una práctica cultural. La lectura se entiende aquí como un proceso activo en el que el lector interroga al texto para construir su significado, basándose en sus experiencias previas, esquemas cognitivos y propósitos.

En este contexto, surge el concepto de intertexto lector, que Mendoza (1998) define como:

Conjunto de saberes, estrategias y recursos lingüísticos-culturales activados a través de la recepción literaria (en nuestro caso, textual) para establecer asociaciones de carácter intertextual y que permite la construcción de conocimientos lingüísticos y literarios integrados y significativos, a la vez que potencia la actividad de valoración personal a través de reconocimiento de conexiones y del desarrollo de actitudes positivas hacia diversas manifestaciones artístico-literarias del signo cultural. (p. 182).

Esto significa que la competencia lectora no solo se verifica a partir de lo que el lector lee (decodificación), sino también en relación con lo que ya sabe sobre el tema. Esta interacción entre el texto y el conocimiento previo del lector es lo que le permite resolver situaciones comunicativas específicas.

Por ejemplo, en la Figura 4, el texto trata sobre temas relacionados con la Biología, como los hábitats naturales y los ecosistemas animales. Para resolver el reto planteado en el texto, el lector debe activar conocimientos curriculares como la cadena alimenticia. Este es un claro ejemplo de cómo el lector debe movilizar su intertexto lector para comprender y aplicar el contenido del texto.

Figura 4. Prueba de evaluación de competencia lectora

En el siglo XIX, en Australia eran desconocidos los conejos. Un barco inglés llevó algunos ejemplares que se reprodujeron exageradamente. Entonces llevaron zorros para que eliminaran conejos. Pero los zorros no atacaron a los conejos y, en cambio, acabaron con los pájaros. ¿Qué pasó? Que los insectos se multiplicaron y dañaron los bosques.

PREGUNTA: ¿Por qué ocurrió esto? ¿Para qué hacían falta los pájaros en ese ecosistema?
Escribe tu respuesta dentro del recuadro de abajo.

10

unión de aplicación

SI NECESITAS MÁS ESPACIO QUE EL QUE TIENES EN EL CUADERNILLO, POR FAVOR, ESCRIBE EN LA PARTE POSTERIOR DE LA HOJA.

Fuente. Pruebas de diagnóstico

Solé (1992) describe cómo, en este proceso interactivo, “cuando el lector se sitúa ante el texto, los elementos que lo componen generan en él expectativas a distintos niveles (el de las letras, las palabras...) de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como input para el nivel siguiente” (p. 23). Es decir, a través de un proceso ascendente, la información fluye desde los niveles más simples (decodificación de letras y palabras) hasta los niveles más complejos (comprensión global). Simultáneamente, “el texto genera expectativas a nivel semántico”, y estas

expectativas guían la lectura mediante un proceso descendente, donde el lector busca verificar el significado global a través de los indicadores de nivel inferior (léxico, sintáctico, grafo-fónico).

En definitiva, el acceso a la información de un texto, desde la mirada del propio lector, ha de contemplarse desde una doble perspectiva: por

un lado, en relación con el desarrollo de su propio intertexto, que viene delimitado por el bagaje de sus experiencias y competencia lectora; y, por otro, respecto a la práctica letrada en la que se integra la tarea o reto y que se ha de afrontar, ya que esta va a requerir la activación de estrategias específicas a partir de unas expectativas.

Figura 5. Procesos referidos a la competencia lectora



4 Lectores y lectoras: Enfoques para su enseñanza

La diversidad del aula es sinónima al universo de lectores que podemos encontrarnos a la hora de dinamizar la lectura para el desarrollo de la comprensión lectora entre nuestros estudiantes. La Figura 6 recoge diversos perfiles lectores:

La acción docente se ha de orientar a la comprensión de esta realidad educativa desde sus diferentes contextos interrelacionados — sobre los ecosistemas educativos— ya que solo, si comprendemos la realidad que deseamos transformar, estaremos en disposición de afrontar su cambio desde las necesidades que, en nada o poco, se llegan a parecer a las que tuvimos como estudiantes.

Hemos de considerar que, desde nuestros

planteamientos docentes, el acceso a la lectura va a venir marcado por dos vías principales:

1. a través de la vía intelectual, cuya finalidad toma como referencia la formación de lectores para adquirir conocimientos académicos (los perfiles 1 de la Figura 6).
2. desde una intención puramente formativa centrada en el disfrute y promoción de la lectura hacia la construcción de una identidad mediante la denominada vía lúdica (los perfiles 2 de la Figura 6).

La planificación de la lectura, según las vías de acceso, provoca una construcción en los perfiles lectores (ver Figura 7) que determinará no solo su ámbito de aplicación, sino también su disfrute y desempeño en los diversos ámbitos de la vida, desde una visión social que debemos otorgar a las prácticas letradas.

Figura 6. Procesos referidos a la competencia lectora



Fuente. A partir de Romero (2022)

Figura 7. Vías de acceso a la comprensión lectora y perfiles



Fuente. Elaboración propia

Estos perfiles de acceso a la comprensión lectora se vinculan a sus expectativas ante la práctica letrada que podrían situarse en las siguientes finalidades:

- **para aprender:** centrado en el acceso a los contenidos de las asignaturas y relacionado con las técnicas de estudio para organizar la información;
- **para informarse:** referido a la búsqueda de información en diversos soportes;
- **para reflexionar sobre la lengua:** basado en la alfabetización académica de cada materia desde el conocimiento de su gramática: léxico, estructuras sintácticas y textuales...
- **para comprender textos funcionales:** cada profesor debe programar en equipo aquellas tipologías textuales que son propias de su disciplina –factura, instancia, ensayo, receta, carta...– y contextualizar sus características y funciones sociales;
- **para fomentar el hábito lector:** desde un planteamiento del disfrute de la lectura

frente a los enfoques anteriores, que tienden a ser de carácter académico).

De esta forma, podríamos distinguir los objetivos que delimitan los contextos de producción textual respecto a las diferentes prácticas letradas:

1. **para desarrollar el contenido:** la realización de exámenes conlleva el dominio de diversos tipos de preguntas y tipologías (definiciones, desarrollo, comparación de conceptos...);
2. **para elaborar un trabajo:** la elaboración de trabajos monográficos exige la planificación, búsqueda de información, organización, textualización y revisión;
3. **para dominar la lengua:** mediante actividades específicas para mejorar el conocimiento de la lengua (fichas cartográficas, vocabulario activo, dictados...);
4. **para construir textos funcionales:** desde la recreación de situaciones reales de uso, en cada asignatura se ha de fomentar el desarrollo de la escritura de estas tipologías, que previamente se han analizado desde su

recepción; y,

5. *para desarrollar la creatividad:* mediante la realización de talleres interdisciplinarios donde se active el conocimiento de diversas asignaturas.

5 *La lectura situada: entre el currículo y la funcionalidad de su en- señanza*

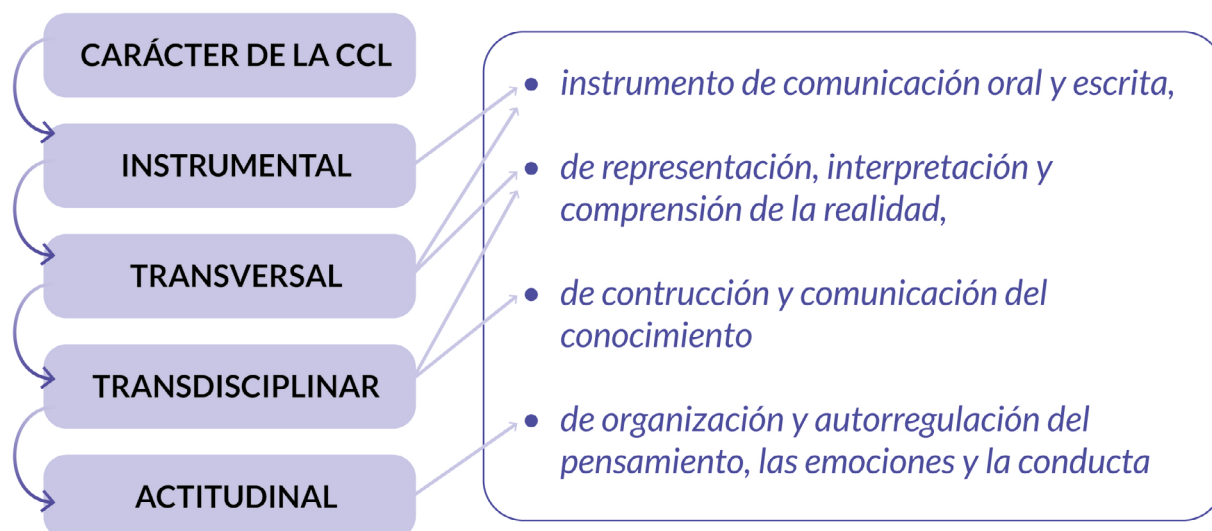
En este curso proponemos un enfoque transversal de la enseñanza de la lectura. Enseñar a leer no debe limitarse exclusivamente al área de Lengua, sino que debe extenderse a otras asignaturas del currículo. Si consideramos que leemos para obtener información, aprender, entretenernos y desarrollar juicio crítico, ¿por qué no incorporar actividades en otras áreas que contribuyan a estos objetivos? No se trata solo de enseñar las estructuras de los textos narrativos o descriptivos de manera aislada en Lengua, sino de aprovechar los textos presentes en diversas disciplinas para desarrollar las destrezas de comprensión lectora (Núñez, 2015).

Es crucial diferenciar entre leer para aprender y aprender a leer textos. Todos los tipos de textos (narrativos, expositivos, descriptivos, argumentativos) están presentes en las diversas áreas del currículo, lo que ofrece una oportunidad para que los docentes de otras disciplinas asuman la lectura como una parte integral de su responsabilidad pedagógica. De este modo, los profesores que comprendan los procesos involucrados en la lectura y las actividades que pueden implementar tendrán una mayor capacidad para desarrollar la competencia en comprensión lectora entre sus estudiantes (Núñez, 2015).

La lectura como elemento situado en el currículo y su funcionalidad se delimita en el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística desde las diferentes áreas disciplinares (Figura 8).

Se habla ahora de competencia comunicativa (capacidades lingüísticas), de términos de aprender a aprender (capacidades de autodirección del aprendizaje) y de actitudes y valores (aprendizaje basado en proceso de enriquecimiento global de la persona y los grupos sociales) —al que se le une un aprendizaje humanista— cuyos procesos y resultados implican a la totalidad de la persona, incluyendo sus vivencias y experiencias del estudiante, más allá de acotarse a su dimensiones intelectual y racional).

Figura 8. Competencia en comunicación lingüística (CCL): rasgos y concepto



Fuente. Elaboración propia

Figura 9. Competencia en comunicación lingüística (CCL): rasgos y concepto

Dinamización de una actividad y destrezas que se ponen en juego



Desde esta perspectiva didáctica, el docente necesita concretar las condiciones óptimas de aprendizaje en el aula desde un enfoque comunicativo. El objetivo principal que se marca el enfoque comunicativo [Communicative Approach] para la enseñanza de la lengua no es otro que capacitar para la práctica adecuada en la producción y comprensión de textos, lo que “se traduce en una metodología que orienta la enseñanza del lenguaje hacia las destrezas y las habilidades, incorporando la diversidad de la lengua en uso y enfatizando su carácter social, a partir del texto como unidad mínima de comunicación” (Lomas, 2014, p. 65).

Este planteamiento del enfoque comunicativo puede observarse en la Figura 9. Las situaciones del aula evidencian, de manera natural, como la competencia en comunicación lingüística se desarrolla desde el uso de las diferentes destrezas, impregnando y cohesionando los procesos de aprendizaje.

Para ello, se pueden considerar tres factores nucleares en la contextualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Romero, 2007):

1. *La sistematización de la actividad y de los objetivos* que queramos obtener de nuestra práctica docente. La comprensión lectora no debe estar separada del aprendizaje de las diversas materias curriculares ni ajena a los intereses lectores —búsqueda de núcleos de interés, interdisciplinariedad, programaciones graduadas que se

adapten a las diferentes necesidades del aula, transversalidad, actividades complementarias integradas en el currículum, dinámica de actividades de grupo durante la elaboración del trabajo...).

2. *Intercalar las diferentes destrezas comunicativas*, tanto orales como escritas, en el proceso de interacción en el aula, ya que esta alternancia de modos y registros ayuda no solo a la construcción global del significado del texto, sino también a ampliar las perspectivas de aprendizaje de los estudiantes. El significado no es único y cerrado, queda abierto a inferencias e interpretaciones que se construyen en la cultura del aula desde la mediación docente.
3. *La organización espacial y física del aula*, en donde se rompa con la estructura clásica de la alineación de estudiantes frente al docente; se debe, y es otra de las metas, romper con dicha disposición para dar paso a otra ubicación como puede ser la estructura de herradura para facilitar la dinámica de grupos y la formación de microgrupos.

Siguiendo un modelo inclusivo, la competencia comunicativa se convierte en un eje vertebrador del diálogo y de la construcción del conocimiento mediante la interacción que ofrece el aula. Romero y Jiménez (2015) proponen, entre otras, diversas dinámicas (Tablas 1 y 2), atendiendo a los distintos tipos de agrupamientos que van a facilitar la interacción en el aula:

Tabla 1. Dinámicas de interacción: disposición en herradura

DINÁMICAS	DISPOSICIÓN DE AULA
Torbellino de ideas	Todas estas técnicas están enfocadas a fomentar la interacción entre todos los componentes del grupo clase; de esta manera, sin necesidad de cambiar la disposición de herradura, se mantiene el contacto visual entre los participantes cuando intervienen.
Debate o conversación	
Discusión dirigida	
Cine-disco-libro-fórum	
Flashcard o fotopalabra	

Fuente. Romero y Jiménez (2015)

Tabla 2. Dinámicas de interacción: disposición en microgrupos

DINÁMICAS	DISPOSICIÓN DE AULA
Phillips 6-6	Todas estas técnicas están enfocadas a fomentar la interacción entre iguales y el aprendizaje cooperativo mediante la creación de microgrupos.
Equipos de aprendizaje	
Estudio de casos	
Mesas redondas	
Sesión de tribunal	

Fuente. Romero y Jiménez (2015)

Estas dinámicas de aula deben servir para crear un entorno educativo dinámico, participativo y, sobre todo, crítico entre los estudiantes. Además de los beneficios académicos, contribuyen al desarrollo de valores como la cooperación entre iguales y el respeto del pensamiento y la opinión de los demás. Proporciona oportunidades reales de aprendizaje desde el descubrimiento compartido del conocimiento y la mirada crítica/reflexiva del entorno y la realidad, interactuando con sus iguales y con usuarios competentes del lenguaje. A su vez, permite el desarrollo de la competencia lingüística de manera interdisciplinar, enfrentando al alumno con experiencias comunicativas auténticas. Asimismo, logra atender el entorno lingüístico y determinar la influencia entre dominio lingüístico y éxito académico. Posibilita fomentar hábitos lectores y de escritura vernáculos y académicos en diferentes contextos — uso personal (leer novelas o cartas), uso público y funcional (leer documentos oficiales o informes, manuales, formularios), y uso educativo (leer libros de texto o ejercicios).

En definitiva, como indica Martínez (2001), para participar efectivamente en la sociedad actual es preciso:

[...] apostar por un modelo pedagógico, no solamente escolar, en el cual se procure que la persona construya su modelo de vida feliz y al mismo tiempo contribuya a la construcción de un modo de vida en comunidad justo y democrático. Esta doble dimensión individual y relacional, particular y comunitaria, debe conjugarse en el mismo tiempo y espacio si lo que pretendemos es construir ciudadanía y sobre todo si ésta se pretende en sociedades plurales y diversas. (p. 63)

Hablamos, en definitiva, de un modelo basado en la teoría del Aprendizaje Basado en la

Comunicación (ABC, en inglés TAC), modelo educativo desarrollado por Eugene A. Loos (1977). Una teoría que toma la interacción entre docente y estudiantes como medio para mejorar el aprendizaje a través de construir el conocimiento. Así, el lenguaje se convierte en instrumento de cohesión y participación en el aula que servirá de espacio de debate para la construcción del conocimiento y el acceso a la

información. Consideramos necesario trabajar las identidades de nuestras chicas y chicos desde la participación en el aula (Romero, 2022) hacia una democratización del saber y hacerlo accesible en las diferentes áreas del currículo, lingüísticas y no lingüísticas, apoyando y contribuyendo, así, a la buena marcha de los planes de lectura de un centro educativo (ver Tabla 3):

Tabla 3. Diseño metodológico para una democratización del aula

FASE 1: Identidad y participación	EJE 1: Pedagogía de las identidades	EJE 2: Pedagogía de la participación
	Agentes en la escuela/ informantes: niños, profesorado y familias.	Procesos de escucha y participación infantil y documentación.
	↓	↓
	Conocimiento y construcción de identidades individuales y sociales (Ser y estar).	Aportaciones de niños, familias y profesorado sobre el espacio escolar (Pertenecer y participar)
FASE 2: Experiencia y significado	EJE 3: Pedagogía de la experiencia	EJE 4: Pedagogía del significado
	De la mirada individual a la mirada colectiva	Creación de consensos, construcción de significados compartidos
	↓	↓
	Comunicación y expresión del sentir y las aportaciones de niños, familias y profesorado (Explorar-comunicar)	Discurso de la comunidad educativa (Narrar - significar)
	↓	↓
	Análisis de constantes en cada discurso	Transformando nuestra escuela

Fuente. Romero (2022)

Desde estos planteamientos, apostamos por una formación centrada en el diseño y la creación de situaciones de aprendizaje cuyo objeto de actuación se fundamente, según Bronckart y Schneuwly (1911), en “definir una forma de enseñanza coherente y significativa, fuertemente articulada con los objetivos sociales más democráticos y que potencia al máximo las capacidades psicológicas de los alumnos” (p. 187).

Unas ideas que entran en total sintonía con los principios de Vázquez Recio y Angulo Rasco (2010) en la concepción del aula como espacio de interacción y construcción de identidades, destacando, entre otras, las siguientes estrategias y nociones:

- La concepción integral del desarrollo del alumnado, teniendo en cuenta aspectos cognitivos, emocionales, comunicativos y

sociales.

- El debate, la discusión y la reflexión crítica son las estrategias metodológicas básicas.
- El trabajo cooperativo es la base de la enseñanza para la comprensión.
- La cooperación, la actividad intelectual, creatividad, curiosidad, comunicación simétrica, respeto y responsabilidad son las bases sobre las que se asienta el ambiente de trabajo.
- La inclusión de todos y cada uno de los alumnos y las alumnas en las actividades que se realizan.
- El empleo de una diversidad de fuentes de información textual, digital (fija y móvil) e icónica.

- La investigación y la indagación son las metas hacia las cuales se orienta el trabajo escolar.
- El proceso, más que los resultados, es el aspecto en el que está centrado trabajo.
- La globalización del currículo y de un proyecto educativo que garantice la creación y el desarrollo de experiencias de aprendizaje son requerimientos de este marco pedagógico.

Surge, así, la necesidad de apostar por una metodología de todo proceso lector (o escritor) que debe ser “interactiva, significativa y constructivista”, (Galera, 2005, p. 45). En esta línea, dichas pautas de actuación se justifican desde los siguientes postulados:

- *ser interactivas*, porque se pretende poner en contacto los conocimientos de la niña y del niño con el texto, a través de una mediación que recae en la maestra o maestro;
- *ser significativas*, porque se ha de perseguir que se ejerciten y reflexionen desde situaciones reales de aprendizaje; y,
- *ser constructivistas*, porque se parte de sus experiencias previas, de sus conocimientos, mediante mecanismos de motivación, y, de esa forma, se pretende atender a la diversidad en el aula, ya que cualquier docente se define como la persona que mejor conoce a sus estudiantes y sabe qué es lo que más le interesa al grupo clase antes, durante y después de la lectura.

Hablamos, en definitiva, de un modelo basado en la teoría del Aprendizaje Basado en la Comunicación (ABC), modelo educativo desarrollado por Eugene A. Loos (1977). Esta teoría se enfoca en la comunicación como medio para mejorar el aprendizaje y se basa en el principio de que el lenguaje es una herramienta para la construcción de conocimiento, y que el aprendizaje se basa en la interacción entre estudiantes y profesores.

6 La lectura en la legislación educativa

Los organismos internacionales como la UNESCO, la OCDE y la Unión Europea reconocen la lectura como una competencia clave no solo para el aprendizaje académico, sino también para la participación activa en la sociedad. Según la OCDE, a través de programas como PISA y PIAAC, la competencia lectora no se limita a la capacidad de descifrar palabras, sino que abarca la comprensión y el uso de información en contextos reales para resolver problemas y tomar decisiones en la vida cotidiana. Estas pruebas destacan que los estudiantes que dominan estrategias de comprensión lectora, como el resumen y la autoverificación de su comprensión, son más competentes para enfrentar los desafíos actuales (OECD, 2021).

La Agenda 2030 de la UNESCO subraya la importancia de la lectura como una herramienta fundamental para alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), en especial el ODS 4, que busca garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad para todos. Dentro de este marco, la competencia lectora se vincula estrechamente con el derecho a la educación, la justicia social y la equidad, promoviendo la igualdad de oportunidades, sin importar el género o el contexto socioeconómico. La alfabetización, como destaca la UNESCO, es un derecho humano esencial que no solo influye en el desarrollo personal, sino también en la cohesión social y la prosperidad económica (UNESCO, 2017).

La Unión Europea, por su parte, también ha reconocido la importancia de las competencias lectoras en sus recomendaciones educativas. La competencia comunicativa, que incluye tanto la expresión oral como escrita, es clave para el desarrollo de una ciudadanía activa, crítica y comprometida con los valores democráticos. La capacidad de leer con comprensión crítica es vista no solo como un requisito académico, sino como una competencia política fundamental en sociedades democráticas, permitiendo a los individuos evaluar información, participar en debates públicos y ejercer sus derechos de manera informada (European Commission, 2018).

Alineada con las recomendaciones de organismos

internacionales como la UNESCO, la OCDE y la Unión Europea, la legislación educativa en España, concretamente a través de la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), reconoce la lectura y la competencia lectora como elementos fundamentales del aprendizaje y el desarrollo ciudadano. Esta ley establece, en su artículo 2, que uno de los fines de la educación es la capacitación para la comunicación efectiva, abarcando tanto la lengua oficial y las cooficiales, cuando las hubiere, como idiomas extranjeros. En su Preámbulo, la LOMLOE destaca la importancia de estas competencias como herramientas para formar ciudadanos críticos, participativos y conscientes de sus derechos y deberes en una sociedad democrática:

En esta etapa [Educación Primaria] se pondrá especial énfasis en garantizar la inclusión educativa, en la atención personalizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades. Se deberá dedicar un tiempo diario a la lectura y se establece que la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la creación artística, la comunicación audiovisual, la competencia digital, el fomento de la creatividad y del espíritu científico se trabajarán en todas las áreas de educación primaria. (Sec. I. Pág. 122873)

Desde una visión de contribuir al desarrollo de las competencias educativas, la lectura es ubicada en los reales decretos en sus Principios pedagógicos para marcar un itinerario formativo a través de las diferentes etapas educativas. Así, en Educación Infantil se produce el comienzo de la alfabetización inicial mediante una primera aproximación, tal como se indica en el Art. 6, punto 7 (RD 95/2022):

De igual modo, sin que resulte exigible para afrontar la Educación Primaria, se podrá favorecer una primera aproximación a la lectura y a la escritura, así como experiencias de iniciación temprana en habilidades numéricas básicas, en las tecnologías de la información y la comunicación, en la expresión visual y musical y en cualesquiera otras que las administraciones educativas determinen. (p. 7)

Ya en Educación Primaria (RD 157/2022) se observa cómo esta preocupación por la lectura avanza hacia una visión de abordaje desde

un planteamiento sistémico de cada centro educativo, que podrán acogerse a planes y proyectos de innovación educativa que oferte la administración educativa:

A fin de fomentar el hábito y el dominio de la lectura, todos los centros educativos dedicarán un tiempo diario a la misma, en los términos recogidos en su proyecto educativo. Para facilitar dicha práctica, las administraciones educativas promoverán planes de fomento de la lectura y de alfabetización en diversos medios, tecnologías y lenguajes. Para ello se contará, en su caso, con la colaboración de las familias o tutores legales y del voluntariado, así como con el intercambio de buenas prácticas. (Art. 6, punto 7, p. 7)

Y, finalmente, en Educación Secundaria (RD 217/2022), se concreta la alfabetización inicial en una alfabetización académica que otorga un enfoque transdisciplinar para el desarrollo del currículo:

Sin perjuicio de su tratamiento específico, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, la competencia digital, el emprendimiento social y empresarial, el fomento del espíritu crítico y científico, la educación emocional y en valores, la igualdad de género y la creatividad se trabajarán en todas las materias. (Art. 6, punto 5, p. 8)

La preocupación por los resultados de pruebas estandarizadas externas —PISA, PIRLS— ha llevado a las administraciones educativas al despliegue de actuaciones, como puede ser el caso de la comunidad andaluza, que evidencian la necesidad de un abordaje de la lectura desde una estrategia específica, según dispone el Decreto 101/2023, de 9 de mayo, para Educación Primaria, en el punto 6. Principios pedagógicos:

La lectura constituye un factor fundamental para el desarrollo de las competencias clave. Las programaciones didácticas de todas las áreas incluirán actividades y tareas para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística. Los centros, al organizar su práctica docente en el aula, deberán garantizar la incorporación de un tiempo diario, no inferior a 30 minutos, en todos los niveles de la etapa, para el desarrollo planificado de dicha competencia.

Sin embargo, si queremos afrontar de manera integral el desarrollo de la competencia lectora y la comprensión de la diversidad de textos que conforman el currículo, hemos de ir más allá de las medidas periféricas, como podrían ser, por sí mismas, el tiempo requerido de lectura diaria o los programas de bibliotecas (Lorenzo, 2016). Sería necesaria una reflexión crítica del currículo y de su concreción en prácticas efectivas hacia la innovación y la intervención educativas.

Información adicional

1. Vídeo 1: Leer, ¿qué es leer? - Daniel Cassany

[Ver en YouTube](#)

Este vídeo es parte de la serie “Leer” de Daniel Cassany, un experto en lingüística aplicada y didáctica de la lectura y la escritura. En el primer episodio, Cassany explora qué significa leer, desmontando ideas preconcebidas y ampliando la comprensión sobre el acto de leer como una actividad que va mucho más allá de la decodificación de símbolos. Es ideal para quienes quieran explorar el concepto de lectura desde un enfoque crítico y multidimensional.

la competencia lectora, explicando cómo ambas están relacionadas y cómo se pueden desarrollar de manera efectiva en el ámbito educativo. El texto ofrece una reflexión profunda sobre la importancia de trabajar la competencia lectora en el aula y es un excelente recurso para comprender cómo estas habilidades impactan en el desarrollo cognitivo y social del alumnado.

2. Vídeo 3: ¿Qué hacemos cuando leemos? - Daniel Cassany

[Ver en YouTube](#)

En este tercer episodio de la serie, Daniel Cassany profundiza en los procesos cognitivos y las estrategias que empleamos al leer. Explica cómo leemos en distintos contextos y con diferentes finalidades, proporcionando ejemplos de los mecanismos mentales que utilizamos para interpretar los textos. Este vídeo es perfecto para entender mejor los niveles de comprensión lectora que hemos trabajado en este bloque.

3. Artículo: “Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas” - Elena Jiménez

[Leer el artículo aquí](#)

En este artículo Elena Jiménez analiza la diferencia entre la comprensión lectora y

Bibliografía

- Bronckart, J. P. y Schneuwly, B. (1991). Les didàctiques entre la ciència i la utopia. El cas de la didàctique del francès com a llengua materna. *Temps d'Educatió*, 5, 185-205.
- Cassany, D. (2006): *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- European Commission. (2018). [Key competences for lifelong learning](#)[fa-external-link]. European Union.
- Fons, M. (2004). *Leer y escribir para vivir*. Barcelona: Graó.
- Galera, F. (2005): *Aspectos didácticos de la lectoescritura*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Jiménez, E. (2014). [Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas](#)[fa-external-link]. *Investigaciones sobre lectura* 1, 65-83.
- Lomas, C. (Ed.) (2014). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad*. Barcelona: Octaedro.
- Lorenzo, F. (2016). [Competencia en comunicación lingüística para el avance de la comprensión lectora en las pruebas PISA](#)[fa-external-link]. *Revista de educación*, 374, 142-160.
- Mac, M.^a.Á. (1999). Propuesta de lectura intensiva. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 20, 107-115.
- Martínez, M. (2001). Educación y ciudadanía en sociedades democráticas: hacia una ciudadanía colaborativa. En B. Toro y A. Tallone (coords.), *Educación, valores y ciudadanía*. Madrid: OIE-Fundación SM, 59-72.
- Mendoza, A. (Coord.) (1998). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo ANAYA, S.A.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). [Real decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil](#)[fa-external-link]. Boletín Oficial del Estado, (29), 1087-1110.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). [Real decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria](#)[fa-external-link]. Boletín Oficial del Estado, (55), 15636-15651.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). [Real decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria](#)[fa-external-link]. Boletín Oficial del Estado, (75), 27759-27774.
- Muñoz, C. y Schelstraete, M-A. ARIE (2008). Decodificación y comprensión de lectura en la edad adulta: ¿una relación que persiste? *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(5), 1-8.
- Núñez, J. A. (Coord.). (2015). *Lectura y literatura en Educación Primaria*. Madrid: CEU Ediciones.
- OECD. (2021). [PISA 2021: The OECD Programme for International Student Assessment](#)[fa-external-link]. OECD Publishing.
- Romero, M. F.. (2009). Acceso a las competencias básicas educativas desde la lecto-escritura. *Tabanque revista pedagógica*, 22, 191-204.
- Romero, J. (2022). *Estrategias de enseñanza para la comprensión lectora*. Berlín: Peter Lang.
- Romero, M. F., y Jiménez, R. (2015). La lectura intensiva como estrategia para el desarrollo de las habilidades comunicativas entre estudiantes de secundaria de ELE. En E. Stala, R. S. Balches Arenas, & C. Tatoj (Eds.), *Tendencias en la enseñanza de español LE. Perspectivas glotodidácticas y metodológicas contemporáneas*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 339-361.
- Sánchez Miguel, E. (Coord.) (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se puede hacer, qué se debe hacer*. Barcelona: Graó.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de comprensión lectora*. Barcelona: Graó.
- Bronckart, J. P. y Schneuwly, B. (1991). Les didàctiques entre la ciència i la utopia. El cas de la didàctique del francès com a llengua materna. *Temps d'Educatió*, 5, 185-205.
- Vázquez Recio, R. y Angulo Rasco, F. (2010). Learning in any place: the use of mobile technologies. Comunicación presentada en INTED 2010. *Internacional Technology, Education and Development Conference*. Valencia.
- UNESCO. (2017). [Education for sustainable development goals: Learning objectives](#)[fa-external-link]. UNESCO Publishing.

El *plan* *de* *lectura*

A large, bold, yellow number '2' is positioned on the right side of the image, partially overlapping the text 'El plan de lectura'.

Este bloque tiene como objetivo principal ofrecer orientaciones para la creación de un plan de lectura en los centros educativos de cualquier nivel. El plan de lectura se presenta como una herramienta estratégica para mejorar la competencia lectora del alumnado, integrar la lectura como práctica transversal en el currículo y fomentar una cultura de lectura en el contexto escolar, que contribuya el rendimiento académico y el desarrollo de ciudadanos críticos.

El bloque reflexiona sobre la importancia de un plan de lectura y define el propio concepto de plan de lectura. En segundo lugar, presenta las fases de elaboración de un plan de lectura, que son el análisis inicial, el diseño, la implementación y la evaluación. Se exponen, asimismo, en la fase de diseño los diferentes componentes del plan. Así, se ofrecen pautas para el establecimiento de los objetivos y líneas de acción, así como para la organización y la estrategia de comunicación de sus iniciativas. Además, se aporta información sobre cómo se debe contextualizar el plan, atender a sus recursos, organizar la temporalización de las actividades, formar al profesorado y evaluar el plan.

A continuación, se presenta la estructura de este segundo bloque, con sus objetivos específicos.

Objetivos y contenidos

1

pp.34

Presentación. La importancia de los planes de lectura en los centros escolares

Objetivo: Reflexionar sobre el valor de los planes de lectura como herramienta para mejorar la competencia lectora.

2

pp.35

Concepto del plan de lectura

Objetivo: Presentar el concepto de plan de lectura y su evolución.

3

pp.38

Elaboración del plan de lectura

3.1

pp.38

Fases del proceso de elaboración

Objetivo: Determinar las fases de elaboración de un plan de lectura.

3.2

pp.39

Análisis inicial

Objetivo: Exponer los diferentes aspectos objeto de atención en la evaluación inicial del plan de lectura.

3.3

pp.43

Diseño del plan de lectura

Objetivo: Ofrecer orientaciones para el diseño del plan de lectura a partir de sus componentes.

3.3.1 Contextualización

pp.43

3.3.2 Objetivos

pp.44

3.3.3 Líneas de acción

pp.46

3.3.4 Organización

pp.48

3.3.5 Recursos

pp.49

3.3.6 Temporalización

pp.51

3.3.7 Formación del profesorado

pp.51

pp.52

pp.54

Comunicación **3.3.8**

Evaluación **3.3.9**

**A modo
de síntesis**

4

pp.54

Objetivo: Recopilar las ideas expuestas a lo largo del bloque a fin mediante una lista de control que permita la reflexión y elaboración de un plan de lectura.

Estructura del bloque y objetivos

1

Presentación

La importancia de los planes de lectura en los centros escolares.

La competencia lectora (CL) es fundamental en una sociedad como la actual, en la que el procesamiento y análisis de la información es más necesario que nunca, dada la sobreabundancia de esta y la rapidez con la que circula. No es suficiente contar con mucha información tanto como poder evaluarla con criticidad. Asimismo, la CL no es solo indispensable para el rendimiento académico y en el ámbito profesional, sino también para participar activamente como ciudadanos en nuestro entorno y con responsabilidad en una sociedad democrática.

Por otro lado, la CL es objeto de especial atención tanto en organismos supranacionales, como la Unión Europea, la UNESCO o la OCDE, como en las legislaciones educativas de numerosos países. Estas instituciones subrayan la importancia de la competencia comunicativa y, en particular, de la CL como habilidades clave en la formación de los individuos. En las políticas educativas, la lectura se entiende como un elemento transversal y se promueve como herramienta fundamental para el aprendizaje en todas las etapas escolares.

A nivel nacional, en España, esta visión se refleja en la legislación educativa vigente. La Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE) establece que cada centro escolar debe incluir un plan de lectura (PL) dentro de su proyecto educativo. Esta ley incide en que los centros adopten medidas para compensar posibles carencias en la competencia en comunicación lingüística, tanto en lengua castellana como en lenguas cooficiales. Esto implica realizar un análisis previo de las necesidades específicas de cada centro y establecer medidas que promuevan el desarrollo de la CL. Además, la LOMLOE dispone que se dedique un tiempo diario a la lectura en todas las etapas educativas, con el fin de fomentar el dominio y el hábito de la lectura. La normativa enfatiza la importancia de la CL no solo como un fin en sí misma, sino como una herramienta transversal que ha de trabajarse en todas las áreas.

Además, evaluaciones diagnósticas tanto nacionales como internacionales, como los estudios PIRLS (Estudio Internacional de Progreso

en Comprensión Lectora) y PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes), dan cuenta de la importancia de la lectura en el contexto educativo. Los resultados de estas evaluaciones revelan que muchos estudiantes tanto de Educación Primaria como de Educación Secundaria tienen dificultades para comprender lo que leen.

En este marco, los planes de lectura de los centros escolares tienen el potencial de abordar estos problemas de CL, así como la falta de motivación e interés por la lectura. Asimismo, como se verá más adelante, pueden contribuir a la innovación y la colaboración entre todos los agentes involucrados en los centros educativos.

2 Concepto de plan de lectura

Este apartado comienza con una breve exposición del concepto de CL, dado que el objetivo de un PL es su mejora. Posteriormente, se presenta el concepto de PL a partir de las propuestas de diversos autores que en los últimos años han ofrecido orientaciones sobre su elaboración. Posteriormente, se hace referencia al proyecto lingüístico de centro como iniciativa en la que se puede enmarcar un PL y, por último, se presentan algunos trabajos que han analizado planes de lectura, en concreto, el tipo de actividades que proponen y su estructura.

En el ámbito educativo, el concepto de PL ha evolucionado para responder a la necesidad de mejorar la CL del alumnado y no solo fomentar el gusto por la lectura y, así, incrementar el hábito lector. Por ello, es preciso especificar, brevemente, qué es la CL. Para Jiménez (2014), es la habilidad de las personas de usar la comprensión lectora en la sociedad de forma útil y la comprensión lectora sería la capacidad de los individuos de captar con la mayor objetividad posible lo que el autor de un texto quiere transmitir. Asimismo, en el informe PISA se define como la competencia en lectura como “la comprensión, el uso, la evaluación, la reflexión y el compromiso con los textos con el fin de lograr objetivos propios, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad” (OCDE, 2018, p. 10).

A partir de estas definiciones, el PL no solo implicará fomentar el gusto por la lectura y, así, incrementar el hábito lector, sino también al desarrollo de la CL. En este sentido, en los últimos años se han presentado propuestas sobre cómo elaborar planes de lectura. Antes de atender a estos contenidos, que ocupan los siguientes apartados, se considera pertinente dar cuenta del propio concepto de plan de lectura y de las diferentes aportaciones que se han realizado.

Al respecto, Pascual (2012) define el PL como un proyecto colaborativo, de intervención y de innovación educativa, que pretende promover un cambio en las concepciones y prácticas lectoras y escritoras, vinculándolas con todas las áreas, materias y competencias básicas. Su planteamiento es el de un instrumento integral

que busca mejorar las competencias lectoras, escritoras e informacionales del alumnado, mediante una planificación y coordinación adecuadas. Debe, así, responder a algunos aspectos del proceso lector como: “la existencia de múltiples objetivos lectores y escritores, formas de leer, entornos lectores, tipologías textuales, formatos y soportes de lectura, usos de fuentes y utilización de la información, promoción de la lectura, sin olvidar la lectura de textos específicos propios de cada materia y la lectura literaria (p. 16). Durán y Lomas (2015) conciben el PL como un instrumento para la mejora de la CL en todos los niveles educativos que abarca tres ámbitos: a) aprender a leer mediante estrategias lectoras en las áreas lingüísticas; b) leer para aprender desde todas las áreas; y, c) leer para disfrutar de la lectura. Aportan, pues, una división funcional que ayuda a estructurar el PL en diferentes objetivos: aprendizaje de la lectura, aplicación de la lectura como herramienta de aprendizaje y disfrute de la lectura. Por su parte, Iza (2006, 2015) plantea el PL como un instrumento dinámico con un conjunto de actuaciones que requiere una planificación sistemática, coordinación, análisis del contexto y un marco teórico común. También considera la necesidad de la participación de toda la comunidad educativa y añade que en el plan desempeñan un papel importante la evaluación del alumnado, la formación del profesorado y la innovación educativa. En la misma línea, Martín (2018) subraya la necesidad de definir objetivos y actividades programadas, y su carácter obligatorio. Por último, para Álvarez y Obregón (2022) el PL es fundamental para el desarrollo de las capacidades cognitivas en todos los niveles educativos y enfatizan el papel del profesorado en su coordinación.

A partir de estas ideas, se puede definir el PL como un proyecto educativo colaborativo y dinámico, que tiene como objetivo mejorar la CL de todo el alumnado en los diferentes niveles educativos. El PL impulsa mediante la innovación un cambio en las prácticas y concepciones relacionadas con la lectura, vinculándolas de manera transversal con todas las áreas y materias del currículo.

Presentada la idea de PL, es necesario recalcar que este se puede enmarcar en una iniciativa que abarque la atención de la competencia comunicativa en general y no solo la CL, como es el proyecto lingüístico de centro. Fabregat (2022) entiende el proyecto lingüístico de centro como el conjunto de actuaciones organizadas y coordinadas que tienen como objetivo atender

al desarrollo de la competencia comunicativa en los centros educativos. El PL formaría parte de las líneas de trabajo de este, junto con otras como: a) la normalización, que variará en función de que sean contextos de uniformidad lingüística, bilingües o plurilingües; b) el plan de oralidad; c) la escritura a través del currículum; d) el mapa de géneros discursivos; e) el impulso al plurilingüismo educativo y la educación bilingüe; f) la atención a la diversidad lingüística; y g) la biblioteca escolar. La puesta en marcha de un proyecto lingüístico de centro supone una transformación en las dinámicas escolares a fin de que la atención a la competencia comunicativa sea transversal (Pérez, 2019; Trigo, Romero y García, 2019). Así, Fabregat (2022) agrupa los objetivos que ha de contemplar todo proyecto lingüístico de centro en cuatro ejes: Establecer medidas educativas para promover el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística en las distintas lenguas que se imparten en el centro.

1. Contribuir a la consecución de los aprendizajes en las distintas áreas y materias, mediante la mejora de la comunicación, la cooperación y la conciencia crítica del alumnado.
2. Acompañar y orientar a los docentes y poner a su disposición recursos y propuestas metodológicas que permitan la mejora de las habilidades de comunicación desde todas las áreas.
3. Favorecer la innovación y la transformación.

Por otro lado, cabe señalar que el plan de lectura, según Pascual (2012), ha recibido diferentes nombres, según los contextos educativos. Algunos de los nombres son proyecto o plan lector, plan de lectura y escritura, plan de lectura y biblioteca o plan de fomento de la lectura. Al respecto, el concepto de plan de fomento de la lectura ha evolucionado en los últimos años. En los centros educativos consistía en el conjunto de iniciativas que buscaban promover el interés y el hábito lector, de tal manera que en muchas ocasiones contenía un compendio de actividades de animación a la lectura en detrimento de una enseñanza explícita de la comprensión lectora. Este planteamiento coincide, en general, con los planes de fomento de la lectura estatales o autonómicas que se han desarrollado en España en las últimas décadas. Así, en el *Plan de Fomento de la Lectura 2017-2020. Leer te da vidas* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017) se señala que el Plan tiene como principal

Figura 1. Concepto de plan de lectura

¿Qué es un plan de lectura?

Un proyecto educativo colaborativo y dinámico, enfocado en la mejora de la competencia lectora de todo el alumnado.



DINÁMICO

Evoluciona y se adapta a las necesidades del centro



COLABORATIVO

Fomenta la colaboración entre la comunidad educativa



FINALIDAD

Mejorar la competencia lectora

Fuente. Elaboración Propia

objetivo el incremento de la demanda lectora mediante la promoción, extensión y consolidación del hábito de la lectura. De igual modo, en el plan Lectura infinitiva. *Plan de Fomento de la Lectura 2021-2024* (Ministerio de Cultura y Deporte, 2021) se hace hincapié en esta idea, si bien se incentiva la colaboración entre todos los agentes sociales.

Sin embargo, la idea de plan de fomento de la lectura se ha ampliado recientemente, como se puede apreciar en la *Guía para la elaboración de*

un Plan de fomento de la lectura en un centro de Educación Primaria (FGSR y López, 2024a) y la Guía para la elaboración de un Plan de fomento de la lectura en un centro de Educación Secundaria (FGSR y López, 2024b), editadas por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. En estos documentos se definen los planes de fomento de la lectura como: “el documento en el que se incorpora el conjunto de objetivos, metodologías y actividades que se desarrollan en el centro educativo para garantizar la adquisición de la competencia lectora” (FGSR y López, 2024a/b, p. 11/12). En estas propuestas, todo plan debe organizar de manera estructurada la enseñanza de la lectura y su promoción a través de todas las asignaturas, contando con la colaboración de toda la comunidad educativa y las organizaciones presentes en el entorno del centro; así como reflejar el compromiso de la institución para trabajar en la comprensión y creación de diversos tipos de textos en distintos formatos y medios, fomentando el gusto por la lectura y promoviendo la búsqueda y selección de información mediante la biblioteca escolar, la biblioteca pública y las herramientas digitales.

Para finalizar este apartado, se hace referencia a investigaciones sobre planes de lectura. No abundan los trabajos que aborden el impacto de los PL en la mejora de la competencia lectora. No obstante, algunos estudios han analizado los tipos de actividades que proponen, como el de Martín (2018) en 68 centros de Educación Infantil y Educación Primaria, o la estructura de los planes, como el de Álvarez y Obregón (2022) en 40 centros de Educación Secundaria. Estas últimas autoras destacan que los PL tienen un considerable margen de mejora: si bien todos los planes que analizaron contaban con algunos apartados correctamente enfocados, otros presentaban debilidades que habría que subsanar. Por su parte, Martín (2018) pone de manifiesto tanto puntos fuertes como débiles.

Con respecto a los puntos fuertes, señala los siguientes:

1. La mayor parte de las actividades propuestas están enmarcadas en el currículum y al desarrollo de las diferentes materias, por lo que se atiende a la CL de forma transversal.
2. El trabajo se extiende a lo largo de todas las etapas.
3. La mayoría de los PL proponen actividades centradas en los predictores de la lectura, la

comprensión, la escritura y la motivación.

4. Las actividades inciden en el fomento del gusto por la lectura.

Asimismo, destaca algunos aspectos que tienen margen de mejora en su análisis como:

1. Las actividades suelen ser similares en todos los cursos.
2. No se adaptan las actividades a las distintas materias.
3. Las actividades de comprensión priman un modelo de comprensión superficial frente a los modelos de comprensión profunda y crítico-reflexiva.
4. Las actividades de escritura no atienden a las diferentes fases del proceso de escritura (planificación, redacción y revisión).
5. Las actividades diseñadas para trabajar la motivación se centran en aportar los motivos por los que es bueno leer.

3

Elaboración de plan de lectura

3.1. Fases del proceso de elaboración

La elaboración de un PL implica un proceso estructurado en diversas fases, cada una con un propósito específico para que así se garantice una implementación exitosa y la adaptación al contexto (véase Figura 2). En primer lugar, se debe realizar un análisis inicial que tenga en consideración el contexto, las prácticas de lectura que se llevan a cabo en el centro y la evaluación del alumnado y del profesorado. En segundo lugar, en la fase de diseño se establecen los objetivos y líneas de acción, así como el modelo de organización, de formación del profesorado y de comunicación. También, en esta fase se hace referencia al contexto, los recursos con los que contará el plan y a su temporalización. De todos estos se presentarán ideas en el apartado 3.3. de este documento. De forma paralela, en esta fase de diseño, se debe realizar una labor de concienciación de la importancia del desarrollo del plan entre el profesorado. Por otro lado, la siguiente fase es la de implementación, que consiste en la puesta en práctica de las acciones planificadas. Por último, se ha de llevar a cabo una evaluación continua del plan, a fin de medir su impacto en la mejora de la CL de los estudiantes y obtener información sobre la consecución de los objetivos y la percepción sobre el plan de la comunidad educativa, que permita proponer mejoras.

A partir de estas fases, las consideraciones de Fabregat (2022) sobre la elaboración de un proyecto lingüístico de centro se pueden aplicar a un PL. Parte de la idea de que la elaboración es una tarea compleja y sostenida en el tiempo, de tal manera que todo plan ha de ser revisado y es susceptible de ser reelaborado periódicamente. Por otro lado, Fabregat presenta un modelo de ocho fases que tienen como objetivo responder a los siguientes interrogantes:

1. "Sensibilización: ¿Qué visión se tiene en el centro sobre el PLC y qué ventajas le puede aportar su elaboración?"

Figura 2. Fases de la elaboración del plan de lectura



Fuente. Elaboración Propia

2. Diagnóstico inicial. ¿Cuál es el punto de partida del centro en relación con el trabajo de la CCL?
3. Elaboración consensuada de un borrador inicial de trabajo. ¿Qué objetivos y qué resultados pretendemos alcanzar?
4. Toma de acuerdos relativos a las líneas de trabajo del proyecto. ¿Qué contenidos comunicativos seleccionaremos y qué competencias pretendemos desarrollar?
5. Elaboración y selección de propuestas de trabajo específicas. ¿Cómo y mediante qué recursos lo haremos?
6. Selección y diseño de instrumentos de evaluación. ¿Cómo evaluaremos los progresos del alumnado?
7. Planificación temporal de las propuestas de

trabajo: integración en las programaciones didácticas. ¿Cómo se trabajará cada uno de estos contenidos comunicativos y desde qué áreas?

8. Puesta en práctica de las propuestas de trabajo y evaluación de las mismas. Llevamos al aula nuestras propuestas y evaluamos su repercusión y su validez” (Fabregat, 2022, 120-122).

Por otro lado, también Lluch y Zayas (2015) consideran que es importante plantearse una serie de preguntas durante la elaboración de un PL. En este caso, las ubican en tres marcos que están interrelacionados: el marco conceptual, el marco contextual y el marco operativo. El primero de ellos hace referencia “al conjunto de ideas o de conceptos que dan forma al proyecto, la presentación mental de aquello que queremos crear” (Lluch y Zayas, 2015, p. 84). El marco contextual contempla el contexto o espacio donde se va a llevar cabo el plan, en concreto hace referencia a la normativa en donde se enmarca el contexto, las circunstancias del centro y las características de quienes participarán. Por último, el marco operativo responde a cómo se hará el plan.

3.2. Análisis inicial

Todos los centros educativos cuentan con actividades para el desarrollo de la CL, aunque en ocasiones no haya coordinación entre ellas o se realicen predominantemente en las áreas lingüísticas y en la biblioteca escolar. El objetivo del análisis de la situación inicial es obtener información que permita, a través de la reflexión, la toma de decisiones para diseñar y poner en marcha el PL. Tener en cuenta los aspectos positivos y negativos de esta situación contribuirá al establecimiento de unos objetivos coherentes y realistas con las necesidades de todos los agentes involucrados en el plan, en especial, el estudiantado y el profesorado (Pascual, 2012). La realidad del centro y las necesidades detectadas hacen del PL, a partir del diagnóstico previo, un documento único, no intercambiable, en tanto que responde a una situación específica que se quiere mejorar (Durán y Lomás, 2015).

Este diagnóstico se podrá realizar mediante el uso de diferentes herramientas o métodos. A partir de diferentes propuestas (Bajén y López, 2010; Fabregat, 2022; Iza, 2006, 2015; Lluch y Zayas, 2015; Pascual, 2012), se pueden tener en consideración en el análisis previo al diseño del plan los siguientes aspectos: a) contexto del centro; b) prácticas de lectura del centro; c) evaluación inicial del estudiantado y del profesorado (véase Figura 3).

Figura 3. Fases de la elaboración del plan de lectura



Fuente. Elaboración Propia

En cuanto al contexto del centro, es preciso tener en consideración la siguiente información:

- Datos principales del centro: número de estudiantes y de profesores, líneas por curso
- Situación socioeconómica y cultural del estudiantado y de sus familias
- Lengua/s vehicular/es y estudiantes con L1 diferente a la vehicular
- Necesidades específicas de apoyo educativo relacionado con el lenguaje y, en concreto, con la competencia lectora
- Participación de las familias y de agentes externos

El análisis de las prácticas de lectura del centro ha de entenderse como la evaluación del conjunto de orientaciones, directrices e iniciativas que rigen la actuación del centro escolar en cuanto a la mejora de la CL. Así, conocer la trayectoria de la atención dada por parte del centro a la lectura permitirá reorganizar y diseñar un nuevo PL que, como se ha indicado, responda a las necesidades detectadas. El objetivo es conocer si existe algún documento que haga referencia explícita a la atención de la CL en el centro y, si se diera el caso, si se ha puesto en marcha ya un programa o plan de lectura. En tal caso, se sugiere que se utiliza de modo orientativo la *Lista de control del plan de lectura*, que se presenta en el último apartado de este bloque (véase Tabla 6). No obstante, en ocasiones, puede que no exista como tal un PL. En estos casos, como punto de partida, conviene reflexionar sobre qué se hace dentro y fuera del aula para trabajar la lectura. Algunas preguntas que cabría formularse se muestran en la Tabla 1.

Por último, en cuanto al análisis inicial de los actores, es preciso poner la atención en el estudiantado y en el profesorado. Así, en primer lugar, conocer entre otros aspectos el nivel de desempeño en CL de los estudiantes es imprescindible para poder establecer las prioridades del PL. A continuación, en la Tabla 2, se presentan algunas herramientas para realizar el diagnóstico inicial del alumnado.

Tabla 1. Análisis de las prácticas en la evaluación inicial del plan de lectura

DIMENSIONES	PREGUNTAS	SÍ	NO
Componentes de la CL	¿Se trabajan los componentes de la CL (decodificación, comprensión del lenguaje, estrategias de lectura, lectura digital, motivación e interés por la lectura)?		
	¿Están secuenciados los componentes de la CL por cursos, ciclos y etapas?		
	¿Hay acuerdos metodológicos sobre cómo trabajar la CL por parte del profesorado?		
	¿Se trabaja la CL en todas las lenguas del centro?		
	¿Se trabaja la CL en todas las áreas del currículo?		
Alumnos	¿Existe una evaluación inicial y continua de la CL del estudiantado?		
	¿Se aplican pruebas de evaluación de la CL en los cursos, ciclos y etapas?		
	¿Se consideran las evaluaciones externas de la CL?		
	¿Hay medidas para la identificación de las dificultades lectoras?		
Profesorado	¿Existen medidas de apoyo, refuerzo y acompañamiento?		
	¿Están los profesores formados en la didáctica de la CL?		
	¿Ofrece el centro formación al profesorado en la didáctica de la CL?		
	¿Existe la figura del coordinador o mediador de las iniciativas para el desarrollo de la CL?		
Recursos	¿Se cuenta con espacios y materiales en el centro para trabajar la CL?		
	¿Responde la biblioteca escolar al desarrollo de la CL?		
	¿Existen acuerdos con otras instituciones para trabajar la CL?		
	¿Están implicadas las familias en la atención a la CL?		

Fuente. Elaboración Propia

Tabla 2. Análisis de las prácticas en la evaluación inicial del plan de lectura

Pruebas de CL	Pruebas estandarizadas de comprensión lectora: se pueden utilizar pruebas reconocidas a nivel autonómico, nacional o internacionales, como las pruebas diagnóstico que se realizan en las comunidades autónomas o las que realizan los estudios realizados en PIRLS o PISA.
Cuestionarios de autopercepción y hábitos lectores	Pruebas adaptadas al centro escolar: existe la posibilidad de adaptar cuestionarios y pruebas de CL a partir de aquellas ya existentes y reconocidas. También, se pueden elaborar pruebas ad hoc que atiendan a los diferentes componentes de la CL.
Portafolios de lectura	Son instrumentos que permiten que el estudiantado evalúe su propia CL, su motivación hacia la lectura y sus hábitos lectores. En general, estos cuestionarios incluyen preguntas sobre las estrategias que ponen en marcha para comprender los textos o las dificultades que perciben cuando se enfrentan a diversos tipos de textos. Asimismo, pueden dar cuenta, por ejemplo, de la importancia dada a la lectura o el tiempo que le dedican fuera del horario escolar, sus lecturas preferidas o el soporte en el que leen (analógico o digital), entre otros aspectos.
Informes académicos	Respecto de los cuestionarios de hábitos lectores, existe la posibilidad de obtener información a través de las familias sobre el contexto lector fuera del centro escolar: frecuencia de lectura, cantidad y tipo de materiales disponibles, actitud hacia la lectura, actividades culturales, etc.
Observación de comportamientos en el aula y la biblioteca	Los portafolios facilitan la observación de la progresión de la CL del estudiantado y, también, permiten al profesorado conocer los intereses individuales de los estudiantes y su nivel de reflexión crítica, ayudando a identificar las fortalezas y debilidades en la CL. En los portafolios el estudiantado puede recopilar resúmenes, comentarios o reflexiones sobre las lecturas de un determinado periodo, así como ejercicios de comprensión y análisis de textos.

Del mismo modo que con los estudiantes, es necesario conocer lo que piensa y hace el profesorado en cuanto a la lectura. Para ello, se pueden emplear cuestionarios o llevar a cabo entrevistas personales y grupos focales o de discusión con profesores de una etapa educativa específica. Incluso, se pueden realizar observaciones de aula que permitan conocer las mejores prácticas didácticas de los docentes de un centro escolar. Algunas dimensiones sobre las que es importante obtener información son el conocimiento del nivel de CL y las dificultades de lectura del estudiantado, la formación en didáctica de la CL y la experiencia en el desarrollo de iniciativas y planes de lectura. En la tabla 3 se presentan algunas preguntas a partir de estas dimensiones.

Fuente. Elaboración Propia

Tabla 3. Análisis de las prácticas en la evaluación inicial del plan de lectura

DIMENSIONES	PREGUNTAS
Sobre el estudiantado	¿Trabaja la CL en todas las materias o en su área de conocimiento específica?
	¿Evalúa regularmente el nivel de CL de sus estudiantes?
	¿Qué instrumentos utiliza para evaluar la CL de sus estudiantes?
	¿Conoce el nivel de CL individual de cada uno de sus estudiantes?
	¿Considera que sus estudiantes presentan dificultades significativas en la CL?
	¿Cuáles considera que son las dificultades más frecuentes que presentan sus estudiantes en la CL?
	¿Cuáles considera que son las causas principales de estas dificultades?
	¿Qué tipo de apoyo considera necesario para mejorar el desarrollo de la CL en sus estudiantes?
Sobre la formación	¿Considera que el nivel de CL de sus estudiantes afecta a su rendimiento en otras asignaturas?
	¿Ha recibido formación específica en didáctica de la CL durante su formación permanente como docente?
	¿Con qué frecuencia participa en actividades de formación permanente (cursos, talleres, seminarios) relacionadas con la didáctica de la CL?
	¿Qué contenidos considera más relevantes en su formación continua para mejorar la didáctica de la CL?
	Decodificación
	Comprensión del lenguaje
	Estrategias de lectura
	Motivación e interés por la lectura en los estudiantes.
	Lectura digital y alfabetización informacional.
	Evaluación de la lectura.
Sobre planes de lectura	Detección y atención a las dificultades de lectura.
	Lectura plurilingüe.
	Biblioteca escolar.
	¿Cómo calificaría su nivel de preparación en la enseñanza de la CL de los contenidos anteriormente mencionados?
	¿Le gustaría recibir más formación o recursos específicos sobre la didáctica de la CL? ¿Sobre qué otros temas específicos?
	¿Ha recibido formación específica sobre el diseño e implementación de un PL?
	¿Está familiarizado con los objetivos y componentes clave de un PL?
	¿Ha participado en el diseño o implementación de un PL en su centro educativo?
	En caso afirmativo, ¿qué función desempeñó y qué actividades se desarrollaron?
	¿Qué objetivos específicos cree que debería tener el PL de su centro educativo?
Sobre planes de lectura	¿Qué acciones considera necesarias implementar en su centro educativo para mejorar el desarrollo de la CL competencia lectora en sus estudiantes a través de un PL?
	¿Qué recursos serían necesarios para llevar a cabo un PL exitoso en su centro educativo?
	¿Conoce agentes externos que pudieran participar en el PL?

Fuente. Elaboración Propia

El análisis inicial va a permitir tomar decisiones a partir de datos para el diseño del PL. Este análisis identificará las fortalezas y áreas de mejora respecto de la atención de la CL en el centro educativo. Al categorizar la información en aspectos como el contexto, las prácticas de lectura y la evaluación del alumnado y del profesorado, los responsables del plan tendrán una visión sobre aquello que requiera intervención y organización. Así, el análisis inicial no solo sirve para conocer, por ejemplo, el nivel de desempeño de la CL del alumnado o las necesidades formativas del profesorado, sino que también, como se ha indicado, permite establecer unos

objetivos realistas en función de las necesidades identificadas.

Para orientar la toma de decisiones, se recomienda priorizar las necesidades detectadas. Por ejemplo, si se observa que el alumnado tiene dificultades de comprensión, se deberán trabajar en función del nivel los predictores de la lectura, los componentes del lenguaje y las estrategias de comprensión lectora, adaptadas a todos los niveles. Del mismo modo, si el diagnóstico detecta insuficiencia de recursos, se deberán proponer medidas, por ejemplo, para la adquisición de materiales de lectura o para la adecuación o adaptación de los espacios del centro.

3.3. Diseño y evaluación del plan de lectura

En este apartado se van a ofrecer orientaciones para el diseño del PL a partir de los componentes que debe tener el documento en el que se presente el plan. Anteriormente, se ha expuesto que las fases de elaboración del plan son evaluación inicial, diseño, implementación y evaluación. Dado que en el diseño se ha de contemplar la propia evaluación del plan, en este apartado se atiende a los componentes del plan y se incluye la evaluación.

Figura 4. Componentes del plan de lectura



Fuente. Elaboración Propia

3.3.1. Diseño y evaluación del plan de lectura

En este primer apartado de un PL, la contextualización, se debe mostrar que el plan se adapta a las características específicas del centro, así como a las necesidades y circunstancias de la comunidad escolar. Este apartado es fundamental para que el plan se perciba como efectivo y relevante, ya que define el marco en el cual

se implementarán las iniciativas orientadas a mejorar la CL. Una buena contextualización ayuda a comprender el papel que la lectura ocupa en el proyecto educativo del centro y permite alinear el plan con la normativa educativa vigente y con las iniciativas previas en este ámbito, creando una base sólida para su puesta en marcha. Se debe entender como un marco en el que se asegura que el PL es coherente, realista y ajustado a las necesidades concretas de la comunidad educativa. Los contenidos a los que debe hacer referencia se muestran a continuación (véase Figura 5).

Figura 5. Contextualización del plan de lectura



Fuente. Elaboración Propia

Idea e importancia de la CL. La idea que se tenga de la lectura influirá en las iniciativas que se propongan en el PL. Si se reconoce como una competencia fundamental para el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes, ocupará un lugar relevante en las políticas del centro. Por ello, se considera necesario aportar un concepto de CL y una presentación de los aprendizajes que se tienen que enseñar para su desarrollo.

Descripción breve del centro y del contexto sociocultural y económico. El centro educativo se ubica en una comunidad con unas características socioculturales y económicas particulares, lo que crea un contexto único para el desarrollo de un PL. Este contexto influye en el acceso de los estudiantes a materiales de lectura en sus hogares, así como en los niveles de apoyo

familiar y oportunidades de aprendizaje fuera de la escuela, por ejemplo. Asimismo, la diversidad hará que el PL sea inclusivo y tenga en cuenta las características y circunstancias del estudiantado a fin de promover la equidad en el acceso a la lectura.

Relación del PL con el proyecto de centro. El PL se debe integrar de manera coherente en el proyecto educativo de centro, que prioriza la formación integral de los estudiantes y el desarrollo de competencias clave para su éxito académico y personal. Como parte del proyecto de centro, el PL contribuye al logro de los objetivos institucionales de mejorar la comprensión lectora y fomentar el hábito lector y el pensamiento crítico. Este alineamiento permite que el plan de lectura no sea una iniciativa aislada, sino una parte esencial de la cultura educativa del centro, que impulsa la mejora continua de los aprendizajes y se coordina con otros proyectos transversales para asegurar una educación de calidad. Por todo ello, en este apartado se mostrará la relación e integración del PL en el proyecto de centro y con otros planes del centro.

Relación del plan de lectura con la legislación educativa. El PL se debe elaborar de acuerdo con las orientaciones internacionales y con la legislación educativa vigente, tanto a nivel nacional como autonómico, que establece la CL como uno de los ejes fundamentales en el currículo escolar. Como se ha indicado previamente, la normativa actual resalta la necesidad de impulsar planes de lectura para el fomento y el dominio de la lectura. Por ello, a través de este, el centro cumple con la normativa legal y aprovecha los lineamientos proporcionados por esta para desarrollar acciones que promuevan la lectura. Así, se garantiza que el PL no solo responda a las necesidades del centro, sino que también se enmarque en los objetivos educativos del sistema educativo.

Referencia a las iniciativas previas de enseñanza de la CL. No se empieza desde cero. Siempre se ha trabajado la lectura en los centros educativos de un modo u otro. Por ello, debe tenerse en consideración la trayectoria del centro respecto de la enseñanza de la CL. Esta experiencia ofrece un punto de partida sobre el que construir el PL. Estas iniciativas se habrán recogido previamente en el análisis inicial de las prácticas de lectura del centro.

Información sobre la evaluación inicial del

estudiantado y del profesorado. Los resultados de la evaluación inicial del estudiante y del profesorado permiten establecer unos objetivos que vertebran el plan. De hecho, muchas de las iniciativas que se propongan en el plan responderán a las necesidades de formación detectadas en esta evaluación inicial. Así, justificar el PL a partir de las necesidades del centro hace que el plan sea único y específico para un periodo determinado.

Destinatarios del PL. El PL está dirigido principalmente al estudiantado de todas las etapas educativas presentes en el centro, adaptándose a sus distintos niveles de desarrollo y CL. Sin embargo, también se contempla la formación del profesorado, que desempeña un papel imprescindible en la implementación y desarrollo del plan. Las familias también son destinatarias, dado que puede que se busque su colaboración para consolidar el aprendizaje de la CL del estudiantado y fomentar el hábito lector. La amplitud de los destinatarios hace que el plan pueda tener un impacto más significativo, dado que están involucrados todos los agentes educativos del centro. Este apartado consiste, pues, en hacer una referencia explícita breve a cómo se beneficiarán del plan sus destinatarios.

Síntesis. Se debe mostrar cómo el PL se diseña como una respuesta específica a las necesidades de mejora de la CL detectadas en la evaluación inicial y que se adapta al contexto particular del centro educativo y a la diversidad del estudiantado. Asimismo, se expone cómo el PL parte de las posibilidades y recursos con los que cuenta el centro.

3.3.2. Objetivos

La formulación adecuada de los objetivos es fundamental en la presentación del PL. Deben ser el reflejo de un análisis inicial de las prácticas de lectura y de la evaluación del alumnado y del profesorado, teniendo en cuenta el contexto específico y los recursos disponibles en el centro educativo. A continuación, se presentan las claves para desarrollar estos objetivos de manera efectiva.

Alineación con las necesidades, el contexto y la normativa. Los objetivos del PL deben estar en consonancia con las necesidades detectadas en los estudiantes y los profesores, además de adaptarse a la normativa educativa vigente y al contexto particular y a los recursos con los que cuenta el centro educativo. Por ejemplo, si se detecta que los estudiantes presentan bajos niveles de comprensión lectora, un objetivo

podría ser mejorar esta habilidad mediante la modelización de las estrategias de lectura. Por otro lado, si se percibe que el profesorado ha mostrado interés en formación sobre como enseñar la conciencia fonológica o a seleccionar fuentes, se podrían ofrecer cursos sobre los predictores de la lectura o sobre la alfabetización informacional o la lectura digital. Por último, se debe mostrar la relación entre los objetivos y las competencias del currículo que se desarrollan en el plan.

Características de los objetivos. Los objetivos deben ser específicos, medibles, alcanzables, relevantes y con una fecha límite. Un objetivo específico puede ser aumentar la cantidad de los textos digitales en la biblioteca escolar en un 20 % y la heterogeneidad de los textos a partir de la creación de un mapa de géneros discursivos en las diferentes etapas. Por otro lado, los objetivos medibles facilitan la evaluación de los logros alcanzados, mientras que la condición de ser alcanzables asegura que los objetivos planteados sean realistas. La relevancia, por su parte, garantiza que cada objetivo tenga un impacto directo en la mejora de la lectura, y la fecha límite proporciona un marco temporal que organiza y motiva los esfuerzos hacia su consecución.

Relación entre los objetivos y las líneas de acción. Las líneas de acción o actividades propuestas en el PL deben estar directamente relacionadas con los objetivos planteados. Esto implica que cada acción o estrategia esté diseñada para contribuir al logro de los objetivos específicos del plan. Por ejemplo, si uno de los objetivos es mejorar la conciencia fonológica de los estudiantes de Educación Infantil y Educación Primaria, las actividades deben incluir, entre otras, la identificación, segmentación, comparación, categorización o sustitución de sílabas y fonemas. De esta forma, se garantiza que todas las acciones estén alineadas y trabajen en conjunto para el logro de los objetivos establecidos.

Análisis de textos modelo. El análisis del PL previo del centro puede contribuir a la formulación de los objetivos del nuevo plan. Asimismo, tener en cuenta planes de lectura de otros centros educativos, entendiéndolos como textos modelo que pueden orientar en la adaptación y no en la adopción de los objetivos, puede ser útil e inspirador. Este análisis se puede aplicar a todos los apartados del plan, puesto que siempre es interesante conocer las iniciativas que se llevan a cabo en otros entornos. De forma general, para Iza

(2006, p. 52), algunos de los objetivos principales de un PL deben ser:

- “Garantizar el desarrollo de la competencia lectora de los alumnos.
- Propiciar las condiciones para que pueda cultivarse el hábito lector.
- Contar con un plan estructurado y sistematizado para la enseñanza de la lectura en todas las áreas.
- Prevenir las dificultades de lectura.
- Coordinar al profesorado en la enseñanza de la lectura.
- Garantizar una buena utilización de los recursos.
- Implicar a las familias.
- Impulsar la formación del profesorado en lo concerniente a la lectura.”

Tanto en la *Guía para la elaboración de un Plan de fomento de la lectura en un centro de Educación Primaria* (FGSR y López, 2024a, p. 15) como la *Guía para la elaboración de un Plan de fomento de la lectura en un centro de Educación Secundaria* (FGSR y López, 2024b, p. 14) se proponen unos objetivos generales en un PL, que también contemplan la atención a la expresión escrita y a la oralidad. A partir de ellos, se pueden desarrollar los objetivos específicos. Estas propuestas contemplan los siguientes objetivos:

- “Despertar el gusto por la lectura como vía para acceder al conocimiento y como fuente de placer personal y social.
- Mejorar la lectura, la comprensión y la interpretación de todo tipo de textos (para ello, los docentes de las diversas materias abordarán los textos con estrategias metodológicas comunes).
- Mejorar la producción de textos escritos y multimodales (para ello, los docentes trabajarán las cuatro fases de producción de un texto: planificación, expresión, revisión y edición).
- Mejorar la producción de textos orales y multimodales (además de trabajar la adecuación, la coherencia, la cohesión y la corrección, será necesario cumplir con las normas de cortesía lingüística, de la escucha activa y de cooperación

conversacional).

- Disponer de los medios materiales y humanos necesarios para el desarrollo del Plan lector.
- Hacer partícipe a toda la comunidad educativa y a las instituciones afines de los beneficios del Plan y de la necesidad de su participación para lograr el éxito."

A continuación, a modo de ejemplo, se presentan los objetivos de dos planes de lectura de centros de educación primaria y educación secundaria, respectivamente. En el plan de lectura que presenta Montijano (2016, p. 148) para un centro de Educación Primaria, los objetivos son:

1. "Desarrollar estrategias de comprensión y expresión oral para una lectura fluida y con entonación adecuada.
2. Comprender distintos tipos de textos adaptados a la edad del alumnado.
3. Emplear estrategias de comprensión lectora para obtener información.
4. Seleccionar la información relevante de un texto para su posterior tratamiento.
5. Valorar la información de distintos tipos de textos.
6. Utilizar la lectura como medio para mejorar y ampliar el vocabulario y fijar la ortografía.
7. Apreciar el valor de los textos literarios y recurrir a la lectura como medio de disfrute e información, a la vez que de enriquecimiento personal.
8. Estimular el hábito de lectura despertando la necesidad de leer."

Por otro lado, Eleuterio (2014, p. 99) destaca los siguientes objetivos en un PL de un instituto de Educación Secundaria:

1. "Realizar lecturas comprensivas de diferentes tipos de textos (centrándonos este curso en textos descriptivos y argumentativos).
2. Responder a preguntas tanto literales como inferenciales sobre estos textos.
3. Resolver actividades referidas tanto al

vocabulario como a la comprensión de los textos.

4. Discernir entre ideas principales y secundarias de los textos utilizando técnicas como el subrayado.
5. Resumir de forma adecuada fragmentos y textos seleccionados.
6. Enfrentarse a la lectura de obras completas como fuente de disfrute personal y con actitud reflexiva y crítica.
7. Reflexionar sobre los temas tratados en los textos a partir de debates.
8. Expresar sus ideas en la elaboración de textos propios orales o escritos, con claridad y corrección en la exposición.
9. Participar en actividades interdisciplinares de fomento de la lectura y la escritura.
10. Colaborar en el funcionamiento y dinamización de la biblioteca escolar.
11. Utilizar las nuevas tecnologías de que dispone nuestro centro como fuente de información y como medio de realización de las distintas actividades."

3.3.3. Líneas de acción

Las líneas de acción deben tener en consideración aquellos aprendizajes que se deben enseñar para desarrollar la CL de forma transversal, tanto en las áreas lingüísticas como en las no lingüísticas. Cruz Ripoll (2023) propone presenta los siguientes aprendizajes: predictores de la competencia lectora, comprensión del lenguaje, estrategias de comprensión lectora, lectura digital y motivación hacia la lectura. En su libro *Un marco para el desarrollo de la competencia lectora* se presentan estos aprendizajes y se ofrece una secuenciación de estos desde el primer curso del segundo ciclo de Educación Infantil hasta el segundo curso de Bachillerato. Esta secuenciación es muy útil a la hora de presentar la temporalización de las acciones del PL.

Junto con los aprendizajes arriba mencionados, un PL completo debe incluir otras líneas de acción como la evaluación, la atención al alumnado con necesidades específicas, la lectura plurilingüe, la biblioteca escolar y la colaboración con las familias y el entorno. A continuación, se presentan

a modo de síntesis las líneas de acción que se pueden tener en cuenta en el desarrollo de un PL (véase Figura 6).

Predictores de la CL. Se debe atender a los predictores de la comprensión lectora o decodificación como la enseñanza de la conciencia fonológica, de los conocimientos sobre el lenguaje escrito, de las relaciones entre letras y sonidos, la síntesis y el reconocimiento de palabras, la mejora de la fluidez y la decodificación avanzada.

Comprensión del lenguaje. Los estudios muestran cómo, por ejemplo, el conocimiento del vocabulario influye en la comprensión de los textos. Así, es importante contemplar la enseñanza del vocabulario, la sintaxis, la tipología y estructura textual y, por último, la capacidad para elaborar inferencias.

Estrategias de comprensión lectora. Para comprender un texto es necesario que se pongan en marcha diversas estrategias de comprensión lectora en las diferentes etapas del proceso lector (antes, durante y después de la lectura). De hecho, la enseñanza explícita de estas estrategias a través de la modelización se entiende que es fundamental en el desarrollo de la CL. Así, es necesario contemplar estrategias como la planificación de la lectura, la activación de conocimientos previos, la realización de predicciones e inferencias, autopreguntarse, reflexionar sobre la comprensión o escribir resúmenes o tomar notas, entre otras.

Lectura digital. En el contexto actual es imprescindible atender a la alfabetización informacional. Así, en el contexto escolar se han de enseñar estrategias concretas que permitan buscar la información, navegar por internet, valorar la fiabilidad de la información e integrar información de diversas fuentes.

Motivación hacia la lectura. La motivación hacia la lectura debe realizarse a través de estrategias como permitir escoger textos o temas de lectura, adaptar los textos al nivel de competencia del estudiantado, fomentar la lectura colaborativa a través de las tertulias dialógicas, mostrar la relación entre la lectura y el resto de competencias comunicativas, mostrar la importancia de las estrategias de comprensión lectora, recomendar textos según los intereses personales, mostrar los diferentes usos de la lectura, enfatizar la relación entre el esfuerzo y el resultado, entre otras.

Figura 6. Líneas de acción del plan de lectura



Fuente. Elaboración Propia

Evaluación. La evaluación del alumnado dependerá del propio concepto de lectura que se tenga en el plan y tendrá que ser inicial, continua y final. Se deberá contar con pruebas que ofrezcan información sobre el nivel de desempeño en comprensión lectora, cuestionarios de autopercepción y hábitos lectores, e instrumentos para la observación de comportamientos en el aula y en la biblioteca escolar. Asimismo, la evaluación entendida como línea de acción permitirá obtener información útil para la evaluación del propio PL.

Atención al alumnado con necesidades específicas. Dada la diversidad del centro escolar, se deberán establecer las acciones que apoyen al estudiantado con necesidades específicas como aquellos con trastornos del lenguaje, trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), trastorno del espectro autista (TEA), discapacidad intelectual, dislexia o discapacidad auditiva. Asimismo, hay que realizar apoyos a aquellos que tienen una L1 diferente a la vehicular del centro. En este sentido, también hay que desarrollar estrategias que contemplen la lectura plurilingüe.

Lectura plurilingüe. La enseñanza de la lectura en contextos plurilingües requiere de enfoques especializados. Algunos aspectos que hay que tener en consideración son el reconocimiento de las L1 del alumnado, la transferencia de habilidades lectoras entre lenguas, así como el desarrollo de estrategias de lectura específicas en cada lengua, el fomento de la conciencia metalingüística o la creación de un entorno de aprendizaje inclusivo (Ministerio de Educación, 2002).

Biblioteca escolar. La biblioteca escolar es un espacio que dinamizará el PL y desde donde se promoverá el gusto por la lectura, el aprendizaje y la comprensión lectora. Desde la biblioteca se debe facilitar el acceso a diferentes materiales adaptados a los niveles de lectura, las necesidades y los intereses del alumnado. Por ello, debe contar con una colección actualizada y heterogénea de textos tanto literarios como informativos en multiplicidad de formatos y lenguas, que, a su vez, representen distintas culturas. Por otro lado, el personal de la biblioteca debe estar capacitado para organizar actividades vinculadas con la lectura (encuentros con autores, talleres, clubes de lectura) y para orientar y acompañar al alumnado en la búsqueda y elección de los materiales. Por último, debe entenderse como un espacio idóneo para la visibilidad de las acciones y

logros del PL (Fabregat, 2022).

Colaboración con las familias. Involucrar a las familias permite reforzar los objetivos del PL fuera de la escuela, creando una continuidad entre el centro educativo y el espacio familiar. Para ello, se pueden organizar talleres para padres y madres que ofrezcan estrategias para el fomento y el dominio de la lectura, como la visita a las bibliotecas del entorno, la lectura en voz alta, la conversación en torno a lo leído, la creación de un rincón de lectura en el hogar, etc. También, las familias pueden participar en encuentros de lectura en el centro educativo en donde se comparten lecturas o se realizan tertulias dialógicas.

Colaboración con el entorno. El PL debe ofrecer la posibilidad de que el alumnado tenga experiencias lectoras significativas fuera del centro escolar. Algunos agentes externos son las bibliotecas públicas, los centros culturales o museos, las librerías, los autores o los ilustradores, entre otros. Así, la visita a las bibliotecas públicas permite que el alumnado conozca el espacio y los recursos que tiene a su disposición. Por otro lado, algunas instituciones como algunos organismos públicos, los centros culturales o los museos, junto con las librerías, ofrecen diversas actividades interesantes para el PL como visitas guiadas y actividades temáticas en museos centradas en la literatura, rutas literarias, talleres literarios y cuentacuentos, encuentros con autores e ilustradores, ferias o concursos literarios.

A modo de conclusión, cabe destacar la importancia de que los responsables del PL junto con el claustro del centro lleguen a acuerdos sobre el plan, ya que solo mediante la organización y la colaboración se podrá garantizar un desarrollo coherente. Estos acuerdos tienen que reflejarse explícitamente en el PL.

3.3.4. Organización

La organización de un PL exige la implicación coordinada de diversos agentes que asumen funciones específicas para garantizar su éxito. Los principales responsables de este proceso son el equipo directivo, el coordinador del plan de lectura y el profesorado, cuyas tareas deben estar claramente definidas y alineadas con los objetivos generales del plan:

Equipo directivo. Desempeña un papel fundamental en la promoción y el apoyo al plan de lectura. Su función es proporcionar el respaldo institucional

necesario, fomentando un ambiente favorable para la implementación del plan. Además, debe garantizar que el plan sea una prioridad en el proyecto educativo del centro, facilitando los recursos y el tiempo necesarios para su desarrollo, así como promoviendo la implicación de toda la comunidad educativa.

Coordinador. El coordinador del plan de lectura es el encargado de liderar y articular el desarrollo del proyecto. Según Lluch y Zayas (2015), tiene diversas funciones esenciales, como coordinar a los agentes implicados, gestionar y diseñar prácticas lectoras y organizar las actividades vinculadas al plan. Asimismo, el coordinador tiene la responsabilidad de buscar y gestionar recursos, asegurándose de que estos estén alineados con los objetivos del plan. Además, debe actuar como un puente de comunicación entre el equipo directivo y el profesorado, para así favorecer la colaboración entre todos.

Profesorado. El profesorado ocupa una posición clave como ejecutor del PL. Este grupo tiene la responsabilidad de proponer iniciativas que respondan a las necesidades y características de su alumnado, además de implementar las actividades acordadas y asignadas en sus aulas y fuera de ellas.

En el diseño del PL, como se ha indicado, es fundamental la concienciación de toda la comunidad educativa y, en especial, del profesorado. Es esencial que el profesorado comprenda que el plan de lectura no es solo un conjunto de actividades aisladas, sino una oportunidad para innovar en las prácticas pedagógicas y enriquecer la experiencia educativa. El plan invita a los docentes a explorar nuevas metodologías, estrategias y recursos que fomenten la CL en sus diversas dimensiones. Además, se debe sensibilizar al profesorado en la importancia del trabajo colaborativo, la coordinación y el intercambio de propuestas y conocimientos. De esta manera, el centro educativo se convierte en una verdadera comunidad de aprendizaje, en la que los profesores no solo enseñan, sino que también aprenden entre ellos, comparten buenas prácticas y construyen conjuntamente un enfoque coherente en torno a la lectura. La implicación activa en el plan también tiene un impacto directo en la mejora de la calidad educativa del centro. Al participar en un proyecto común, el profesorado contribuye a garantizar que la lectura se convierta en un eje transversal del currículo. Por último,

esta concienciación o sensibilización debe reforzar el compromiso con el plan y el sentido de pertenencia a un proyecto con un objetivo común.

Hay que tener en consideración que el PL puede no ser entendido una oportunidad para mejorar basada en el trabajo colaborativo y la innovación. De hecho, en su elaboración y en este apartado de organización, los responsables del plan deberán tener consideración algunos factores que pueden generar resistencia al cambio. Entre los elementos que habría que tener en cuenta se encuentran la cultura del centro, la inestabilidad del profesorado, su falta de formación o la existencia de recursos limitados.

3.3.5. Recursos

Para desarrollar un PL efectivo es esencial considerar una serie de recursos que permitan alcanzar los objetivos establecidos. Los recursos representan todos los elementos disponibles para poner en marcha y sostener las actividades del plan y deben estar alineados tanto con el diseño del plan como con los objetivos específicos derivados de él. Estos recursos se dividen en cuatro categorías principales: humanos, espaciales, didácticos y económicos (véase Tabla 4).

Recursos humanos. Este grupo incluye a todas las personas que participan en el desarrollo del plan de lectura, como equipo directivo, coordinadores, docentes, estudiantes, familias y otros colaboradores externos. Cada uno de estos agentes cumple un papel específico dentro del plan, ya sea en su organización, implementación o evaluación.

Recursos espaciales. Los espacios del centro educativo a disposición del plan pueden ser el aula y dentro de ella el rincón de lectura y la biblioteca de aula, la biblioteca escolar, el salón de actos y otros espacios intermedios como el recibidor del centro o los pasillos y escaleras. Cada uno de estos espacios se destina a diferentes actividades.

Recursos didácticos. Este tipo de recursos engloba los materiales y herramientas que facilitan el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura. Incluye desde libros de texto y materiales para aprender a leer, leer para aprender y fomentar el interés por la lectura, hasta pruebas de evaluación para medir el progreso en lectura. También incluye bibliografía específica que apoya el desarrollo de la CL, recursos tecnológicos y ejemplos de

experiencias exitosas que puedan ser replicadas o adaptadas en el centro.

Recursos económicos. Para que el plan de lectura funcione de forma sostenible, es imprescindible contar con una dotación económica. Este presupuesto permite adquirir libros, materiales

y tecnología de apoyo a la lectura, así como financiar actividades complementarias como visitas de autores o eventos literarios. También se pueden considerar subvenciones o ayudas de otras instituciones educativas y culturales que contribuyan al enriquecimiento del plan.

Tabla 4. Recursos del plan de lectura

RECURSOS HUMANOS	
Equipo directivo	Propone el desarrollo del plan y apoya las acciones.
Coordinador	Gestiona el plan.
Profesorado	Contribuye al desarrollo del plan de diferentes maneras.
Alumnado	Participa activamente, orientando el enfoque del plan según sus intereses y progreso.
Bibliotecario	Gestiona los recursos de la biblioteca y apoya las acciones.
Familias	Refuerzan algunas de las iniciativas del plan.
Otros agentes	Bibliotecarios públicos, responsables de centros culturales, autores, ilustradores, etc., enriquecen mediante el desarrollo de iniciativas dentro y fuera del centro.
RECURSOS ESPACIALES	
Aula Rincón de lectura	Facilita un espacio dentro de la clase para leer de manera cómoda y tranquila.
Aula Biblioteca de aula	Proporciona acceso directo a libros del centro o del propio alumnado y materiales sin salir de clase.
Biblioteca escolar	Ofrece un espacio de lectura y consulta más amplio, con mayor variedad de materiales, y permite la realización de diferentes actividades.
Salón de actos	Ofrece un lugar amplio para eventos, como entrega de premios, presentaciones y encuentros con autores.
Espacios intermedios	Son, por ejemplo, el recibidor, los pasillos o las escaleras. Contribuyen a la creación de un contexto lector, mediante iniciativas como la colocación de murales con citas y recomendaciones literarias de la comunidad educativa.
RECURSOS DIDÁCTICOS	
Materiales didácticos	Constituyen un soporte imprescindible para el desarrollo del PL. La diversidad de soportes y tipos es amplia: libros de texto, cuadernos de comprensión lectora, libros, diccionarios, enciclopedias, fichas de actividades de lectura, juegos, carteles, infografías, webs, plataformas de lectura digital, etc.
Pruebas de evaluación de la CL	Permiten medir el avance en comprensión lectora y son una herramienta para la evaluación del PL.
Didáctica de la CL	Permite al profesorado consultar manuales e investigaciones para mejorar la enseñanza de la lectura.
Experiencias exitosas	Ofrece ejemplos de proyectos que han funcionado en otros centros.
Recursos tecnológicos	Plataforma educativa, ordenadores, tabletas, pizarras digitales o lectores electrónicos cumplen varias funciones como acceder a bibliotecas digitales y aplicaciones de lectura, permitir una lectura interactiva y personalizada, analizar textos, acceder al libro en formato digital o participar en foros.
RECURSOS ECONÓMICOS	
Dotación económica del centro	Proporciona los recursos financieros necesarios para que las actividades y objetivos del plan como, por ejemplo: la adquisición de libros y materiales didácticos, la incorporación de tecnologías de lectura, la organización de actividades, la formación del profesorado o la mejora de los espacios de lectura.
Ayudas o patrocinios	Complementan los fondos del centro para financiar actividades adicionales como, por ejemplo, solicitar subvenciones para organizar una feria del libro, recibir donaciones o descuentos en librerías, etc.

Fuente. Elaboración Propia

En el apartado específico dedicado a los recursos dentro del documento del plan de lectura, estos deben presentarse de manera organizada y vinculada con los objetivos y líneas de acción del plan. Es recomendable estructurar los recursos en las cuatro categorías mencionadas e indicar cómo contribuyen al desarrollo de las actividades programadas. Asimismo, se debe incluir información sobre la gestión de estos recursos, especificando quiénes son los responsables de su coordinación y mantenimiento, así como los procedimientos previstos para su uso eficiente.

3.3.6. Temporalización

La temporalización en el PL garantiza su organización a lo largo del curso escolar. Por ello, hay que establecer un cronograma que permita planificar y desarrollar las actividades en el momento adecuado. También facilitará la coordinación de los recursos necesarios, la asignación de los responsables y realizar un seguimiento eficaz de los avances. Asimismo, la temporalización, puede permitir la evaluación continua de la influencia de cada actividad, lo que contribuye a adaptar el plan en función de las necesidades y de los progresos en la mejora de la CL observados en el alumnado. A continuación, se presenta una plantilla que puede utilizarse como guía para presentar los objetivos y líneas de acción del PL en relación con la actividad que se desarrolla y aspectos necesarios para la planificación como la materia, el curso, trimestre, el cronograma, los recursos y la evaluación (véase Tabla 5). A modo de ejemplo, se presenta la plantilla con información sobre dos actividades, una de Educación Primaria y otra de Educación Secundaria.

Tabla 5. Modelo de plantilla de temporalización del plan de lectura con ejemplos

CATEGORÍA	ACTIVIDAD 1	ACTIVIDAD 2
Objetivo	Mejorar el nivel de competencia lectora	Desarrollar la alfabetización informacional
Línea de acción	Aprender a leer, desarrollar estrategias de comprensión lectora	Aprender a leer, lectura digital
Actividad	Enseñar la estrategia de establecer el objetivo de lectura de un texto	Buscar información en diversas fuentes analógicas y digitales
Materia	Lengua Castellana y Literatura	Geografía e Historia
Curso	3º de Educación Primaria	2º de Educación Secundaria
Trimestre	Primero	Primero
Cronograma	Octubre, 2 sesiones	Noviembre, 2 sesiones
Responsable	Tutor/a	Profesorado de Geografía e Historia, coordinación con bibliotecario
Recursos	Libro El superzorro de Roald Dahl, lista de control de autocomprobación de estrategias de comprensión lectora	Enciclopedia, ordenador, web XX, blog XX
Espacio	Aula	Biblioteca escolar
Evaluación	Lista de control de estrategias de comprensión lectora	Lista de control de estrategias de búsqueda de información

Fuente. Elaboración Propia

3.3.7. Formación del profesorado

La formación del profesorado en el marco de un PL debe estar alineada con los objetivos establecidos, de manera que el profesorado pueda implementar estrategias efectivas y coherentes para el desarrollo de la CL del alumnado. A continuación, se presentan algunas ideas que se consideran relevantes a la hora de pensar sobre el modelo de formación en el PL.

Proceso colaborativo. La formación no debe limitarse a cursos aislados o a talleres puntuales antes de implementar el PL. Por el contrario, debe concebirse como un proceso continuo

que se extienda a lo largo de todo el desarrollo del plan, incluyendo la fase de implementación y de evaluación. Esto permite al profesorado adaptar y ajustar sus prácticas de acuerdo con los resultados obtenidos, las necesidades que surjan en cada momento y la posible redefinición de los objetivos. Además, dado que la lectura es un eje transversal que afecta a todas las áreas del currículo, esta formación debe involucrar a todo el profesorado, independientemente de la asignatura que imparta.

Por otro lado, se debe promover una cultura de colaboración, en la que los docentes trabajen conjuntamente, compartiendo responsabilidades en el desarrollo del plan y participando activamente en la toma de decisiones. Para que la formación sea efectiva y motivadora, también es esencial que se adapte a las experiencias y conocimientos previos de los docentes, así como a las necesidades específicas identificadas en el análisis inicial y a los intereses de cada participante. Finalmente, es conveniente que se ofrezca una capacitación específica sobre el plan a aquellos docentes que se incorporan nuevos al centro, de modo que puedan integrarse rápidamente en las dinámicas y objetivos establecidos.

Contenidos de la formación. El contenido de la formación debe centrarse en dotar al profesorado de los fundamentos metodológicos necesarios para la enseñanza de la CL, estableciendo así una base común que permita la aplicación de metodologías y estrategias didácticas eficaces. Los contenidos deben atender a aspectos como el diseño de actividades de lectura que promuevan aprendizajes basados en aprender a leer, en leer para aprender y en ser lector, es decir, desarrollar el interés y el gusto por la lectura.

Por otro lado, se deben contemplar otros contenidos específicos destinados a la formación del equipo directivo y de los coordinadores del PL. Esta formación se puede dividir en dos tipos. En primer lugar, debe centrarse en formación sobre el propio diseño y aplicación del PL y aspectos relacionados con la CL que, posteriormente, se compartirán con el profesorado. En segundo lugar, debe atender a contenidos relacionados con las capacidades de liderazgo, gestión y comunicación, ya que estos son factores clave para coordinar y guiar al profesorado hacia el cumplimiento de los objetivos del plan. Por último, al diseñar estos contenidos formativos, se deben considerar los objetivos específicos, la duración adecuada de

las sesiones y las circunstancias individuales de cada docente para asegurar una experiencia de aprendizaje efectiva y flexible.

Responsables de la formación. La responsabilidad de la formación del profesorado puede recaer en varios agentes, tanto internos como externos al centro educativo. Por un lado, es posible contar con expertos externos que aporten perspectivas y metodologías eficientes y basadas en evidencias. Por otro lado, los coordinadores del plan y otros docentes con experiencia en la enseñanza de la CL pueden jugar un papel fundamental en este proceso. Esta combinación permite que el centro educativo se convierta en una comunidad de aprendizaje, en la que los profesores colaboran y comparten sus conocimientos y buenas prácticas, enriqueciendo así el proceso formativo.

Asimismo, es importante considerar la posibilidad de ofrecer recursos específicos para el aprendizaje de los docentes, tales como bibliografía especializada, guías de estrategias, acceso a plataformas digitales y materiales de consulta que estén disponibles en el centro. Estos recursos deben ser accesibles, para que los docentes puedan consultarlos en cualquier momento, facilitando un aprendizaje autónomo y continuo.

La implementación de un modelo de formación del profesorado adaptado y alineado con los objetivos del plan es necesaria para mejorar las prácticas docentes. La finalidad no solo será ofrecer una capacitación específica, sino también la posibilidad de trabajar de forma colaborativa y contribuir al desarrollo profesional docente. Esto puede repercutir directamente en la mejora de la calidad educativa del centro.

3.3.8. Comunicación

La comunicación es un componente esencial en el éxito del plan, ya que permite no solo informar, sino también implicar a toda la comunidad en el proyecto y crear una cultura de lectura en el centro. Una estrategia de comunicación bien definida facilita la difusión efectiva de las acciones realizadas y de los logros alcanzados. A continuación, se presentan los objetivos de las estrategias de comunicación, sus destinatarios, los canales y los espacios para la difusión de la información.

En cuanto a los objetivos de la estrategia de comunicación de un PL son, principalmente, dos.

En primer lugar, informar sobre las acciones llevadas a cabo y los logros obtenidos, es decir, sobre el progreso y la consecución de los objetivos establecidos en el plan. Esto abarca desde la organización de actividades y eventos relacionados con la lectura hasta la mejora en el nivel de desempeño de la CL o la adquisición de recursos. En segundo lugar, la estrategia debe concienciar a toda la comunidad educativa de la importancia del propio plan y, en consecuencia, de la relevancia de la CL en la formación del alumnado.

La estrategia de comunicación tiene unos destinatarios específicos y en función de ellos se adaptará la información que se transmite, se tendrá en cuenta el contenido de dicha información y su finalidad. En este caso, los destinatarios se dividen en dos grupos principales:

1. **Destinatarios internos.** Este grupo incluye a los miembros de la comunidad educativa, tales como el profesorado, el alumnado y las familias. Estos destinatarios deben tener un conocimiento amplio de las actividades, logros y objetivos, ya que su participación es clave para el éxito del plan.
2. **Destinatarios externos.** En este grupo se encuentran las personas y entidades que no pertenecen al centro, como los miembros de la comunidad local, el barrio, otras instituciones educativas y, en un sentido más amplio, la sociedad en general. La difusión a estos destinatarios puede contribuir a que otros centros educativos tomen como referencia algunas iniciativas del plan o a que agentes externos tengan interés y quieran involucrarse de alguna manera.

Por otro lado, la estrategia de comunicación requiere del empleo de una variedad de canales para llegar a todos los destinatarios. A continuación, se presentan algunos que se pueden emplear:

- **Materiales impresos.** Carteles, folletos o dípticos distribuidos por el centro pueden informar sobre eventos especiales, concursos o actividades de fomento de la lectura. Las circulares enviadas a las familias también son útiles para que se apoye el plan desde casa.
- **Plataforma educativa.** Permite centralizar y difundir información de manera ágil y accesible. A través de ella, el

profesorado puede informar sobre las actividades y avances del plan, compartir recomendaciones de lecturas, recursos digitales y guías de apoyo para las familias, así como promover eventos de animación lectora.

- **Web del centro y redes sociales.** La web oficial del centro educativo podría incluir un espacio dedicado al plan de lectura. Las redes sociales del centro amplían el alcance de esta comunicación al permitir una interacción más dinámica con la comunidad. Por ejemplo, se pueden compartir vídeos o fotografías de actividades de animación a la lectura. Estos dos canales permiten el acceso a la información de los destinatarios externos.
- **Revista del colegio y radio escolar.** Si el centro cuenta con estas herramientas, se pueden utilizar para compartir algunas iniciativas del plan como experiencias lectoras, artículos, reseñas de libros, entrevistas o reportajes.
- **Reuniones informativas:** Organizar reuniones periódicas con el profesorado, el alumnado y las familias permite un contacto directo y fomenta la participación y la retroalimentación.

Con relación a los espacios, el centro educativo es el principal lugar de comunicación, ya que es el espacio donde los destinatarios internos pueden acceder de forma continua a la información sobre el PL. Dentro del centro, se pueden utilizar diferentes espacios como el aula o la biblioteca escolar. Ahí se podrá informar de aspectos relacionados con el plan. No obstante, son relevantes los espacios intermedios como la entrada, los pasillos o las escaleras, que permiten colgar murales y carteles. Asimismo, los tablones de anuncios son una herramienta informativa valiosa.

Una estrategia de comunicación efectiva debe favorecer que el PL sea visible y valorado. Por ello, en este apartado del plan se deben detallar las estrategias de comunicación, de modo que las iniciativas que se estimen oportunas sean presentadas de forma clara y atractiva. Asimismo, es necesario definir los destinatarios de la comunicación, distinguiendo entre los miembros de la comunidad educativa y los destinatarios externos, para adaptar el mensaje a cada audiencia. Además, se debe especificar cuáles serán los espacios y canales de comunicación, así

como en qué momentos del curso académico se realizarán la comunicación.

3.3.9. Evaluación

La última fase en la elaboración del plan, que es un componente fundamental, a su vez, en su diseño, es la evaluación. De nuevo, a partir de las orientaciones de Lluch y Zayas (2015) y Fabregat (2022), se proponen a continuación una serie de ideas que deben tenerse en consideración en la evaluación del PL. Así, los primeros proponen atender en la evaluación final del plan a la evaluación de las actividades realizadas, de la organización interna de las prácticas, de los resultados obtenidos y el análisis de los aspectos del plan que hay que mejorar. Por su parte, el segundo considera que los focos de atención en los que se tiene que centrar un proyecto lingüístico de centro, que se pueden extrapolar a un PL, son: a) el grado de desarrollo de competencia lectora del alumnado, b) el grado de desarrollo de las líneas de acción; c) la organización del plan; y, d) el proceso de diseño e implementación del plan.

El proceso de evaluación permite no solo valorar el impacto de las acciones implementadas, sino también analizar detalladamente los componentes que estructuran el plan. En este sentido, resulta indispensable atender a aspectos como el grado de consecución de los objetivos, la coordinación y coherencia de las iniciativas y actividades derivadas de las líneas de acción, así como a los mecanismos de organización y comunicación. Por otro lado, la evaluación debe enfocarse en identificar tanto los logros alcanzados como las áreas de mejora, lo que requiere instrumentos y metodologías específicas. Para ello, es fundamental analizar los resultados obtenidos a través de diversas herramientas de evaluación, tales como pruebas de comprensión lectora dirigidas al alumnado, listas de control e informes que valoren las líneas de acción y la estrategia de comunicación, y cuestionarios de satisfacción aplicados a los diferentes agentes implicados. Este análisis detallado permite no solo valorar el impacto del plan en términos cuantitativos, sino también comprender la percepción de los distintos actores de la comunidad educativa respecto a su implementación.

La información recopilada y analizada a través de este proceso evaluativo debería presentarse en un informe final. Este documento debe recoger tanto los aspectos positivos como las

debilidades detectadas en el desarrollo del plan, y propondrá líneas de actuación para su mejora. La presentación de este informe debe ser un momento relevante en el proceso de evaluación, ya que permitirá compartir los resultados con todos los agentes implicados y favorecer la reflexión. En conclusión, la evaluación integral del plan de lectura no solo se limita a medir resultados, sino que representa una oportunidad para reflexionar sobre su diseño, implementación y resultados. Este enfoque garantiza que las futuras decisiones estén fundamentadas en datos concretos y en un análisis profundo, contribuyendo a la mejora de las prácticas docentes, la calidad de la enseñanza y, en última instancia, al desarrollo de la CL del alumnado.

4

A modo de síntesis

En este documento se ha llamado la atención sobre la importancia de los planes de lectura y se ha presentado una propuesta de concepto de PL. Asimismo, se ha atendido a la elaboración de un PL, mostrando especial interés al análisis inicial, al diseño a través de sus componentes y a la evaluación, que se entiende, como se ha indicado, como un componente más del diseño. A continuación, a modo de síntesis, se presenta una lista de control de un PL (véase Tabla 6), que tiene como objetivo promover la reflexión sobre los aspectos que hay que tener en consideración en el diseño y evaluación de un PL.

Tabla 6. Lista de control del plan de lectura

CONTEXTUALIZACIÓN	SÍ	NO
Se adapta a las características del centro		
Se muestra la importancia de la lectura para el centro		
Se presenta una idea clara de competencia lectora		
Se describe brevemente el centro		
Se informa sobre el contexto sociocultural y económico		
Se integra en el proyecto educativo de centro		
Se relaciona con otros planes o proyectos del centro		
Se hace referencia a la normativa educativa vigente		
Se presentan iniciativas previas de lectura o se hace referencia al PL anterior		
Se explicita que se adapta a las características del centro		
Se explicita que responde a las necesidades detectadas en el análisis inicial		
Se incluye a los destinatarios (alumnado, profesorado, familias, etc.)		
Se indica cómo se beneficiarán del plan los destinatarios		
OBJETIVOS	SÍ	NO
Están claramente presentados (principales y específicos)		
Se adecúan a las necesidades detectadas		
Se adecúan a la normativa vigente		
Se adecúan al contexto		
Se relacionan con las competencias del currículo		
Son específicos		
Son medibles		
Son alcanzables		
Son relevantes		
Tienen una fecha límite		
LÍNEAS DE ACCIÓN	SÍ	NO
Se relacionan con los objetivos		
Se atiende a los predictores de la CL		
Se atiende a la comprensión del lenguaje		
Se atiende a las estrategias de lectura		
Se atiende a la lectura digital		
Se atiende a la motivación hacia la lectura		

Se atiende a la evaluación

Se atiende al alumnado con necesidades específicas

Se atiende a la lectura plurilingüe

Se atiende a la biblioteca escolar

Se atiende a la colaboración con las familias

Se atiende a la colaboración con el entorno

Se establecen acuerdos sobre las iniciativas del plan

ORGANIZACIÓN

SÍ

NO

Se establecen mecanismos de coordinación de los diferentes agentes del plan

Se especifican las funciones del equipo directivo

Se especifican las funciones del coordinador

Se especifican las funciones del profesorado

Se especifican las funciones de otros agentes

Existe un trabajo de sensibilización de la importancia del plan

RECURSOS

SÍ

NO

Se presentan los recursos

Se hace referencia a los recursos humanos

Se hace referencia a los recursos espaciales

Se hace referencia a los recursos didácticas

Se hace referencia a los recursos económicos

TEMPORALIZACIÓN

SÍ

NO

Se presenta una temporalización

Aparecen las iniciativas secuenciadas por cursos, etapas y niveles

Se especifica el objetivo

Se especifica la línea de acción

Se especifica la actividad

Se especifica la materia

Se especifica el curso y trimestre

Se especifica el cronograma en duración y número de sesiones

Se especifica el responsable

Se especifican los recursos

Se especifica el espacio

Se especifica la evaluación		
FORMACIÓN DEL PROFESORADO	SÍ	NO
Existe un programa de formación del profesorado		
Existe un programa de formación del equipo directivo y del coordinador del PL		
Se entiende la formación como un proceso continuo		
Se fomenta el trabajo colaborativo del profesorado		
Se adapta a las experiencias y conocimientos previos del profesorado		
Se ofrece formación al profesorado de nuevo ingreso		
Se presentan los contenidos de la formación		
Se relaciona la formación con los objetivos y líneas de acción del plan		
Se especifican los destinatarios de la formación		
Se especifica la duración y periodo de realización de los cursos		
Se reconoce la formación al profesorado		
COMUNICACIÓN	SÍ	NO
Se presenta una estrategia de comunicación del plan		
La estrategia de comunicación tiene unos objetivos concretos		
Se presentan los destinatarios de la estrategia de comunicación		
Se emplean materiales impresos		
Se emplea la plataforma educativa		
Se emplea la red del centro		
Se emplean las redes sociales		
Se emplea la revista del colegio		
Se emplea la radio escolar		
Se realizan reuniones informativas		
Se contemplan los espacios		
Existe una planificación de la comunicación		
EVALUACIÓN	SÍ	NO
Existe un proceso de evaluación final del plan		
Se evalúa el grado de consecución de los objetivos		
Se evalúan la coordinación y coherencia de las iniciativas y actividades derivadas de las líneas de acción		
Se evalúa la estrategia de comunicación		
Existen instrumentos para la evaluación del plan		

Se utilizan pruebas de CL del alumnado y otros instrumentos		
Se utilizan listas de control e informes sobre las líneas de acción y otros componentes		
Se utilizan cuestionarios y entrevistas sobre el grado de satisfacción de los agentes		
Se presentan las fortalezas y debilidades del plan		
Se proponen actuaciones para la mejora del plan		

Fuente. Elaboración Propia

Información adicional

58

Si te interesa profundizar en los conceptos que hemos trabajado en este bloque, te proponemos algunos recursos adicionales que te permitirán ampliar tu conocimiento sobre los planes de lectura comprensión sobre la lectura y su enseñanza.

1. Vídeo ¿Cómo mejorar el plan lector?

[Ver en YouTube](#)

En este vídeo se reflexiona sobre aspectos fundamentales que hay que tener en cuenta en la puesta en práctica de un plan de lectura.

2. Guía para la elaboración de un Plan de fomento de la lectura en un centro de Educación Primaria y Guía para la elaboración de un Plan de fomento de la lectura en un centro de Educación Secundaria.

[Consultar guía de Educación Primaria](#)
[Consultar guía de Educación Secundaria](#)

En estas dos guías creadas por la Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Raquel López se ofrecen pautas para el desarrollo de planes

de lectura en estas dos etapas educativas con una serie de actividades adaptadas a cada etapa.

3. Web del Departamento de Educación del Gobierno Vasco sobre cómo hace un plan de lectura

[Enlace a la web](#)

En esta web del Departamento de Educación del Gobierno Vasco se ofrecen orientaciones para hacer un plan de lectura. La web cuenta con recursos útiles sobre cómo hacer el plan de lectura, un banco de recursos, enlaces a otras webs y experiencias escolares.

Bibliografía

- Álvarez, C., y Obregón, E. (2022). Análisis de planes de lectura de centros de educación secundaria. *Biblios*, 85, 1-13.
- Bajén, E., y López, M.^a A. (2010). *Plan lector. Marco teórico para el desarrollo de un plan lector de centro*. Casals.
- Cruz Ripoll, J. (2023). *Un marco para el desarrollo de la competencia lectora*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.
- Durán, C., y Lomas, C. (2015). Los planes de lectura y escritura de centro. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 68, 5-8.
- Eleuterio, A. I. (2015). Plan de formación en comprensión lectora en el I.E.S. Américo Castro. *Investigaciones sobre lectura*, 3, 96-105.
- FGSR y López, R. (2024a). *Guía para la elaboración de un Plan de fomento de la lectura en un centro de Educación Primaria*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.
- FGSR y López, R. (2024b). *Guía para la elaboración de un Plan de fomento de la lectura en un centro de Educación Secundaria*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.
- Fabregat, S. (2022). *Proyecto lingüístico de centro. Cómo abordar la mejora de las habilidades comunicativas desde la institución escolar*. Graó.
- Iza, L. (2006). *El plan de lectura en los centros de Educación Infantil y Primaria*. Gobierno de Navarra.
- Iza, L. (2015). ¿Cómo construir un plan de lectura y escritura de centro? *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 68, 18-27.
- Jiménez, E. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones sobre lectura* 1, 65-83.
- Lluch, G., y Zayas, F. (2015). *Leer en el centro escolar*. El plan de lectura. Octaedro.
- Martín, Y. (2018). *Análisis de las actividades propuestas en los planes lectores de 68 centros públicos de Castilla y León y estudio exploratorio de su posible repercusión en el conocimiento del profesorado*. (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Anaya.
- Ministerio de Cultura y Deporte (2021). *Lectura infinitiva. Plan de Fomento de la Lectura 2021-2024*. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017). *Plan de Fomento de la Lectura 2017-2020. Leer te da vidas*. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Montijano, B. (2016). La lectura a examen: una mirada desde el plan lector de centro. *Aula de Encuentro*, 18(2), 144-157.
- OCDE (2018). *Marco teórico de lectura*. PISA 2018. OCDE.
- Pascual, J. (2012). Plan Lector de Centro y biblioteca escolar: dos herramientas para la innovación educativa. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 60, 13-22.
- Pérez, A. (2019). El Proyecto Lingüístico de Centro: una evolución necesaria para la mejora de la Competencia en Comunicación Lingüística. *Tejuelo*, 30, 13-36.
- Trigo, E., Romero, M. F., y García, Á. (2019). Las voces de los agentes dinamizadores en la implementación de un PLC como clave para la transformación de un centro educativo. *Tejuelo*, 30, 37-72.

*Hacia
una modeli-
zación
de la com-
prensión
lectora*



Este tercer bloque, Hacia una modelización de la comprensión lectora, propone una reflexión sobre la lectura como un proceso complejo, que va más allá de la simple decodificación de palabras. El desarrollo de la alfabetización inicial implica comprender las diferencias entre la lengua oral y la escrita, así como los procesos cerebrales que intervienen en la adquisición de esta última. La lectura no es un acto automático, sino un proceso que involucra diversas habilidades, desde la identificación de palabras hasta la integración del significado en un contexto más amplio. La analogía de la cuerda permite visualizar cómo múltiples componentes se combinan para formar una lectura eficaz. Asimismo, la enseñanza de la lengua lectura debe fundamentarse en un modelo equilibrado que contemple tanto la instrucción explícita como el aprendizaje contextualizado. En este sentido, la didáctica de las estrategias de lectura cobra especial relevancia, ya que permiten a los lectores desarrollar su comprensión lectora. Su enseñanza no debe entenderse como un complemento, sino como una parte esencial en la comprensión lectora a través de su modelización.

A continuación, se presenta la estructura de este segundo bloque, con sus objetivos específicos.

Objetivos y contenidos

1

pp.64

Aprender a leer: el desarrollo de la alfabetización inicial

1.1

pp.64

Las diferencias entre la lengua oral y la lengua escrita

Objetivo: Explicar las diferencias fundamentales entre la lengua oral y la lengua escrita

1.2

pp.64

Los procesos cerebrales en el aprendizaje de la lengua escrita

Objetivo: Mostrar cómo la escritura modifica el cerebro

1.3

pp.65

Características de la lengua escrita

Objetivo: Presentar las principales características de la lengua escrita

1.4

pp.65

Dos formas de procesar la lectura

Objetivo: Describir las dos rutas cognitivas del procesamiento de la lectura

1.5

pp.66

El desarrollo lector: la analogía de la cuerda

Objetivo: Presentar el modelo de la cuerda como propuesta para comprender la lectura

1.6

pp.67

Un modelo equilibrado de enseñanza

Objetivo: Plantear la necesidad de un modelo equilibrado de enseñanza de la lectura

1.7

pp.68

Enseñar la lengua escrita

Objetivo: Detallar y ofrecer algunas orientaciones sobre el proceso de enseñanza de la lectura

En torno al concepto de estrategias de lectura y su clasificación

2.1
pp.70

Objetivo: Reflexionar sobre las diferentes definiciones de estrategias de lectura y ofrecer una clasificación

La enseñanza estrategias de lectura

2.2
pp.72

Objetivo: Dar orientaciones sobre cómo se pueden enseñar las estrategias de lectura

Las estrategias de lectura

2.3
pp.75

Objetivo: Ofrecer un repertorio de estrategias de lectura

Estructura del bloque y objetivos

1

Aprender a leer: el desarrollo de la alfabetización inicial

1.1. Las diferencias entre la lengua oral y la lengua escrita

Antes de que los estudiantes aprendan a leer, ya son capaces de hablar y entender una lengua oral sin dificultades. Esto indica que el cerebro ya está organizado con varias áreas que controlan el lenguaje. La adquisición del lenguaje oral es un proceso implícito e inconsciente, que ocurre de manera natural sin necesidad de enseñanza formal. Por ello, un niño inmerso en un entorno lingüístico pronto reconocerá y comprenderá palabras y frases. Aproximadamente, durante el primer año comenzará a producir lenguaje, primero a nivel léxico y luego a nivel morfológico y sintáctico.

La lengua escrita, sin embargo, sigue un proceso diferente. La escritura, a diferencia del habla, es una invención cultural relativamente reciente en la historia de la humanidad. Por esta razón, el cerebro no está naturalmente equipado desde el nacimiento con un área específica para el lenguaje escrito. Aprender a leer es un proceso que requiere tiempo y enseñanza. Simplemente, estar expuesto a la lengua escrita no garantiza que alguien aprenda a leer, si no no existirían las personas analfabetas.

La lengua escrita es un instrumento poderoso que permite sistematizar, conservar, compartir y transmitir conocimientos a lo largo del tiempo. A diferencia de la lengua oral, que es efímera y desaparece en el instante en que se pronuncia, la escritura tiene un carácter perdurable: puede ser almacenada y consultada, creando un registro estable que trasciende generaciones. Esta permanencia permite que los saberes acumulados se organicen y evolucionen, constituyendo la base de la transmisión cultural y científica. Sin embargo, esta estabilidad exige una serie de convenciones y reglas que aseguren la comprensión del mensaje en distintos tiempos y contextos. En el caso del español, la lengua escrita cuenta con un registro estándar, que funciona como un código común para los hispanohablantes, superando las

múltiples variedades lingüísticas y dialectales presentes en la oralidad. Este carácter normativo y estandarizado de la lengua escrita facilita la claridad, precisión y rigor en la comunicación, haciendo posible que las ideas y conocimientos se mantengan consistentes y accesibles a lo largo del tiempo y en diversas regiones.

1.2. Los procesos cerebrales en el aprendizaje de la lengua escrita

Para poder descifrar y reconocer palabras escritas, una región particular del cerebro, inicialmente destinada al reconocimiento de caras, objetos o lugares, debe especializarse en esta nueva función. La lectura implica un tipo especial de reconocimiento visual, donde es necesario identificar cada letra y sus combinaciones. Por eso, una parte específica de la corteza visual se dedica a almacenar y recuperar las formas visuales de las palabras.

Dehaene (2014) ha denominado a una región específica del cerebro como “la caja de letras del cerebro”. Esta área se activa cada vez más a medida que adquirimos el conocimiento de letras y palabras. Esta región pertenece al sistema de reconocimiento visual, cuya función principal es identificar rostros y objetos. Al aprender a leer, según Dehaene, esta zona sufre un “reciclaje”, lo que significa que comienza a especializarse en el reconocimiento de letras y palabras, disminuyendo su respuesta a otros estímulos visuales. Los estudiantes que se están alfabetizando deben “reeducar” su mirada hacia una forma de visión especializada que se denomina alfabética y que va procesando información que se presenta linealmente a través de signos gráficos trazados sobre una superficie.

Dehaene ha presentado estudios comparativos entre personas alfabetizadas y no alfabetizadas, que evidencian cambios profundos en la estructura y el funcionamiento cerebral como resultado de la alfabetización. Estos cambios no solo se relacionan con el procesamiento de la escritura, sino también con la lengua hablada. Esto sugiere que se forman conexiones fuertes entre la oralidad y la escritura, incluso a nivel neuronal. Las investigaciones demuestran que aprender a leer altera la percepción del lenguaje oral, permitiendo un análisis más detallado y consciente de los sonidos que componen las palabras. Un cerebro que ha aprendido a leer es un cerebro

transformado, con una capacidad aumentada para almacenar y procesar información.

1.3. Características de la lengua escrita

Nuestra lengua escrita se organiza en un alfabeto, a diferencia de otras que tienen una escritura silábica o simbólica. ¿Qué quiere decir? A cada uno de los sonidos elementales de la lengua hablada (fonemas) le corresponde una letra o grupo de letras (grafema):

Las representaciones gráficas de las distintas lenguas también difieren entre sí en su grado de transparencia, es decir, la regularidad de la relación entre los grafemas y los fonemas del habla, que también depende de la historia de cada idioma. En el mejor de los mundos posibles, cada fonema se correspondería con una sola letra del alfabeto. (Dehaene, 2014, p. 22)

En la lengua castellana sucede algo bastante particular, casi todas las palabras se pueden leer convirtiendo los grafemas en fonemas. Tiene un alto grado de “transparencia”, al igual que el italiano o el alemán. En otras lenguas esta relación entre grafemas y fonemas es más compleja. Por esto, la facilidad o dificultad del aprendizaje también está ligada a la complejidad de la lengua. En todo caso, el español no es una lengua totalmente transparente porque su ortografía presenta algunas dificultades. Los grafemas de la lengua castellana (letras o series de letras que representan un sonido) no son simples, es decir, un mismo grafema puede representar sonidos diferentes, incluso algunos grafemas involucran a más de una letra (grafemas complejos). Existen defectos de paralelismo entre la lengua oral y la lengua escrita. Veamos algunos ejemplos del castellano:

- **Fonemas que son representados por distintos grafemas:** tal es el caso del fonema /b/, que puede ser representado por dos grafemas: *b* o *v*. Las palabras ‘vaca’ y ‘bueno’ comienzan con el mismo fonema, pero se escriben con grafemas distintos. Lo mismo sucede con el fonema /k/, que puede ser representado por la letra *q*, *k* o *c*, dependiendo de la palabra: ‘queso’, ‘kiwi’ y ‘casa’, todas comienzan con el mismo sonido.

- **Grafemas que tienen más de un sonido:** La letra *c* puede representar dos sonidos: el sonido /θ/ delante de las vocales *e* – *i* (‘cielo’) y el sonido /k/ (‘casa’). Lo mismo sucede con la letra *y* en las palabras ‘yate’ y ‘rey’, la misma grafía tiene dos sonidos.
- **Grafema sin correspondencia de sonido:** La letra *h* no tiene ningún fonema asociado. De forma oral, solo recurriendo a la conciencia fonológica, no es posible advertir la escritura de la letra *h* en la palabra ‘helado’.
- **Fonemas que se representan con dígrafos:** Los dígrafos son *ch*, *ll* y *rr*. También llamados grafemas complejos, son sonidos (fonemas) representados por más de una letra.

Para aprender a leer debemos primero decodificar los sonidos de la palabra, para luego poder acceder a su significado. A diferencia de las palabras, los fonemas no tienen un significado, son unidades sin sentido, pero que el cambio de uno de los fonemas puede producir un cambio de palabra. En ese sentido, los fonemas, que no tienen significado, al combinarse y permutarse cambian el significado de las palabras, por ejemplo, *sal* y *sol*.

Las lenguas son sistemas combinatorios discretos, es decir, a partir de un número pequeño o discreto de elementos (fonemas) y sus combinaciones, se puede construir una cantidad infinita de elementos más complejos (palabras, mensajes o textos). La enseñanza de la alfabetización inicial debe promover la comprensión de esta característica del sistema de la lengua escrita: los cambios en las unidades menores (ya sea la sustitución, la adición, el trueque o la elisión) producen diferencias de significado.

1.4. Dos formas de procesar la lectura

La lectura es un proceso complejo que involucra distintas estrategias cognitivas para reconocer y comprender palabras. Según el modelo de las dos rutas de lectura propuesto por Coltheart (2005), existen dos formas principales de procesar el texto: una ruta que implica la decodificación fonológica y otra que permite acceder directamente al significado de palabras familiares. Ambas rutas son fundamentales en el desarrollo de la competencia lectora, especialmente en

los primeros años de alfabetización, donde los estudiantes comienzan a construir su “léxico ortográfico” y a automatizar la lectura. Las rutas de lectura operan con mecanismos distintos. A continuación, se explican estas dos rutas y cómo cada una contribuye al proceso lector:

- **La ruta de la mediación fonológica o ruta subléxica:** la persona que lee aplica las reglas de correspondencia entre grafemas y fonemas. Segmenta los sonidos, los ensambla en una unidad completa y dice la palabra. Cuanto más larga sea la palabra o la complejidad de las sílabas, más difícil resultará su lectura. Esta ruta nos permite leer y descifrar palabras nuevas.
- **La ruta léxica:** esta ruta se activa cuando la palabra se ha leído con anterioridad a través de la vía subléxica y se almacena mentalmente en el “léxico ortográfico”. Su recuperación es más rápida y no se necesita una decodificación de cada uno de los grafemas de la palabra, sino que se da una automatización de la lectura. Durante los primeros años de alfabetización, la mayoría de los niños adquieren una gran cantidad de información que amplía este componente del sistema lector. Con el tiempo, la lectura y la escritura, influenciadas por las necesidades, intereses y el esfuerzo continuo en la escuela, contribuyen a llenar y enriquecer este léxico ortográfico.

Pero... ¿leer no era comprender? Sí, claro, la capacidad de pronunciar palabras escritas no nos garantiza la comprensión del texto, pero es una condición ineludible. Para que un estudiante dedique todos sus recursos cognitivos a la comprensión del texto que lee es crucial un programa de enseñanza de la lectura que le facilite este proceso. En este sentido, debemos lograr que los procesos básicos de lectura, como la decodificación o el reconocimiento y la comprensión de palabras, se automaticen lo suficiente como para que el esfuerzo mental se enfoque en comprender el contenido, sin importar el género o la dificultad del texto.

Muchos problemas de comprensión –aunque no todos– están relacionados con un reconocimiento de palabras ineficaz. Cuando hablamos de “malos comprendedores”, no solo nos referimos a estudiantes con dificultades para entender textos, sino también, en muchos casos, a aquellos con

problemas en la lectura de palabras. Existe, por lo tanto, una cadena causal: las habilidades de reconocimiento y comprensión de palabras son la base de la comprensión global; esta comprensión, a su vez, promueve la práctica de la lectura, y dicha práctica refuerza y mejora las habilidades léxicas.

La autonomía en la lectura empieza con una lectura eficaz de palabras. La identificación rápida y automática de palabras es fundamental en un sistema de comprensión con capacidad limitada. Las investigaciones subrayan que los niños que son buenos decodificadores se insertan rápidamente en una espiral positiva: mejor comprensión, mayor motivación para leer y, en consecuencia, mayor cantidad de lectura.

1.5. El desarrollo lector: la analogía de la cuerda

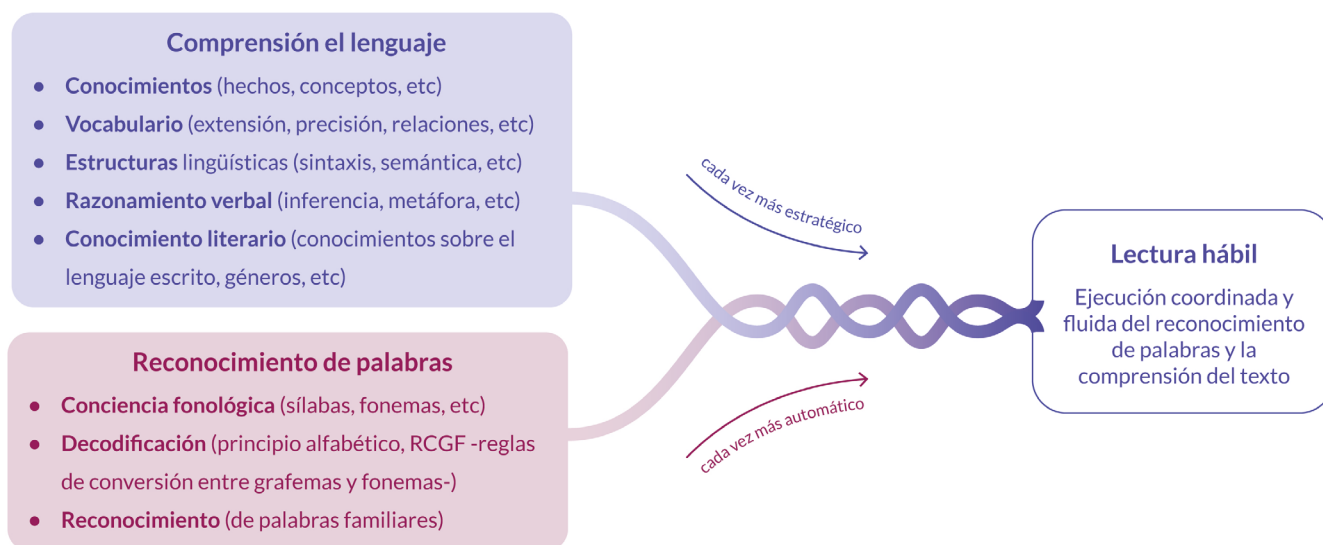
Es posible pensar esta habilidad lectora como una de las hebras de la cuerda del modelo desarrollado por Scarborough en 2001, quien presenta una herramienta clave para comprender el proceso de alfabetización –entendido como la habilidad para leer y escribir. Este modelo, basado en una revisión de investigaciones realizadas por el *National Research Council* de Estados Unidos en 1998, hace una analogía entre la lectura y una cuerda compuesta por dos hebras principales: la comprensión del lenguaje y el reconocimiento de palabras.

Cada hebra de la cuerda está formada por múltiples filamentos, que representan conocimientos y habilidades que se entrelazan y fortalecen con la práctica, conduciendo a una comprensión del lenguaje más estratégica y a una lectura más automática y eficiente. El modelo de la cuerda muestra cómo la práctica continua mejora las habilidades lectoras al desarrollar procesos más efectivos tanto en la comprensión del lenguaje como en el reconocimiento de palabras.

La parte superior de la cuerda hace referencia a la comprensión del lenguaje. Se refiere a habilidades relacionadas con el entendimiento del contenido del texto. Incluye aspectos como:

- **Conocimientos previos:** información que el lector ya tiene sobre el mundo y sobre temas específicos.
- **Vocabulario:** el conjunto de palabras que el

Figura 1. Modelo de la cuerda



Fuente. Cruz Ripoll (2023)

lector conoce y puede comprender.

- **Estructura del lenguaje:** gramática y sintaxis, que permiten al lector interpretar frases y oraciones.
- **Razonamiento verbal:** la capacidad de hacer inferencias y conexiones lógicas.
- **Conocimiento literario:** familiaridad con géneros y estructuras narrativas.

Estas habilidades de comprensión funcionan en conjunto para ayudar al lector a interpretar y comprender el texto de manera significativa. Por otro lado, la parte inferior de la cuerda hace referencia al reconocimiento de palabras. Este componente se centra en la habilidad de identificar palabras en el texto de forma rápida y precisa. Incluye:

- **Conciencia fonológica:** la capacidad de distinguir y manipular sonidos en el lenguaje.
- **Decodificación:** aplicar reglas de correspondencia entre letras y sonidos para leer palabras.
- **Reconocimiento visual:** el proceso de identificar palabras comunes de forma automática sin tener que decodificarlas cada vez.

Ambos componentes, comprensión del lenguaje y reconocimiento de palabras, están representados por hebras que se entrelazan progresivamente. A medida que estas habilidades se consolidan y

se integran, el lector alcanza una lectura hábil: la capacidad de leer de manera fluida, coordinando el reconocimiento automático de palabras con una comprensión profunda y estratégica del texto. En este sentido, podemos afirmar que el proceso lector es multifacético y que ambas áreas deben desarrollarse de manera conjunta para formar lectores competentes. La lectura no es solo decodificar palabras, sino también comprender y utilizar el lenguaje de manera efectiva y crítica. Así, el modelo de la cuerda nos permite entender que ambos componentes, comprensión del lenguaje y reconocimiento de palabras, deben desarrollarse de manera simultánea y equilibrada en el aula. A continuación, exploraremos cómo llevar esta teoría a la práctica en los primeros años de la enseñanza de la lectura y escritura.

1.6. Un modelo equilibrado de enseñanza

Para que el proceso de alfabetización se desarrolle de manera efectiva es fundamental que todas sus partes estén interconectadas y evolucionen simultáneamente. Por lo tanto, la controversia sobre si se debe comenzar comprendiendo textos o decodificando es irrelevante. Si no se abordan todos los niveles de aprendizaje al mismo tiempo, el proceso no progresará adecuadamente. Es crucial entender la especificidad de cada uno para diseñar estrategias pedagógicas que consideren todos los aspectos del proceso de alfabetización.

En este sentido, las propuestas de enseñanza de

la lectura en los primeros años de la escolaridad no se deben limitar al reconocimiento de palabras (hebra de abajo). Resulta una condición necesaria para la alfabetización, pero no suficiente. La decodificación, el reconocimiento de palabras y el desarrollo de la conciencia fonológica son contenidos cruciales para el aprendizaje de la lengua escrita. Sin duda, van a permitir la comprensión y dominio del sistema de escritura por parte de los estudiantes, pero de forma simultánea se debe desarrollar la comprensión del lenguaje (hebra de arriba). El docente de los primeros años de la escuela primaria debe procurar una enseñanza equilibrada de ambas cuerdas: fomentar actividades para el reconocimiento de palabras y la progresiva comprensión y dominio del principio alfabético y la consecuente lectura autónoma, y actividades que garanticen el desarrollo del vocabulario, el razonamiento verbal, el conocimiento literario, las estructuras lingüísticas y la aplicación del conocimiento en general.

La cuerda de “comprensión del lenguaje” puede ser llevada a cabo con diversas actividades de lectura mediadas por el docente. Desde la educación infantil, el docente se constituye en un mediador de la cultura. El docente puede desarrollar los diversos filamentos de la hebra desde la oralidad de los estudiantes siendo él el lector, pero promoviendo intercambios que favorecen la ampliación de los conocimientos, del vocabulario, del desarrollo de estructuras lingüísticas, del razonamiento verbal e, incluso, del acercamiento a diversas tipologías textuales. Cuando un docente lee un cuento a sus estudiantes, puede realizar diversas actividades para desarrollar los distintos elementos que componen la comprensión del lenguaje; sin embargo, esto no garantiza la autonomía lectora de los estudiantes. El desafío, en los primeros años de la escuela primaria, se constituye en la propuesta de una enseñanza equilibrada entre la comprensión del lenguaje y el dominio autónomo de la lengua escrita.

Enseñar a leer implica mucho más que enseñar a decodificar palabras. El desarrollo de la competencia lectora requiere que los estudiantes sean capaces de reconocer y comprender palabras de manera fluida, pero también que comprendan y se conecten con el significado de los textos que leen. En este sentido, el enfoque equilibrado en la enseñanza de la lectura no solo facilita el aprendizaje autónomo, sino que también prepara a los estudiantes para convertirse en lectores

críticos y reflexivos. Al integrar ambos aspectos –decodificación y comprensión–, aseguramos que los estudiantes no solo puedan leer, sino que comprendan y utilicen el lenguaje de manera significativa.

1.7. Enseñar la lengua escrita

En los primeros años de la escolarización el docente tiene que enseñar la “doble articulación lingüística” (Martinet, 1968). La primera articulación es que la lengua escrita está formada por palabras y frases separadas por espacios en blanco. Y la segunda articulación es que las palabras contienen unidades menores (grafemas o letras), que representan un fonema de la lengua oral y se escribe en el orden que este fonema ocupa en la palabra oral. Se deben enseñar las correspondencias de fonema y grafema. Sin embargo, no es suficiente solo con eso, ya que hemos anticipado que el paralelismo entre la lengua oral y la lengua escrita no es perfecto. No basta con escuchar los sonidos para realizar una escritura correcta. Si nos limitamos a escuchar los sonidos, los textos escritos presentarán errores. Para alcanzar una escritura convencional, la conciencia fonológica debe ser complementada con el desarrollo de la conciencia gráfica y ortográfica. La lengua escrita tiene sus arbitrariedades y convencionalidades que deben ser enseñadas. Así, Cruz Ripoll, Gómez-Merino y Ávila (2024) definen la conciencia fonológica como:

la capacidad de percibir, reflexionar y realizar operaciones de forma consciente con los segmentos o sonidos que componen las palabras. Normalmente, esos segmentos son la sílaba y el fonema (...). Sin embargo, en ocasiones también se ha entendido la conciencia fonológica de una forma amplia, como el conjunto de conocimientos y habilidades que permiten separar las unidades del habla, incluyendo entre estas las palabras. (p. 73)

La conciencia fonológica está ligada al plano de la oralidad, no de la lengua escrita. Desarrollar la conciencia fonológica va a facilitar el proceso de aprendizaje de la lengua escrita, pero no es condición suficiente. De hecho, el alumnado con deficiencia auditiva puede aprender a leer y escribir a partir de la conciencia gráfica sin poseer

la capacidad de escuchar. En este sentido, cuando empezamos a enseñar a leer y escribir, debemos explicarle a nuestros estudiantes que:

- las frases que decimos oralmente están compuestas por palabras;
- las palabras se escriben con letras;
- que hay veintisiete letras, que tienen trazados distintos y sonidos distintos para poder escribir todo lo que queremos;
- que escribimos de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo (direccionalidad de la escritura).

Para poder avanzar en la decodificación es necesario enseñar a los estudiantes a discriminar y reconocer los fonemas en las palabras. Si bien parece sencillo, no lo es, ya que los fonemas no constituyen unidades lingüísticas claramente delimitadas como las palabras o las sílabas.

Los fonemas no son fácilmente separables, están superpuestos o coarticulados. Por ejemplo, cuando decimos “sol”, en el momento que articulamos la consonante /s/ ya estamos adoptando la posición de la vocal que sigue, en este caso la /o/. Resulta mucho más fácil reconocer el sonido de las vocales. Esto se debe a que las vocales tienen un sonido que se produce cuando el aire sale de los pulmones y hace vibrar las cuerdas vocales sin encontrar obstáculos en la boca que generen fricción o bloqueo. El sonido es claro y, además, corresponde con el nombre de la letra. En cambio, con las consonantes sucede algo distinto, el aire encuentra obstrucciones que causan fricción o cierre, entonces el sonido no es tan claro. El desarrollo de esta conciencia fonémica es esencial para el aprendizaje de la lectura.

Solo la enseñanza de la conversión de letras en sonidos permite que los estudiantes se vuelvan autónomos, ya que es la única manera en la que podrán leer cualquier palabra nueva por sí mismos una vez que dominen estas correspondencias. Aunque la instrucción estructurada y metódica para afianzar estas habilidades requiere un esfuerzo considerable, la recompensa en términos de independencia es inmediata. Los niños, a menudo sorprendidos, descubren que son capaces de descifrar palabras que nunca antes habían visto en el aula.

A diferencia de la escritura, el proceso de lectura requiere de cierta velocidad en la identificación

de los sonidos y la unión de los mismos para comprender la palabra en su totalidad. Se necesita cierta agilidad para ensamblar los sonidos. Generalmente, la lectura comienza a desarrollarse cuando se ha avanzado en el dominio de la escritura fonológica (Diuk, 2020).

Aprender a decodificar, lo que podemos llamar “lectura inicial”, es una tarea lenta y que requiere de mucha práctica. Con el fin de facilitar este proceso, el docente debe proponer muchas actividades de lectura. Resulta conveniente graduar la complejidad de las palabras o frases que se presentan para la lectura de modo que se avance en grados de complejidad creciente. Primero, se deben presentar palabras cortas con estructura silábica simple (consonante + vocal), como por ejemplo “PATO”. Luego avanzar hacia palabras con mayor extensión y complejidad en la estructura silábica.

Ahora bien, ¿hasta no decodificar correctamente no trabajamos con textos significativos y funcionales? Claro que no, el trabajo con textos significativos y funcionales puede realizarse desde el comienzo del proceso de alfabetización, incluso cuando los estudiantes aún no dominan completamente la decodificación. La exposición temprana a textos auténticos y culturalmente relevantes permite que los estudiantes comprendan el propósito y el valor de la lectura y la escritura, incluso si aún están en la fase inicial de reconocimiento de letras y sonidos. A través de actividades como la lectura en voz alta por parte del docente, la interpretación de carteles y letreros del entorno escolar, o la escritura de mensajes breves y funcionales como invitaciones o listas, los estudiantes empiezan a ver el lenguaje escrito como una herramienta útil y significativa en su vida cotidiana.

Trabajar con textos funcionales y ricos culturalmente desde el comienzo también tiene un impacto positivo en su motivación, ya que los conecta con la experiencia de leer y escribir de manera práctica y real, sin que la decodificación sea una barrera. Además, se familiarizan con palabras y estructuras que tienen significado en su entorno, como sus nombres, apellidos, los nombres de sus compañeros, o palabras recurrentes en la escuela. Un excelente punto de partida para enseñar a leer y escribir en la alfabetización inicial es trabajar una secuencia didáctica con el nombre y apellido de los estudiantes. Este es un texto altamente relevante, ya que conecta directamente

con la identidad de cada niño y tiene un valor funcional en su vida cotidiana. La satisfacción que experimentan cuando logran escribir su propio nombre y apellido es enorme, lo que alimenta su interés y curiosidad por enfrentar este desafío. Aunque los nombres y apellidos no siempre son fáciles en términos de ortografía, ya que muchas veces incluyen combinaciones de grafemas que no se ajustan a patrones silábicos simples (como “pato” o “sapo”), siguen siendo un excelente recurso didáctico para el inicio de la alfabetización.

Los nombres permiten a los estudiantes identificar correspondencias entre diversos fonemas y grafemas, ayudándoles a construir el principio alfabético en un contexto significativo. Además, la comparación entre los nombres de los distintos estudiantes brinda oportunidades para realizar actividades de análisis y comparación, explorando cómo funciona el sistema escrito. Este enfoque no solo favorece el aprendizaje de la lectura y la escritura, sino que también fortalece el sentido de pertenencia y el reconocimiento de la identidad en el aula.

2 Didáctica de las estrategias de lectura

2.1. En torno al concepto de estrategias de lectura y su clasificación

El concepto de estrategias de lectura ha sido objeto de diversas interpretaciones en la literatura académica, lo que ha generado cierta ambigüedad en su definición. Diferentes autores han propuesto explicaciones que, si bien presentan puntos en común, también destacan matices importantes respecto a su naturaleza, función y enseñanza. En términos generales, el objetivo principal de las estrategias de lectura es comprender un texto, proporcionando a los lectores herramientas que les permitan procesar, interpretar y reflexionar sobre la información de manera eficiente.

Cruz Ripoll (2023) señala que se ha entendido por estrategias de lectura a un conjunto heterogéneo de procedimientos cuyo propósito es solucionar problemas de comprensión o profundizar en el significado de los textos. Al respecto, indica que algunas estrategias se han vinculado con otros conceptos como las habilidades de lectura, las estrategias de aprendizaje o las técnicas de estudio. Por otro lado, Solé entiende las estrategias como “procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio” (1992, p. 59). Desde esta perspectiva, las estrategias de lectura no solo suponen la aplicación de mecanismos automáticos de comprensión, sino que requieren una acción metacognitiva que permita a los lectores monitorear su comprensión, establecer objetivos específicos y adaptar su enfoque según la dificultad o el propósito del texto.

Para Calero, las estrategias “son conductas que exigen el esfuerzo cognitivo deliberado y consciente del lector para comprender el texto, mientras que las habilidades lectoras devienen en destrezas fluidas y automáticas durante el proceso de comprensión del texto” (2017, p. 98).

En una definición complementaria, ERI Lectura y Cruz Ripoll destacan la intencionalidad y el control que el lector ejerce sobre su propio proceso de comprensión. Así, las estrategias son “intentos deliberados y dirigidos a una meta, de controlar y modificar los esfuerzos del lector para construir el significado del texto” (ERI Lectura y Cruz Ripoll, 2023). Estas definiciones introducen un aspecto fundamental: las estrategias deben ser conscientes, requieren que el lector decida de forma deliberada su aplicación para, así, comprender mejor un texto.

En este sentido, no pueden considerarse estrategias de lectura aquellas dinámicas o actividades en las que los estudiantes leen en pareja o de forma individual sin una orientación clara hacia el desarrollo de procedimientos específicos de comprensión. Por el contrario, deben formar parte del contenido explícito de enseñanza en el aula a fin de crear lectores autónomos, tal y como indica Solé.

Además de las referencias explícitas que hay a las estrategias antes, durante y después de la lectura en la legislación educativa, tanto de Educación Primaria como de Educación Secundaria, son múltiples las investigaciones que dan cuenta de su eficacia en la mejora de la comprensión lectora. Sin embargo, en muchas ocasiones, su enseñanza no es todavía una práctica extendida en los centros educativos. Esto llama especialmente la atención cuando la propuesta de su enseñanza ya existía en las últimas décadas del siglo XX. Así, ERI Lectura y Cruz Ripoll (2023) consideran que han existido motivos para ello como la controversia en torno a su conceptualización, la ausencia de materiales específicos, la falta de criterios para su secuenciación a lo largo de los cursos y niveles educativos y, por último, la dificultad de su enseñanza y el tiempo que conlleva. A esto, cabría añadir la escasa formación inicial del profesorado respecto de este asunto. Frente a esto, en los centros han proliferado iniciativas que tienen como objetivo desarrollar el hábito lector de los estudiantes que, si bien son muy necesarias, no cuentan con evidencias sobre su eficacia en la mejora de la comprensión lectora.

Al igual que ocurre con la definición de estrategias de lectura, existen diversas propuestas sobre sus tipos y clasificación, que buscan organizar y explicar cómo los lectores pueden abordar un texto de manera eficaz. Estas propuestas varían según los criterios utilizados para su categorización y el enfoque desde el que se

analicen. Al respecto, no se trata de que los estudiantes memoricen una lista de estrategias, sino de que las conozcan, comprendan su utilidad y puedan decidir estratégicamente cuál utilizar en función de sus necesidades. Por otro lado, una de las propuestas de clasificación de las estrategias es la que las organiza en función del proceso lector, distinguiendo entre estrategias que se aplican antes, durante y después de la lectura. De otra manera, Cruz Ripoll (2023) propone la siguiente clasificación:

Tabla 1. Clasificación de estrategias de lectura de ERI Lectura y Ripoll

ESTRATEGIA	TIPO DE ESTRATEGIA
De planificación	<ul style="list-style-type: none"> • Para examinar o echar un vistazo al texto. • Identificar características del texto (tema, género, estructura, ideas destacadas...). • Hacerse preguntas previas a la lectura. • Establecer objetivos, teniendo en cuenta que pueden ser objetivos de lectura (entretenerse, aprender sobre un tema y informarse sobre un suceso...) o de tarea (contestar correctamente a preguntas, como hacer un resumen, encontrar un dato...). • Activar conocimientos previos o buscar información sobre el tema del texto. • Hacer predicciones.
De visualización	<ul style="list-style-type: none"> • Imaginar el contenido del texto. • Realizar o completar dibujos que representen el texto. • Representar el texto con marionetas o teatralizándolo.
De paráfrasis	<ul style="list-style-type: none"> • Parafrasear
De supervisión	<ul style="list-style-type: none"> • Autopreguntas, especialmente las referidas a la propia comprensión. • Valoración del resultado de la aplicación de otras estrategias (Parafrasear, sintetizar, autoexplicaciones).
Inferenciales	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar entre sí informaciones del texto. • Relacionar la información del texto con conocimientos propios. • Realizar predicciones. • Autoexplicaciones, que pueden incluir los tres puntos anteriores. • Identificar la estructura del texto.
De síntesis	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar ideas importantes, Que se suele realizar subrayándolas o resaltándolas. • Resumir. • Tomar notas. • Construir organizadores gráficos.
De memorización	<ul style="list-style-type: none"> • Hacerse preguntas sobre el texto y responderlas. • Sintetizar el texto con las estrategias de síntesis que se acaban de presentar. • Releer o revisar el texto.
De evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar el logro de los objetivos o respuesta a las preguntas previas. • Identificar las herramientas o recursos utilizados para solucionar problemas de comprensión o para profundizar en el texto. • Valorar si han sido eficaces y pensar en alternativas más eficientes.

Fuente. Cruz Ripoll (2023, p. 71-73).

2.2. La enseñanza estrategias de lectura

Muchas prácticas lectoras, al centrarse en un modelo superficial de comprensión lectora, han influido en que muchos estudiantes creen que el significado de los textos es algo único y cerrado. Actividades de comprobación de

respuestas correctas o incorrectas, o de rellenado sistemático de fichas de lectura con el resumen de un texto –sin haber explicado cómo hacerlo– se consideraban como un fin en sí mismo. Se partía probablemente de la idea de que la repetición continua de este tipo de actividades haría que los estudiantes pudieran aplicar algunas estrategias a cualquier tipo de texto.

Así, se ha generado un tipo de lector pasivo

que, según Calero (2017): a) piensa que todas las respuestas están en el texto; b) siempre se refiere a “lo que dice” el texto para justificar sus respuestas; c) ante preguntas complejas, dice que no recuerda la parte del texto donde está la respuesta o, directamente, que “no está en el texto”; y, d) cree que su actitud ante el texto es irrelevante para comprenderlo. Por el contrario, para el mismo autor un lector autorregulado y activo es aquel que:

- Se plantea un propósito de lectura.
- Selecciona y utiliza las estrategias más útiles para comprender un texto.
- Controla y autorregula la comprensión.
- Autoevalúa su comprensión.

Desde una perspectiva constructivista, la enseñanza se concibe como un proceso de ayuda que permite al alumnado construir sus propios aprendizajes (Solé, 1992). En el caso de la lectura, esta concepción implica que la enseñanza de estrategias lectoras no debe abordarse como una simple transmisión de técnicas aisladas, sino como un proceso de construcción conjunta en el que el docente desempeña un papel esencial como guía y mediador del aprendizaje. En este contexto, el profesor orienta el uso de las estrategias a través de un proceso de participación guiada, proporcionando a los estudiantes los recursos necesarios para desarrollar progresivamente su autonomía lectora.

Como señala Solé, “las situaciones de enseñanza/aprendizaje que se articulan alrededor de las estrategias de lectura son procesos de construcción conjunta, en los que se establece una práctica guiada a través de la cual el profesor proporciona a los alumnos los ‘andamios’ necesarios para que puedan dominar progresivamente dichas estrategias y utilizarlas una vez retiradas las ayudas iniciales” (1992, p. 65). Aquí, se entiende el andamiaje como una estrategia pedagógica a través de la cual el docente, como lector experto, promueve gradualmente en un lector novel la capacidad para resolver problemas de comprensión. Para ello, es necesario el modelado, mediante el cual el profesor comparte con los estudiantes sus propios procesos de comprensión lectora: verbaliza lo que hace al enfrentarse a un texto. El modelado no consiste en hacer el trabajo por el estudiante, ni en proporcionar respuestas directas a las preguntas del texto, sino en ofrecer un préstamo de conciencia.

En general, las propuestas de enseñanza de estrategias de lectura tienen diferentes fases, que suelen coincidir. Al respecto, Calero (2017) indica que los programas de enseñanza de las estrategias deben partir de las siguientes premisas sobre estas: a) son un medio, no un fin curricular; b) deben fijarse el objetivo de impulsar en los estudiantes el necesario desarrollo de conocimiento metacognitivo y regulación metacognitiva; c) deben ser trabajadas a partir de procedimientos de instrucción directa. Así, una propuesta de modelo de transferencia de las estrategias de lectura debería contemplar las siguientes fases:

1. *Modelado del docente*: también conocido como instrucción explícita. El docente presenta el objetivo de lo que se va a trabajar y el significado de la estrategia. Posteriormente, en voz alta comparte su pensamiento a partir de la lectura de un texto. A través de un préstamo de conciencia, ayuda a sus estudiantes a comprender lo que tienen que aprender. Así, por ejemplo, comparte sus dudas ante la comprensión del texto y cómo las resuelve.
2. *Práctica guiada*: también conocida como práctica dirigida. En pequeños grupos supervisados por el docente, este lee un texto y motiva la participación de los estudiantes, para que aporten ideas sobre el uso de la estrategia. Para ello, el docente puede dar orientaciones sobre su uso, hacer preguntas o volver a modelar. Paulatinamente, se traspassa la responsabilidad de la comprensión al estudiante.
3. *Práctica supervisada*: también conocida como práctica cooperativa. Se plantean actividades de trabajo colaborativo a los estudiantes y la supervisión del profesor disminuye. El docente promueve que los estudiantes hablen entre ellos sobre las estrategias que emplean.
4. *Práctica individual*: también conocida como práctica autónoma. Se genera una situación de trabajo a partir de un texto en la que el estudiante reflexiona solo y pone en práctica lo aprendido en las fases anteriores.

En la siguiente figura se presentan de forma esquemática estas fases. Como se puede apreciar en la imagen, al comienzo es mayor el apoyo del

docente y al final, en la última fase de práctica individual, su participación es menor, lo que muestra una transferencia gradual en el uso de las estrategias.

Figura 2. Transferencia progresiva de la responsabilidad en el uso de estrategias de lectura



Fuente. Tobar, Veas y Espinoza, T. (2024, p. 6).

A la hora de enseñar estrategias de lectura, cabe considerar, asimismo, algunos aspectos básicos de la enseñanza de la lectura, en general. En primer lugar, además de ser evidente que la propia concepción del docente influirá en cómo enseña a leer, este debe ser un ejemplo, no solo mediante el modelado, sino ejemplo como lector. Los estudiantes no se sentirán motivados si no perciben motivación en sus docentes. ¿Cómo transmitir el gusto por la lectura si los docentes no lo tienen? Sería complicado. Por otro lado, hay que tener en cuenta algunas ideas relacionadas con la motivación hacia la lectura. Así, entre otras, cabría contemplar la posibilidad de que los estudiantes escojan lecturas o recomendarlas en función de sus propios intereses, promover actividades de lectura colaborativa, llamar la atención sobre la importancia del uso de las estrategias, relacionar la comprensión lectora con la expresión oral y escrita, no proponer actividades competitivas, etc.

Además, durante el proceso de trabajo con un texto, los estudiantes deben encontrar sentido a lo que hacen. Por ello, se sugiere que el docente comparta durante la tarea lo siguiente:

- **Significatividad y pertinencia:** la actividad de lectura es relevante y necesaria, se plantea a propósito de algo, está relacionada con algo.
- **Elección:** se muestran los motivos por los cuales se ha escogido un texto, como su interés o que le gusta al docente.
- **Viabilidad:** pese a su posible dificultad, el estudiante podrá realizarla.
- **Deseabilidad:** merece la pena hacer la actividad.

- **Disponibilidad:** el docente está disponible para ayudar al estudiante a hacer la tarea.
- **Consecución:** se valora la realización de la tarea y las posibles dificultades encontradas.
- **Aportación:** se reflexiona sobre a qué ha contribuido la realización de la tarea.
- **Sensación:** se comparte si el texto y la tarea han gustado a los estudiantes.

En cuanto a la temporalización o secuenciación de la enseñanza de las estrategias de lectura, algunas propuestas parten de la idea de que los estudiantes empiezan a desarrollar habilidades metacognitivas a partir de los once o doce años. Por este motivo, entienden que es ineficaz enseñar las estrategias en los primeros cursos de Educación Primaria y menos en Educación Infantil. Desde este enfoque evolutivo, la secuencia lógica de la enseñanza de la lectura consistiría en un primer momento en el que se aprende a decodificar y se trabaja en el reconocimiento de palabras. Posteriormente, habría que atender al aprendizaje de vocabulario y a la velocidad lectora. Por último, ya se podrían enseñar las estrategias de lectura. En cambio, frente a este modelo, sugerimos que las estrategias se enseñen desde los primeros cursos, aunque en Educación Infantil y en los primeros cursos de Educación Primaria haya que trabajar especialmente lo que se presenta en las dos etapas mencionadas anteriormente. Esto no impide que, mientras un niño lee, se pueda parar la lectura, por ejemplo, y preguntarle si comprende lo que lee; o antes, consensuar en grupo por qué se va a leer un texto en voz alta (Calero, 2017).

Por otro lado, en el currículo no se especifica el momento en el que hay que enseñar las diferentes estrategias. Por ello, al profesorado le surgen muchas dudas sobre el momento adecuado para su enseñanza. Al respecto, se sugiere que se consulte el libro *Marco para el desarrollo de la competencia lectora* (Cruz Ripoll, 2023). En este documento se presenta información sobre investigaciones basadas en metaanálisis en donde se muestra cuándo es efectiva la enseñanza de las estrategias.

Con relación a la evaluación de las estrategias de lectura, hay que contemplar algunas razones que justifican hacerlo. No solo puede permitir identificar el nivel de competencia lectora de los estudiantes, sino que también a través de herramientas de autoevaluación, se favorece la metacognición y la autonomía del estudiante en el proceso lector. Es fundamental que reflexionen en voz alta y reciban retroalimentación por parte del docente. A la hora de evaluar las estrategias de lectura, existen diferentes herramientas como listas de control, rúbricas, portafolios lectores, registros de observación, cuestionarios de evaluación de lectura estratégica o inventarios de conciencia metacognitiva en lectura. En el manual *Comprensión lectora. Estrategias que desarrollan lectores autorregulados* (Calero, 2017) se presentan varias de estas herramientas.

2.3. Las estrategias de lectura

2.3.1. Ojear o echar un vistazo

La estrategia de *ojear*, también se conoce como *echar un vistazo o preexaminar*. Entendemos que se puede emplear el término *ojear* dado que la acepción 4 del *Diccionario de la Lengua* entiende que es “mirar superficialmente un texto”. Es decir, esta estrategia consiste en mirar el texto y realizar una lectura rápida de los elementos que más destacan del texto antes de leerlo en profundidad. En muchas ocasiones, los estudiantes se ponen a leer directamente el primer párrafo de un texto, pero no tienen en consideración otros componentes o partes del texto que son fundamentales para su comprensión. Antes de leer, es importante dedicar un tiempo a ver, por ejemplo, qué partes tiene el texto, qué dicen sus títulos, qué información aportan en líneas generales los gráficos o imágenes, o la propia portada. Esto puede favorecer que el lector tenga

alguna noción del tema, la estructura y de las ideas más relevantes. Asimismo, puede ayudar a que los lectores activen sus conocimientos previos, establezcan los objetivos de lectura o anticipen el contenido.

Ojear es una práctica habitual que hacemos cuando, por ejemplo, estamos en una biblioteca o librería y queremos escoger un libro. Leemos el título, vemos la portada, la información que aparece en la contraportada, el número de páginas, el tamaño de la letra, el número de páginas o las posibles ilustraciones. Lo mismo sucede con la lectura de la portada de un periódico impreso o digital, la lectura de los titulares o ver alguna imagen puede determinar la elección de la lectura de, por ejemplo, una noticia. La información que se obtiene puede permitir al lector escoger un libro u otro, o incluso si le merece la pena leer el texto en función de sus objetivos o del interés que tenga en la lectura. Por ejemplo, puede percibir si el texto le va a aportar una información relevante que necesita para realizar un trabajo en una asignatura o si la fuente del texto forma parte de las que le ha sugerido el docente para la realización de una tarea.

Algunas de las preguntas que se puede formular un lector mediante esta estrategia son:

- *A partir del título:* ¿de qué puede tratar el texto?, ¿cuál creo que es el tema del texto?
- *A partir de los subtítulos:* ¿qué partes tiene el texto?
- *A partir de las tablas y figuras:* ¿qué información complementaria aportan?
- *A partir de las palabras en negrita o en cursiva:* ¿cuáles son los conceptos más importantes?

El profesor puede compartir con los estudiantes cómo ojea un texto. A continuación, se reproduce un monólogo en el que un profesor explica cómo aplica la estrategia de ojear. Coincide con la fase de modelado del profesor que se ha presentado en el apartado anterior:

Antes de leer un texto, siempre echo un vistazo a lo que voy a leer para saber de qué trata. Voy a compartir con vosotros cómo lo hago a partir de los apuntes sobre el sistema digestivo que os he dado. Lo primero que hago es mirar el título: “El sistema digestivo: funciones y órganos principales”. Al leerlo, me doy cuenta de

que el texto hablará de cómo funciona el sistema digestivo y de los órganos que lo componen. Es decir, no solo va a presentar una descripción de los órganos, sino que también explicará cuáles son sus funciones.

Ahora, sigo ojeando el texto y veo los subtítulos. Fijaos, el texto está dividido en tres partes diferenciadas: a) el proceso de la digestión; b) los órganos principales del sistema digestivo; y, c) las enfermedades comunes del aparato digestivo. Me llama la atención que haga referencia a las enfermedades más comunes del aparato digestivo. Creo que en el primer apartado explicará en qué consiste la digestión, luego hablará de los órganos y, por último, de las enfermedades. Es curioso que en ningún subapartado se haga referencia a las funciones por lo que está información se incluirá en alguno de los que hay.

Como veis, también hay un dibujo que reproduce el sistema digestivo y se señalan el esófago, el estómago, el intestino delgado y otros órganos. Esta imagen me puede ser útil para visualizar mejor la información que aparezca en el texto. Cuando se explique cada órgano, podré saber dónde está. Por último, mirad, hay algunas palabras en negrita: esófago, intestino delgado, absorción de nutrientes. Luego atenderé especialmente a estos conceptos, seguramente sean importantes para saber cómo funciona la digestión.

Pues antes de leer el texto con más profundidad ya me he hecho una idea de lo que me contará y de cómo está organizada la información. Usaré las imágenes como apoyo para comprender el texto y mostraré especial atención a las palabras en negrita.

un dato, aprender un contenido o disfrutar-, el lector utilizará unas estrategias u otras, como leer superficialmente, subrayar las ideas más importantes o tomar notas. Además, esta estrategia facilita la autorregulación en tanto que el lector durante la lectura y después de la lectura puede comprobar si cumple con el objetivo que se ha propuesto. Algunas de las preguntas que se puede formular el lector para trabajar esta estrategia son:

- ¿Por qué voy a leer este texto?
- ¿Qué información espero encontrar?
- ¿Cómo debo leer este texto para alcanzar el objetivo propuesto?

Existe cierta controversia respecto de esta estrategia dado que algunos autores consideran que siempre que leemos lo hacemos con un objetivo, mientras que otros argumentan que el estudiante en ocasiones no lee con un objetivo específico. Es cierto que en muchas ocasiones el estudiantado tan solo lee porque se lo ha dicho el profesor o para hacer una tarea que le han solicitado. Sea como fuere, podríamos considerar que hay tantos objetivos de lectura como lectores y textos. No obstante, a continuación, se presenta una tabla en donde se exponen los principales objetivos de lectura.

2.3.2. Establecer los objetivos

La estrategia de *establecer los objetivos* antes de la lectura consiste en plantearse por qué se va a leer un texto y qué se espera de su lectura. Esto contribuye a que el lector centre su atención, seleccione la información más relevante y, sobre todo, emplee estrategias específicas en función de su propósito. Así, por ejemplo, en función del objetivo de lectura –entre otros, encontrar

Tabla 2. *Objetivos de lectura*

OBJETIVO DE LECTURA	DEFINICIÓN	EJEMPLO DE TIPO DE TEXTO
Leer para aprender	Se busca adquirir conocimientos sobre un tema específico, reteniendo información clave.	Un libro de texto de historia, ciencias o matemáticas.
Leer para informarse	Se pretende obtener datos o información general sobre un tema sin necesidad de memorizar detalles.	Un artículo de noticias o un informe científico.
Leer para resolver un problema	Se lee con el propósito de encontrar instrucciones o soluciones a una situación específica.	Un manual de instrucciones, una receta de cocina o una guía técnica.
Leer para disfrutar	Se lee por placer o entretenimiento, sin necesidad de análisis profundo	Una novela, un cuento, una historieta o una poesía. Cualquier tipo de texto.
Leer para revisar	Se relee un texto para corregir errores, mejorar la redacción o reforzar la comprensión.	Un trabajo escrito antes de entregarlo, apuntes antes de un examen.
Leer para practicar la lectura en voz alta	Se lee con el fin de mejorar la fluidez, la pronunciación y la entonación.	Un discurso, un poema o una obra de teatro.

Fuente. elaboración propia.

A continuación, se expone un diálogo en el que una maestra y sus estudiantes conversan sobre el establecimiento de los objetivos de lectura de una receta de cocina. El texto con el que trabajan es el siguiente:

Receta de tostada con tomate

Ingredientes

- Pan de pueblo
- Dos tomates
- Aceite de oliva virgen extra

Pasos de la receta

1. Preparar los tomates: lavarlos y cortarlos por la mitad.
2. Apoyar un rallador en un cuenco y rallar los tomates.
3. Remover los tomates y echar un chorro de aceite y una pizca de sal.
4. Cortar el pan y tostarlo.
5. Echar el tomate rallado en el pan tostado.
6. Se puede añadir atún, jamón o cualquier otro embutido.

En la siguiente conversación, se muestra cómo la maestra dialoga con sus estudiantes y promueve la reflexión en torno a los objetivos de la lectura. En función del objetivo escogido, orienta sobre cómo se debe leer el texto. Por último, refuerza la importancia de esta estrategia llamando la atención sobre su uso:

Profesora (P): Hoy vamos a leer una receta de cocina. Pero antes de empezar, quiero que pensemos en algo muy importante:

¿para qué vamos a leer esta receta? ¿Cuál es nuestro objetivo de lectura?

Estudiante (E) 1: Pues para aprender a hacer tostadas con tomate.

E2: Para saber qué lleva una tostada con tomate.

P: Eso es. El objetivo va a ser seguir las instrucciones para hacer la receta. Pero, una cosa, ¿creéis que hay diferentes formas de leer la receta?

E3: Depende de lo que queramos.

P: Claro. Vamos a ver cómo deberíamos leer esta receta de tostada con tomate según el objetivo que tengamos. Por ejemplo, si tenemos curiosidad, podemos hacer una lectura rápida. En cambio, si estamos cocinando, debemos leer más detalladamente y seguir los pasos que se dan. También puede que queramos cambiar la receta, en este caso tendremos que hacer una lectura más crítica y pensar en qué se va a cambiar. Ahora, tendremos que ver qué partes tiene la receta.

E4: Primero tiene los ingredientes y después los pasos que hay que dar para preparar la tostada.

P: Muy bien. Saber esto es muy importante. Si solo queremos comprobar lo que se necesita, leeremos la lista de ingredientes. Y cuando ya tengamos todos, pasamos directamente a los pasos. Ahora, ¿cuál es la información importante para lograr nuestro objetivo de hacer la tostada? Conocer los ingredientes y tener claros los pasos. Pues recordad una cosa, cuando leáis algo es importante que os preguntéis por qué lo leéis, para qué

lo leéis. Dependiendo de los objetivos, leeréis de una manera u otra, como acabamos de ver.

2.3.3. Activar los conocimientos previos

La estrategia de *activar los conocimientos previos* consiste en conectar el texto con las ideas, experiencias e información que tenemos antes de leer. Estos conocimientos sirven de base o marco para comprender el texto. La activación de los conocimientos previos hace que el lector se involucre de manera activa en la lectura. Esto se puede relacionar con la idea de Ausubel (1983) de que el aprendizaje es más efectivo cuando se relaciona lo conocido con aquello por conocer. Asimismo, se puede vincular con la teoría sociocultural del aprendizaje de Vygotsky (1995) en tanto que en la zona de desarrollo próximo el aprendizaje se facilita al conectar lo que se sabe con lo que se va a aprender a través de mediadores o herramientas. Antes de la lectura de un texto, Solé (1992) propone diferentes formas de activar los conocimientos previos:

- Ofrecer información general sobre lo que se va a leer. Así, por ejemplo, se les puede adelantar la temática o el tipo de texto que se va a leer.
- Favorecer que los estudiantes se fijen en aspectos del texto para saber de qué tratará.
- Proponer que se comparta qué se sabe sobre el tema.

Para ello, podemos plantear diferentes preguntas o actividades al estudiantado. A partir del siguiente texto sobre la importancia de la higiene dental se presentan una serie de preguntas y actividades a modo de ejemplo.

La importancia de la higiene dental

La higiene dental es fundamental para mantener los dientes sanos. Para ello, hay que tener una serie de hábitos que ayudan a prevenir enfermedades como las caries.

Uno de los hábitos más importantes es cepillarse los dientes. Se recomienda hacerlo al menos dos veces al día, utilizando un cepillo de cerdas suaves y una pasta dental con flúor. El cepillado debe durar al menos dos minutos y

alcanzar todos los dientes.

Además del cepillado, es necesario usar hilo dental una vez al día. Este ayuda a eliminar los restos de comida que se acumulan entre los dientes y que el cepillo no puede limpiar.

La alimentación también influye mucho en la salud bucal. Consumir frutas, verduras y productos lácteos fortalece los dientes. En cambio, los alimentos con mucho azúcar, como los caramelos y refrescos, pueden hacer que aparezcan caries.

Por último, es importante acudir al dentista al menos dos veces al año. El dentista revisa los dientes, limpia el sarro acumulado y comprueba si hay algún problema. Cuidar la higiene además de mantener los dientes sanos, ayuda a tener una sonrisa bonita y un aliento fresco.

Algunas de las preguntas que se pueden formular para activar los conocimientos previos son:

- ¿Es importante cuidar los dientes? ¿Por qué?
- ¿Cuántas veces al día te cepillas los dientes? ¿Cómo lo haces?
- ¿Qué alimentos crees que son buenos y cuáles malos para los dientes?
- ¿Usas hilo dental? ¿Para qué sirve?
- ¿Cuándo fue la última vez que fuiste al dentista? ¿Qué te revisó?

Por otro lado, algunas actividades que se pueden realizar son:

Debates: a partir de una pregunta sobre la importancia de cepillarse los dientes o el número de veces que hay que hacerlo al día, el estudiantado da su opinión y, con posterioridad a la lectura, se comprueba si han cambiado de opinión.

- *Mapa conceptual*: antes de leer el texto, el estudiantado puede crear un mapa mental con palabras importantes relacionadas con la higiene bucal. Posteriormente, pueden ampliar y/o corregir el mapa.
- *Lluvia de ideas*: se puede plantear la

posibilidad de que compartan el conocimiento que tienen sobre la higiene dental y se van escribiendo en la pizarra las ideas que surgen durante la conversación para, posteriormente, compararlo con lo aprendido.

- *Escritura libre e individual de un texto sobre el tema de la lectura:* por ejemplo, se les puede solicitar que escriban un párrafo sobre cómo cuidan ellos sus dientes. Después de la lectura, pueden revisar su texto y, al igual que con el mapa conceptual, pueden ampliar o corregir su propuesta.
- *Imágenes:* se pueden enseñar imágenes relacionadas con la higiene dental y los estudiantes predicen el tema del texto.

espacios de entretenimiento como teatros, museos y parques.

Sin embargo, la vida urbana también tiene desventajas. El tráfico, la contaminación y el ruido son problemas comunes. Además, el costo de vida suele ser más alto en comparación con las zonas rurales.

A pesar de estos desafíos, muchas personas prefieren vivir en ciudades debido a las oportunidades y comodidades que ofrecen. Para mejorar la calidad de vida en las ciudades, es importante promover el desarrollo sostenible, con espacios verdes y transporte eficiente.

2.3.4. Estrategia SQA

La estrategia SQA es un tipo de estrategia en donde se combina la activación de los conocimientos, el establecimiento de objetivos y la reflexión sobre lo que se ha aprendido en el texto. En esencia, lo que se busca es responder a las preguntas qué sé, qué quiero saber y qué he aprendido. La estrategia fue presentada en 1986 por Donna Ogle y en inglés se conoce como KWL. Como actividad, se puede proponer al lector que complete un tabla con tres columnas a partir de la lectura de un texto, en este caso sobre la vida en las ciudades.

La vida en las ciudades

Las ciudades son centros de actividad económica, social y cultural donde millones de personas viven y trabajan. Ofrecen una gran cantidad de servicios como transporte público, hospitales, escuelas y oportunidades laborales. Además, en las ciudades se encuentran

Tabla 3. Aplicación de la estrategia SQA

QUÉ SÉ	QUÉ QUIERO SABER	QUÉ HE APRENDIDO
¿Qué conocimientos previos tengo sobre el tema?	¿Cuál es mi objetivo de lectura?	¿Qué he aprendido después de leer el texto?
¿Cómo se vive en las ciudades? ¿Cuáles son las características de las ciudades?	¿Cuáles son las ventajas y desventajas de vivir en una ciudad?	¿Cómo ha cambiado mi opinión sobre las ciudades después de leer el texto?

Fuente. elaboración propia.

2.3.5. Predecir

La estrategia de *predecir o hacer predicciones* consiste en anticipar la información que se presenta en un texto. Se puede realizar a lo largo de todo el proceso de lectura. Mediante la anticipación, el lector elabora hipótesis sobre el contenido del texto y las va verificando. Es algo inherente al ser humano. Un caso frecuente sucede al ver una película; en general, siempre pensamos en lo que puede suceder. En todo caso, hacer predicciones al leer no es algo que se limite a los textos narrativos que tienen como esencia contar una historia. También se puede predecir en otro tipo de textos. No obstante, algunos géneros literarios como la novela policíaca o la de aventuras hacen que el lector esté continuamente elaborando hipótesis sobre lo que puede pasar. Este hecho puede hacer que se active la lectura y se lea con más atención.

Como se ha indicado, esta estrategia se puede poner en marcha durante todo el proceso de lectura. Antes de comenzar a leer, mediante la estrategia de ojear o echar un vistazo podemos obtener información a través de diferentes componentes del texto que permitan predecir algo y, posteriormente, se comprobará. Asimismo, durante la lectura de un texto en voz alta por parte del profesor, este puede detener la lectura e interrogar sobre el contenido. En esta línea, puede sugerir a sus estudiantes que paren la lectura y hagan predicciones. A continuación, se presenta un breve cuento como ejemplo para trabajar esta estrategia:

El asesinato de la calle U

Había estado lloviendo todo el día. La detective Julia León llegó rápidamente al número 39 de la calle U. En la acera yacía el cuerpo de un hombre, con un disparo en el pecho.

–No hay testigos, pero tenía esto en el bolsillo –dijo uno de los policías que rodeaban el cuerpo, entregándole un papel.

“No hables. Lo sabes todo. Calle U, 39, a las 21:30”.

Alguien lo había citado. Julia miró la puerta entreabierta del edificio y vio una huella de zapato diferente a la de los zapatos del hombre asesinado en la entrada.

Vio que en todo el edificio solo había una luz encendida, la del tercero. Subió hasta

el piso y llamó al timbre. Abrió el señor Villacorta, muy nervioso.

–Buenas noches, detective. ¿Hay algún problema?

Julia señaló sus zapatos mojados.

–Sí, señor. La huella en la entrada coincide con los suyos. Usted lo citó para que nunca dijera nada.

Villacorta palideció. La detective le puso las esposas.

–Sabía demasiado... –susurró Villacorta. Otro caso resuelto.

Algunas de las preguntas que se podrían formular antes de leer el texto podrían ser: ¿de qué tratará el texto? o ¿qué crees que ha sucedido? Durante la lectura, se puede preguntar ¿por qué es importante que la puerta estuviera entreabierta o que hubiera una huella mojada? ¿Por qué Villacorta estaba nervioso cuando abre la puerta? O tras la lectura, ¿cómo pudo haber evitado el señor Villacorta que lo descubrieran?

Lo mismo sucede con los textos expositivos. En el siguiente texto sobre la importancia de los ecosistemas marinos, el lector puede predecir si el texto hablará sobre los beneficios de los ecosistemas marinos, si se mencionarán algunos ejemplos como los océanos, los mares o los arrecifes de coral o que se presentará el tema de cómo la acción del hombre los afecta. Algunas de las preguntas que se podrían formular son:

- ¿De qué crees que hablará el texto?
- ¿Crees que mencionará soluciones para proteger los ecosistemas marinos? ¿Cuáles podrían ser?
- ¿Qué datos científicos o ejemplos crees que incluirá?

La importancia de los ecosistemas marinos

Los ecosistemas marinos, como los océanos, mares y arrecifes de coral, son fundamentales para la vida en la Tierra. Cubren más del 70% del planeta y generan al menos el 50% del oxígeno que respiramos. Además, albergan una gran biodiversidad, proporcionando refugio y alimento a miles de especies.

Estos ecosistemas ofrecen múltiples beneficios. Regulan el clima al absorber dióxido de carbono, protegen las costas

de la erosión y son fuente de recursos como alimento y medicinas. Ejemplos clave son los océanos, que influyen en el clima global, y los arrecifes de coral, que funcionan como barreras naturales contra tormentas y tsunamis.

Sin embargo, la actividad humana los está dañando. La contaminación por plásticos, la sobrepesca y el calentamiento global afectan gravemente a estos ecosistemas. El blanqueamiento de los corales, causado por el aumento de la temperatura del agua, es un claro ejemplo del impacto ambiental.

Para proteger los ecosistemas marinos, es necesario reducir la contaminación, promover la pesca sostenible y crear áreas protegidas. Cuidarlos es fundamental para el equilibrio del planeta y el bienestar de las futuras generaciones.



2.3.6. Supervisar

La estrategia de *supervisar* consiste en comprobar conscientemente si se comprende o no se comprende un texto durante su lectura. El lector debe preguntarse si está comprendiendo el texto y si es capaz de explicar el texto con sus propias palabras. Si la respuesta es afirmativa, se continúa leyendo; en cambio, si la respuesta es negativa, se hace necesario identificar las dificultades de comprensión, es decir, aquello que nos impide comprender el texto. Así, podemos encontrarnos con varios motivos que dificultan la comprensión del texto como, por ejemplo, el desconocimiento de una palabra o de una expresión, la falta de conocimientos sobre el tema o la ausencia de coherencia y relación con otras partes del texto. Ante estos problemas, el lector debe saber cómo actuar. A continuación, se presentan algunas sugerencias de trabajo para enseñar esta estrategia.

Releer. ¿Leer es releer? No siempre, pero sí es cierto que una estrategia habitual de los lectores competentes cuando detectan que no comprenden un texto –*que no se han enterado*– es volver a leer el fragmento que les causa problemas e, incluso, continuar leyendo para ver si de esta manera se hacen una idea general que les permite una mayor comprensión.

Cabe señalar que durante la lectura, en ocasiones, es necesario ajustar la velocidad y la dirección de

la lectura. Es conocida la frase de Woddy Allen sobre la lectura rápida: “Hice un curso de lectura rápida y leí Guerra y paz en veinte minutos... Va de Rusia”. Más allá del chiste, el lector debe saber no solo cuándo detener la lectura, sino también a qué velocidad leer en función de su objetivo y de la propia dificultad del texto. A veces, podrá leer más rápido, otras más despacio. Es probable que tenga que volver a leer un fragmento o adelantar la lectura para buscar una información.

Aplicar otras estrategias. Ante la falta de comprensión, el lector deberá poner en marcha otras estrategias que contribuyan a la comprensión de su texto como subrayar, tomar notas, hacerse preguntas o resumir el texto. Asimismo, puede consultar en el diccionario las palabras que no comprende, leer más despacio, buscar las palabras clave o las ideas importantes o deducir los significados a partir del contexto. Es importante hacer que los estudiantes reflexionen sobre cuándo encontraron el problema y cómo lo resolvieron, así como sobre cuáles fueron las estrategias que les resultaron más útiles.

Marcar. Consiste en proponer a los estudiantes que utilicen diferentes signos para señalar en el texto aquello que no comprenden, que les parece interesante o importante, que han aprendido o que les ha gustado. En este sentido, puede resultar útil transmitir a los estudiantes que los textos

son una herramienta para su aprendizaje y que pueden señalar con un lápiz aquellos fragmentos que les han llamado la atención por algún motivo.

Usar listas de control. Consiste en hacer que los estudiantes completen una ficha en la que puedan comprobar su capacidad para saber cuál es el tema del texto y las ideas principales, resumirlo o relacionar unas ideas con otras en función de las partes del texto.

Simular errores de comprensión. El docente comparte con los estudiantes un texto y comete errores de interpretación de forma consciente. Los estudiantes tendrán que identificar esos errores y corregir al profesor, explicando por qué se ha equivocado. El objetivo es acostumbrar a los estudiantes a detectar y corregir fallos de comprensión.

Analizar textos manipulados. Consiste en realizar un análisis con textos con léxico desconocido, con contenidos con los que no están familiarizados los estudiantes o con ausencia de relación entre las ideas que aparecen en el texto. A continuación, se presenta un ejemplo de un texto sobre los hábitos de ahorro energético con errores de diferente tipo para trabar la estrategia de supervisión.

Ahorrar energía en casa

El ahorro energético es fundamental para cuidar el medio ambiente y reducir el uso de recursos naturales. Algunas formas de ahorrar energía incluyen apagar las luces cuando no las usamos, *reciclar plásticos* y apagar los aparatos eléctricos en modo de espera.

Otro hábito importante es utilizar *bombillas LED, que consumen más energía* que las tradicionales, pero duran menos tiempo. Además, es importante *usar el coche para viajes cortos*, ya que esto reduce las emisiones contaminantes.

En casa, también podemos ahorrar energía al cocinar. Por ejemplo, *es mejor usar el horno con la puerta abierta*, ya que permite que el calor salga y cocine los alimentos más rápido.

Por último, ahorrar energía ayuda a reducir la contaminación del aire, ya que se emiten menos gases tóxicos al utilizar *energías renovables, como el carbón o el*

petróleo.

Algunos de los errores que aparecen el texto son:

- Reciclar plásticos no está relacionado con el ahorro energético.
- Las bombillas LED consumen menos energía que las tradicionales.
- Se debe evitar el uso del coche en viajes cortos.
- La puerta del horno abierta hace que se pierda el calor.
- El carbón y el petróleo no son energías renovables.

La actividad puede consistir en una primera lectura del texto por parte del profesor o de algún estudiante. Antes, se debe compartir con ellos que el objetivo es aprender a utilizar la estrategia de supervisar su propia comprensión y cuestionarse sobre lo que leen. Para ello, deberán identificar posibles errores que haya en el texto. Se puede dividir el texto en párrafos y solicitarles que trabajen individualmente, en parejas o en grupos pequeños. Deberán subrayar aquellas partes o ideas del texto que les llamen la atención por su ausencia de sentido o porque crean que son erróneas. Asimismo, se les puede indicar que escriban al margen qué y por qué hay algo mal. Posteriormente, en grupo se comparten y comentan los errores identificados y las estrategias que han utilizado para detectarlos y solucionarlos. También, se puede proponer como actividad final que comparen el texto con una versión correcta o que reescriban el texto cambiando lo que estaba mal.

2.3.7. Aclarar

La estrategia de aclarar consiste en identificar y analizar para comprender el significado de palabras o expresiones desconocidas. Esto permite desarrollar la autonomía lectora, dado que es muy frecuente que durante la lectura los estudiantes se detengan y pregunten al profesor qué significa algo. En ocasiones, en los libros de texto aparecen al margen del texto señaladas y explicadas algunas palabras cuyo significado sea previsiblemente desconocido por el lector. Sin embargo, cuando este tipo de ayudas no aparecen, los lectores deben aprender esos significados para terminar de comprender el texto. Para ello, hay dos prácticas habituales: intentar deducir la palabra o expresión a partir del contexto o

buscarlas en el diccionario o en otro tipo de fuente. En la siguiente tabla se muestran algunas de las técnicas que se pueden utilizar para aclarar el significado.

Tabla 4. Técnicas para aclarar el significado de palabras y expresiones

TÉCNICA	EXPLICACIÓN	EJEMPLO
Uso el contexto	Deducción del significado a partir de las palabras y oraciones cercanas.	La <i>sequía</i> ha causado grandes pérdidas en la agricultura. La falta de lluvias durante meses ha dejado los campos secos y sin cosechas. <i>Falta de lluvias</i> ayuda a deducir que <i>sequía</i> significa ausencia prolongada de lluvia.
Búsqueda de sinónimos y antónimos	A veces, en el texto aparecen sinónimos y antónimos de la palabra.	Los jugadores estaban <i>eufóricos</i> , es decir, extremadamente felices después de ganar el partido. <i>Eufóricos</i> es sinónimo de <i>extremadamente felices</i> .
Explicaciones	Cuando en el texto se explica directamente el significado de una palabra.	Los mamíferos son <i>vertebrados</i> , lo que significa que tienen <i>columna vertebral</i> .
Aposiciones	En ocasiones, se explica el significado de una palabra utilizando comas o paréntesis.	El <i>feudalismo</i> , <u>un sistema socioeconómico basado en la propiedad de la tierra y la jerarquía de vasallos y señores</u> , predominó en Europa durante la Edad Media.
Análisis de la palabra	Analizar morfológicamente la palabra, dividiéndola en partes para encontrar nuevos significados a partir de los ya conocidos.	<i>Deshidratación</i> : Des- (negación) + <i>hidratar</i> (relacionado con el agua) + -ción (acción). <i>Deshidratación</i> significa falta de agua en un cuerpo.
Uso del diccionario u otras fuentes	Se utiliza el diccionario u otra fuente para conocer el significado preciso, si otras técnicas no son suficientes.	En el cielo brillaban <i>miríadas</i> de estrellas. <i>Miríada</i> : 1. f. Cantidad muy grande e indefinida (<i>Diccionario de la lengua española</i>).
Atención a imágenes e ilustraciones	La observación de las imágenes de un texto puede ayudar a comprender el significado de una palabra.	En un libro de texto de ciencias en donde aparece la palabra <i>ecosistema</i> y una imagen con un bosque con plantas y animales, esta puede ayudar a comprender que <i>ecosistema</i> es un lugar donde viven y se relacionan seres vivos.
Uso de glosarios o notas al pie	Algunos textos incluyen un glosario o notas al pie con definiciones de palabras clave.	Las especies <i>endémicas</i> solo se encuentran en una región específica. 1.(<i>Endémico</i> : que pertenece exclusivamente a un lugar)."

Fuente. elaboración propia.

2.3.8. Identificar la estructura del texto

La estrategia de *identificación de la estructura del texto* consiste en reconocer cuáles son los componentes concretos del texto y cómo está organizado. Mediante esta estrategia, el lector tiene más facilidad para resumir el texto, y analizar y recordar la información. Cada tipo de texto tiene una estructura específica.

Los textos narrativos son aquellos en los que se cuenta una historia con una secuencia de

hechos. Su estructura típica se divide en tres partes principales: introducción, desarrollo y desenlace. En la introducción se presentan los elementos de la historia para situar al lector. Los componentes son los personajes (protagonista y otros personajes importantes), el contexto (el lugar y el tiempo en el que transcurre la historia), la situación inicial (presentación del estado en que comienza la historia) y el planteamiento del conflicto. Por otro lado, durante el desarrollo se presentan los hechos principales de la historia y del conflicto. Así, se muestra el conflicto y los

hechos que llevan al clímax de la narración, así como las reacciones de los personajes al conflicto y su posible evolución. Por último, en el desenlace se resuelve el conflicto y se muestra el final de la historia.

Los textos expositivos pueden tener, a su vez, diferentes estructuras. Las más frecuentes son las de listado, secuencia, descripción, comparación, causa-consecuencia y problema-solución. A continuación, a modo de ejemplo, se presentan los componentes y estructura de los textos expositivos en los que se expone una

causa-consecuencia. En ellos se explica por qué ocurre algo (la causa) y qué produce ese algo (la consecuencia). Su estructura típica cuenta, a su vez, con tres partes diferenciadas. En primer lugar, en la introducción se suele presentar el tema y el objetivo del texto. Durante el desarrollo, se exponen las causas y consecuencias, así como ejemplos o datos que apoyan la exposición. Por último, en la conclusión se hace una síntesis del contenido y suele presentar una reflexión final.

Tabla 5. Estructura típica de un texto expositivo causa – consecuencia

INTRODUCCIÓN	Planteamiento del tema	El cambio climático es uno de los mayores desafíos ambientales de la actualidad.
	Importancia del tema	Sus efectos afectan la vida en todo el planeta y es importante entender qué lo causa y cuáles son sus consecuencias.
DESARROLLO	Causas	El aumento de gases de efecto invernadero, como el dióxido de carbono, es la principal causa del cambio climático.
	Consecuencias	Estos gases atrapan el calor en la atmósfera, lo que provoca un aumento en la temperatura global. Como consecuencia, los polos se derriten, sube el nivel del mar y ocurren fenómenos climáticos extremos como huracanes y sequías.
CONCLUSIÓN	Resumen	El cambio climático es consecuencia de la actividad humana y tiene impactos graves en la Tierra.
	Reflexión con solución	Para reducir estos efectos, es fundamental disminuir la emisión de gases contaminantes mediante energías limpias y prácticas sostenibles.

Fuente. elaboración propia.

Ahora, no es tan relevante detenernos en la explicación de cada una de las diferentes estructuras que puede tener un texto. Valgan como ejemplo los párrafos anteriores. Lo importante a la hora de enseñar esta estrategia de identificación es tener en consideración algunas orientaciones o recursos didácticos que se pueden utilizar con los estudiantes. Algunos de ellos son:

- **Enseñanza explícita de la tipología textual.** Mediante la enseñanza de textos modelo, el docente puede analizar el texto junto con los estudiantes y deducir la estructura, los componentes y las características de un texto concreto. En este sentido, se sugiere que se utilicen materiales editados que indiquen las diferentes partes y componentes
- **Mapa de la historia.** Con textos narrativos los estudiantes pueden leer un cuento y completar una tabla con un organizador gráfico que presente las diferentes partes (introducción, desarrollo y desenlace) y se responda a preguntas como: ¿quiénes son

los personajes?, ¿dónde y cuándo ocurre la historia?, ¿cuál es el conflicto?, ¿cómo se resuelve el problema? En esta actividad se pueden utilizar diferentes imágenes o tarjetas en cada una de las partes del texto.

- **Uso de infografías.** Usar materiales como fotocopias o carteles en los que se presente visualmente la estructura típica de los textos.
- **Identificar los conectores discursivos.** A partir de un texto, subrayar los conectores discursivos de diferentes estructuras como la causa-efecto, el problema-solución, la comparación.

2.3.9. Localizar ideas importantes

La estrategia de *localizar ideas importantes* consiste en identificar los conceptos más relevantes de un texto, en función del objetivo de lectura. En general, se suele diferenciar entre las ideas principales o esenciales y las ideas secundarias; sin embargo, como se ha indicado, esto dependerá

del objetivo de lectura. Esta estrategia, en la que es fundamental la relectura del texto y que se suele realizar mediante el subrayado, puede servir de base para otras estrategias, como el resumen o la toma de notas. En general, se subrayan las ideas importantes cuando algo nos llama la atención o tenemos la intención de aprenderlo como técnica de estudio. A continuación, se presentan algunas técnicas y orientaciones para localizar las ideas importantes a partir de un texto sobre la fotosíntesis que presenta la siguiente información:

La fotosíntesis

La fotosíntesis es un proceso fundamental para la vida en la Tierra. A través de este proceso, las plantas convierten la luz solar en energía química, almacenada en forma de glucosa. Para ello, utilizan dióxido de carbono del aire y agua del suelo, liberando oxígeno como subproducto. Gracias a la fotosíntesis, se produce el oxígeno que los seres vivos necesitan para respirar y se mantiene el equilibrio del ecosistema.

Tabla 6. Técnicas para localizar las ideas importantes

RELEER	En la primera lectura se obtiene una idea general del texto. En la segunda lectura se identifican palabras clave y se organizan las ideas principales. En esta misma lectura o en una tercera, se puede verificar la relación entre las ideas.	<p><i>Primera lectura:</i> el texto trata sobre la fotosíntesis y su importancia.</p> <p><i>Segunda lectura:</i> se comprueba que la idea central es la importancia de la fotosíntesis en el mantenimiento de la vida y el equilibrio ecológico, mientras que los detalles explican cómo ocurre el proceso: conversión de luz solar en energía química, uso de dióxido de carbono y agua, liberación de oxígeno.</p>
SUBRAYAR	Mediante el subrayado o el uso de colores (en el ejemplo en negrita) se destacan las ideas importantes frente a las menos importantes.	La fotosíntesis es un <u>proceso fundamental para la vida</u> en la Tierra. A través de este proceso, las plantas convierten la luz solar en energía química , almacenada en forma de glucosa. Para ello, utilizan dióxido de carbono del aire y agua del suelo, liberando oxígeno como subproducto. Gracias a la fotosíntesis, <u>se produce el oxígeno que los seres vivos necesitan para respirar y se mantiene el equilibrio del ecosistema.</u>
IDENTIFICAR CONECTORES Y MARCAS TEXTUALES	Los conectores ayudan a localizar relaciones entre las ideas del texto.	A través de... Para ello, Gracias a...
FORMULAR PREGUNTAS	Se hacen preguntas que tienen como objetivo extraer la idea más importante.	<p>¿Cuál es el tema del texto?</p> <p>¿Cómo se produce la fotosíntesis?</p> <p>¿Qué resultado tiene la fotosíntesis?</p> <p>¿Cuál es la idea más importante?</p>
ELEGIR Y JUSTIFICAR	Se ofrecen varias posibles ideas principales y los estudiantes deben argumentar por qué han escogido una.	<p>1. La fotosíntesis es un proceso fundamental para la vida.</p> <p>2. Las plantas convierten la luz en energía.</p> <p>3. El oxígeno se libera como subproducto.</p>
ESCRIBIR TITULARES	Se pide a los estudiantes que reescriban el título a modo de titular de diferentes maneras: informativos, sensacionalistas, metafóricos, humorísticos.	<p>La fotosíntesis: el proceso que mantiene la vida en la Tierra.</p> <p>¡Sin fotosíntesis, el planeta colapsaría en cuestión de días!</p> <p>Del sol al oxígeno: el asombroso viaje de la luz en la naturaleza.</p> <p>Las plantas trabajan gratis: producen oxígeno sin pedir sueldo.</p>

Fuente. elaboración propia.

2.3.10. Localizar ideas importantes

La estrategia de *inferir* consiste en extraer información que no aparece presentada de forma literal en el texto. Las inferencias han sido estudiadas por diferentes disciplinas como la Lingüística, la Psicología o la Filosofía. No han estado exentas de controversia dado que, aunque algunos consideran que es un fenómeno propio de los textos, continuamente hacemos inferencias en la vida real. Además, algunas se hacen de forma inconsciente y otras suponen detenerse y pensar lo que se está diciendo en el texto.

Cuando se trabaja la comprensión lectora, se hacen con frecuencia preguntas de búsqueda de información que aparece explícita en el texto. Este tipo de preguntas son fundamentales, pues responden a un objetivo particular de lectura. Así, a partir del texto:

Ayer a mediodía, Gonzalo fue a la panadería a comprar pan para hacer torrijas, porque se lo había pedido su madre. Las torrijas serían para toda la familia, es decir, él, sus dos hermanos mayores y sus padres.

Se pueden realizar diferentes preguntas como: ¿cuándo fue Gonzalo a la panadería?, ¿quién fue la pastelería ayer a mediodía?, ¿qué fue a comprar Gonzalo a la panadería?, ¿por qué fue a comprar Gonzalo el pan a la panadería?, ¿cuántos hermanos tiene Gonzalo? Las respuestas a estas preguntas aparecen de forma explícita en el texto. Sin dificultad se puede responder *ayer a mediodía, Gonzalo, pan, porque se lo había pedido su madre, dos*, respectivamente. Asimismo, ante la oración, “En el camtilo, Trancy pindó un alpino cochamente. También pindó: tromp, isbiqui y pere”, se pueden formular preguntas similares a las anteriores:

1. ¿Dónde Trancy pindó un alpino?
2. ¿Quién pindó un alpino?
3. ¿Qué hizo Trancy?
4. ¿Qué pindó Trancy?
5. ¿Cómo Trancy pindó un alpino?
6. ¿Además de un alpino, que pindó?

Las respuestas correctas son: a. en el camtilo;

b. Trancy; c. pindó un alpino; d. un alpino; e. cochamente; y f. tromp, isbiqui y pere. Para responder correctamente a las preguntas, el lector ha empleado conocimientos relacionados con el uso de los signos de puntuación, la estructura típica de la oración simple con un verbo transitivo en español, el uso de las mayúsculas, las desinencias verbales o recursos para la creación de palabras. Sin embargo, no tiene por qué saber qué quiere decir el texto. Es decir, en ocasiones, podemos responder correctamente a preguntas bien formuladas sin tener una noción clara de qué trata el texto (Núñez, 2015).

Si volvemos al texto de Gonzalo, el comprador de pan para torrijas, el lector, además de la información explícita o literal, puede obtener más información. Esa información aparece implícita en el texto, se puede deducir. Ahora, cabría preguntarse, por ejemplo, cuántos miembros hay en la familia, porque si bien se hace referencia en el texto a sus integrantes, no se explicita que sean cinco. También, por otro lado, se puede inferir que Pablo está en España e, incluso, la época del año, dado que las torrijas son un dulce típico de la Semana Santa y de las semanas previas, aunque ahora su consumo se haya extendido a otros momentos del año. En este caso, ya no es suficiente aportar nuestro conocimiento del mundo para la comprensión del texto, sino que también debemos tener en consideración el contexto en el que se ha generado lo que leemos.

Por otro lado, a la hora de trabajar las inferencias, se han propuesto diferentes clasificaciones. A continuación, se presenta una adaptación de la propuesta de García Madruga (2006), que divide las inferencias en cinco tipos:

- **Inferencias puente:** son consecuencia de la integración o conexión de diferentes partes del texto, y pueden generar un nuevo conocimiento.

Texto: Manuel preparaba una tortilla y calentó el aceite en la sartén. De repente, se quemó sin querer.
Inferencia: Se ha quemado con el aceite caliente.
Pregunta: ¿Con qué se ha quemado Manuel?
- **Inferencias referenciales:** son producto de la relación entre una palabra o parte del texto y algún elemento que hace referencia a ella. Así, algunos elementos lingüísticos –los pronombres personales, los demostrativos, los adverbios de lugar o

de tiempo, entre otros– hacen referencia a partes del texto que ya se han presentado o aparecerán posteriormente.

Texto: *Las tuvo entre sus manos. No se lo podía creer. El robo en la joyería había sido un éxito. En cambio, a los pocos días, la policía le descubrió todas las joyas.*

Inferencia: *Robó joyas que tuvo entre sus manos.*

Pregunta: ¿Qué tuvo entre sus manos?

- **Inferencias causales:** se producen cuando se establece una relación causal entre dos partes del texto. Si en el texto aparecen de forma explícita términos como porque, razón, causa, motivo, no hay inferencia.
Texto: *Durante toda la liga jugaron fenomenal y, al final, quedaron los primeros y ganaron la liga.*

Inferencia: *Ganaron porque habían jugado muy bien.*

Pregunta: ¿Por qué ganaron la liga?

- **Inferencias cognitivas:** son producto de la relación entre el texto y el conocimiento previo del lector.
Texto: *Después de bañarse, se secó al sol y se limpió la arena de los pies.*

Inferencia: *Estaba en la playa, en el mar.*

Pregunta: ¿Dónde se había bañado?

- **Inferencias elaborativas:** se dan cuando, a partir de la información del texto, se puede predecir una nueva información, acontecimiento o efecto.
Texto: *Siempre decía que iría al Caribe si le tocaba la lotería. Aquel día, Manuel saltó de alegría cuando vio que su número de décimo era el premiado. Después, no de le volvió a ver.*

Inferencia: *Se fue al Caribe con el dinero ganado en la lotería.*

Pregunta: ¿A dónde fue Manuel?

lectura de un texto narrativo podemos sugerir responder a las conocidas en inglés *WH questions* (quién, qué, cuándo, dónde, cómo, por qué). Sin embargo, no es cuestión de formularse todas las preguntas posibles a la vez, sino de mostrar a los estudiantes que es importante tener una dinámica de cuestionamiento sobre el texto para comprender y que algunas preguntas son más pertinentes que otras. Asimismo, hay que tener en cuenta los diferentes niveles de lectura, dado que podemos hacernos preguntas literales o de acceso y búsqueda de la información, preguntas interpretativas e inferenciales, y preguntas reflexivas y valorativas (Solé, 2019). En cuanto al tipo de preguntas, son varias las propuestas que existen. A continuación, se presenta una tabla con la propuesta de ERI Lectura y Cruz Ripoll (2023).

2.3.11. Preguntarse

La estrategia de (auto)preguntarse consiste en formular preguntas durante el proceso de lectura. Su puesta en práctica es fundamental en todas las etapas de la lectura: antes, durante y después. Así, en muchas de las estrategias presentadas aparecen preguntas que puede formular el profesorado y que debe hacer que los estudiantes se hagan. Leer es preguntar al texto y preguntarse a partir del texto para monitorear la comprensión. Quizá por ello, son infinitas o –cuando menos– múltiples las preguntas que nos podemos hacer. Por ejemplo, ante la

Tabla 7. Funciones de las preguntas durante el proceso de lectura

ANTES DE LA LECTURA	
<i>Hacerse una idea del contenido y las características del texto</i>	¿De qué trata este texto? ¿Qué voy a encontrar en él? ¿Cómo está organizado? ¿Quién lo ha escrito? ¿Dónde se ha publicado?
<i>Activar conocimientos previos</i>	¿Qué sé sobre ese tema? ¿Tengo alguna experiencia acerca de esto? ¿He leído otros textos sobre esto?
<i>Formular objetivos</i>	¿Qué actividad tengo que realizar con él? ¿Para qué lo voy a leer, qué espero conseguir?
DURANTE LA LECTURA	
<i>Supervisar la comprensión</i>	¿Me ha quedado clara esta parte? ¿Hay algo que me llame la atención? ¿Tiene sentido lo que estoy leyendo?
<i>Encontrar información</i>	¿Es esta la información que necesito?
<i>Solucionar problemas de comprensión</i>	¿Qué quiere decir esto? ¿Cómo lo explicaría con mis propias palabras? ¿Qué puedo hacer para comprenderlo mejor? ¿Necesito volver a leer esta parte?
<i>Relacionar ideas del texto</i>	¿Qué relación tiene con lo anterior?
<i>Relacionar las ideas del texto con nuestros conocimientos</i>	¿Qué voy a encontrar a continuación?
<i>Averiguar la intención del autor</i>	¿Qué quiere decir el autor con esto?
<i>Detectar información importante</i>	¿Qué es lo importante aquí?
DESPUÉS DE LA LECTURA	
<i>Encontrar información</i>	¿En qué parte del texto hay datos sobre esto?
<i>Valorar la forma o el contenido del texto</i>	¿Qué sensación me ha producido? ¿Está escrito correctamente? ¿Estoy de acuerdo con el contenido?
<i>Resumir el texto</i>	¿Cómo explicaría brevemente el contenido del texto?
<i>Reflexionar sobre el proceso seguido</i>	¿Qué he aprendido? ¿Para qué me ha servido leer esto? ¿He alcanzado mis objetivos? ¿Qué dificultades he tenido? ¿Qué he hecho para solucionarlas? ¿Ha sido útil? ¿Cómo puedo hacerlo mejor la próxima vez?

Fuente. ERI Lectura y Cruz Ripoll (2023, p. 43-44).

2.3.12. Preguntarse

La estrategia de *parafrasear* consiste en expresar con palabras propias el contenido de un texto sin cambiar su significado. El *Diccionario de la lengua española* entiende por paráfrasis la “explicación o interpretación amplificativa de un texto para ilustrarlo o hacerlo más claro o inteligible” en su acepción primera. Además, en su acepción tercera señala que es la “frase que, imitando en su estructura otra conocida, se formula con palabras diferentes”. Si bien esta última acepción es la que más concuerda con la idea que se presenta como estrategia lectora, la primera llama la atención sobre algo fundamental en el proceso de comprensión: la claridad o inteligibilidad de la frase. Esto muestra cómo es una estrategia

vinculada a otras como la aclaración, en tanto que mediante el parafraseo se muestra la comprensión de aquello sobre lo que tal vez se dude, y la localización de las ideas importantes. Por otro lado, es frecuente que los estudiantes respondan a las preguntas de forma literal, lo que se puede entender como copia. Mediante la paráfrasis se expresa la misma idea con otras palabras, si necesidad de repetir la estructura, como se señala en el *Diccionario de la lengua española*, usando siempre sinónimos.

A continuación, se presentan diferentes actividades para enseñar a parafrasear y se utiliza como ejemplo una oración relacionada con un tema de Historia, la Revolución Industrial. La oración es la siguiente: “La Revolución Industrial transformó la economía mundial al introducir

máquinas en la producción, lo que aumentó la eficiencia y redujo el trabajo manual”. Una posible paráfrasis es: “El uso de máquinas en la Revolución Industrial cambió la economía global, haciendo la producción más rápida y disminuyendo la necesidad de mano de obra”.

Tabla 8. Actividades para aprender a parafrasear

ACTIVIDAD	EXPLICACIÓN	EJEMPLO
Elección de paráfrasis	Los estudiantes deben elegir la paráfrasis que más coincide con el texto original. Mediante esta actividad los estudiantes aprenden a reconocer una paráfrasis y evitar errores como no tener en cuenta información importante o modificar el significado.	<ol style="list-style-type: none"> 1. La Revolución Industrial trajo cambios en la economía global con nuevas máquinas que mejoraron la producción y redujeron el esfuerzo humano. 2. Las industrias antes no existían, pero con la Revolución Industrial todo cambió. 3. Las fábricas surgieron por la Revolución Industrial, eliminando todo el trabajo manual.
Comparación de paráfrasis	Se comparan y analizan las paráfrasis propuestas por los estudiantes con el fin de reconocer cuál es la que más se adecúa al texto original. El profesor puede preguntar: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué paráfrasis transmite mejor la idea del texto original? • ¿Cuál cambia el significado? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gracias a la Revolución Industrial, las fábricas reemplazaron el trabajo humano con máquinas, haciendo más eficiente la producción. 2. Durante la Revolución Industrial, se crearon muchas empresas nuevas y la gente empezó a trabajar más en fábricas.
Paráfrasis oral en parejas	Un estudiante o el profesor lee el texto original en voz alta y otro estudiante la dice con sus propias palabras. Se pueden ir turnando y hacer comentarios sobre la calidad de la paráfrasis. De esta manera, se trabaja la capacidad para reformular ideas a través de la oralidad y en tiempo real.	E1: “La Revolución Industrial cambió la economía al introducir máquinas en la producción”. E2: “El uso de máquinas en la Revolución Industrial modificó la forma de producir bienes y afectó la economía”
Teléfono parafraseado	Es una variante del teléfono escacharrado. El estudiante 1 lee el texto original y sucesivamente cada estudiante parafrasea la paráfrasis anterior. Al finalizar, se compara el texto original con la última paráfrasis.	E1: “La Revolución Industrial impulsó el crecimiento económico con la mecanización de la producción”. E2: “El Revolución Industrial impulsó la economía y se mecanizó la producción”. E4: “La Revolución Industrial creó muchas fábricas que cambiaron la economía”.
Estudiantes maestros	Los estudiantes tienen que explicar la oración original a sus compañeros, como si tuvieran menos edad y ellos fueran sus maestros. Para ello deben simplificar el lenguaje. De esta manera, se trabaja la paráfrasis con términos más accesibles en función de la audiencia.	E1: “Hace muchos años, las personas usaban máquinas para fabricar cosas más rápido y así no tenían que trabajar tanto con sus manos, esto hizo que hubiera una revolución industrial”.
Paráfrasis resumidas y extendidas	Los estudiantes deben escribir dos versiones diferentes de la misma oración: una resumida, con menos palabras, y otra ampliada, con más palabras, detalles o explicaciones.	Paráfrasis resumida: “Las máquinas cambiaron la economía y la producción en la Revolución Industrial”. Paráfrasis ampliada: “Durante la Revolución Industrial, la economía sufrió un gran cambio debido a la incorporación de maquinaria en la producción, lo que permitió fabricar bienes en menor tiempo y con menos esfuerzo humano”.

Fuente. elaboración propia.

2.3.13. Resumir

La estrategia de *resumir* consiste en expresar con brevedad y precisión lo esencial de un texto. Esta estrategia favorece la comprensión y, como técnica de estudio, permite la retención de la información. En muchas ocasiones, se solicita a los estudiantes que escriban resúmenes de lo leído sin que exista una enseñanza explícita sobre cómo hacerlo. En este sentido, el modelado por parte del profesorado, así como el análisis de textos modelo es necesario. Por otro lado, algunas de las orientaciones básicas que se pueden ofrecer a modo de pasos para seguir tras la lectura de un texto son las siguientes:

1. Leer y releer el texto con atención.
2. Identificar las ideas principales y las secundarias.
3. Descartar la información redundante e irrelevante.
4. Reformular las ideas con un lenguaje propio.
5. Escribir el texto de forma clara y estructurada.

Además, se debe indicar que en el resumen no debe haber ideas personales sobre el texto. Como se ha expuesto, es necesario que el profesorado enseñe a resumir y muestre ejemplos de buenos y malos resúmenes. Existe, también, la posibilidad de que se comenten los diferentes resúmenes con el objetivo de reconocer si están bien o mal

hechos y por qué. A partir del texto sobre los elefantes que se presenta a continuación, en la tabla 9 se presentan ejemplos de resúmenes incorrectos y la razón.

Texto original

Los elefantes son animales de gran tamaño que viven en África y Asia. Se caracterizan por su inteligencia y fuerte sentido de comunidad. Son herbívoros y necesitan grandes cantidades de comida para sobrevivir.

Resumen correcto

Los elefantes son mamíferos inteligentes y sociales que habitan en África y Asia. Son herbívoros y requieren grandes cantidades de alimento.

Tabla 9. Ejemplos de textos modelo de malos resúmenes

ERROR	PROBLEMA	EJEMPLO
Ausencia de identificación de las ideas principales	Se omiten las ideas principales sobre el hábitat, tamaño y características sociales de los elefantes, centrándose solo en un detalle específico.	Los elefantes son <u>herbívoros</u> y <u>comen mucho</u> .
Información incompleta	Falta información sobre su tamaño, inteligencia y sentido de comunidad.	Los elefantes <u>viven en Asia y África</u> y son <u>herbívoros</u> .
Presencia de información secundaria o irrelevante	Se incluye información secundaria irrelevante y no se presentan ideas sobre su hábitat, inteligencia y comunidad.	Los elefantes son animales que tienen <u>orejas grandes</u> , comen hierba, viven en lugares cálidos y necesitan comida para sobrevivir.
Repetición de las mismas palabras del texto original	Se reproduce prácticamente todo el texto original de forma literal. Es una copia.	<u>Los elefantes son animales de gran tamaño que viven en África y Asia. Se caracterizan por su inteligencia y fuerte sentido de comunidad. Son herbívoros y necesitan comer mucho.</u>
Falta de coherencia entre las ideas	Las ideas están desordenadas, sin una secuencia lógica que conecte la información de forma coherente	Los elefantes son herbívoros, y comen mucho. Tienen inteligencia y un sentido de comunidad. Además, son grandes y viven en Asia y África.

Fuente. elaboración propia.

2.3.14. Tomar notas

La estrategia de *tomar notas* consiste en escribir información importante del texto de forma estructurada. Es una estrategia similar a la de resumir y, sobre todo, se ha de utilizar cuando se tiene como objetivo aprender sobre lo que estamos leyendo. Esta estrategia se puede trabajar de diferentes maneras como, por ejemplo, rellenando fichas en las que se presenten los temas e ideas del texto o haciendo una lista de las ideas o conceptos clave del texto. Otra posibilidad

es glosar el texto, es decir, escribir explicaciones al margen para aclarar el significado. También, se puede proponer a los estudiantes que titulen los párrafos u oraciones, es decir, que escriban un título que sintetice la idea principal de un párrafo, como aparece en la siguiente tabla.

Tabla 10. Actividades de toma de notas mediante glosas y títulos

TEXTO	GLOSA	TÍTULO
<i>El agua es un recurso fundamental para la vida, ya que sin ella los seres vivos no podrían sobrevivir.</i>	Imprescindible para vivir	El agua es esencial para la vida
<i>Nuestro cuerpo necesita agua para la digestión, la circulación y la eliminación de desechos.</i>	Cuerpo con agua funciona	El agua y el cuerpo humano
<i>La mayor parte del agua en la Tierra es salada y no es apta para el consumo humano.</i>	Mayoría no potable	Disponibilidad de agua potable
<i>Para cuidar el agua, es importante no desperdiciarla ni contaminarla.</i>	Ahorrar y no contaminar	<u>Los elefantes son animales de gran tamaño que viven en África y Asia. Se caracterizan por su inteligencia y fuerte sentido de comunidad. Son herbívoros y necesitan comer mucho.</u>

Fuente. elaboración propia.

En cuanto a la actividad de listar las ideas o conceptos clave de un texto, a partir del texto ya expuesto anteriormente sobre la fotosíntesis en la estrategia de localizar las ideas importantes, se puede hacer la lista que aparece a continuación.

Tabla 11. Actividad de toma de notas mediante lista

TEXTO	LISTA
<i>La fotosíntesis es un proceso fundamental para la vida en la Tierra. A través de este proceso, las plantas convierten la luz solar en energía química, almacenada en forma de glucosa. Para ello, utilizan dióxido de carbono del aire y agua del suelo, liberando oxígeno como subproducto. Gracias a la fotosíntesis, se produce el oxígeno que los seres vivos necesitan para respirar y se mantiene el equilibrio del ecosistema.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Fotosíntesis • Usa luz solar • Las plantas la realizan • Libera oxígeno • Usa agua y dióxido de carbono • Produce energía química en forma de glucosa

Fuente. elaboración propia.

2.3.15. Usar organizadores gráficos

La estrategia de *usar organizadores gráficos* consiste en representar verbal y visualmente información de un texto para facilitar su análisis, comprensión y aprendizaje. Aunque se pueden utilizar tablas para presentar diferente información, muchos de los organizadores gráficos se sirven de imágenes y de diferentes signos como flechas o paréntesis para expresar relaciones entre los contenidos del texto. La información verbal, contenida en un texto, puede ser difícil de procesar cuando se presenta en grandes cantidades o de forma compleja, pero cuando se complementa con una representación visual, se vuelve más accesible y fácil de recordar. Hay diferentes organizadores gráficos, algunos de ellos son el mapa de la historia, las tablas con relaciones de causa y efecto, la línea del tiempo, la montaña narrativa, el diagrama de Venn o el cuadro de análisis de argumentos, entre otros muchos.

A continuación, se presenta un texto narrativo, el cuento *Sofía y el tesoro de la isla del Fraile*. A partir de este ejemplo, se presentan algunos organizadores gráficos para ilustrar esta estrategia.

Sofía y el tesoro de la isla del Fraile

Sofía, una niña curiosa y valiente, encuentra en la biblioteca de su abuelo un viejo mapa que indica la ubicación de un tesoro escondido en la isla del Fraile. Fascinada por la leyenda del pirata Ginés, decide embarcarse en una gran aventura para descubrirlo. Con la ayuda de su brújula y su cuaderno de notas, Sofía llega a la isla del Fraile tras un largo viaje en barco. La isla está llena de misterios: casas en ruinas y abandonadas, acantilados escarpados y senderos de difícil tránsito. Siguiendo el mapa, se adentra en una cueva oscura donde encuentra inscripciones antiguas y trampas ocultas que protegen el tesoro. Sin embargo, un gran problema surge cuando se da cuenta de que alguien más ha seguido su pista. Sofía escucha pasos acercándose y descubre la sombra de un hombre extraño entre las rocas. Su corazón late apresurado. De repente, una voz ronca retumba en la cueva: es el espíritu del pirata Ginés, quien ha estado vigilando su tesoro durante siglos.

–¡Has llegado lejos, pequeña intrépida! –ruge el espectro–. Pero antes de tocar mi tesoro, debes demostrar tu inteligencia. Si resuelves mi acertijo, el tesoro será tuyo. Si fallas, la cueva te devolverá al mar. Sofía traga saliva y asiente con valentía. El pirata Ginés pronuncia el acertijo: “Vuela sin alas, llora sin ojos, y aunque no tenga boca, ruge con enojo”. Sofía cierra los ojos y piensa. ¿Qué puede volar sin alas? ¿Qué puede llorar sin ojos y rugir sin boca? Recuerda los relatos de marineros atrapados en tormentas, el sonido del viento golpeando los acantilados, el rugido que llena las velas de los barcos... De repente, cae en la respuesta. –¡El viento! –exclama con confianza. El pirata Ginés la observa en silencio y luego suelta una carcajada estruendosa. –¡Correcto! –anuncia–. El verdadero tesoro no es oro ni joyas, sino la historia que ha sido olvidada con el tiempo. Con una sonrisa, el espectro señala un viejo cofre. Sofía lo abre con emoción, pero dentro no hay riquezas, sino un antiguo diario con las memorias del pirata y los secretos de la isla. Comprende entonces que el mayor tesoro es el conocimiento. Con el diario en la mano y una gran historia que contaría toda su vida, Sofía regresa sana y salva a casa.

Tabla 12. Mapa de la historia

LUGAR	Biblioteca del abuelo, barco, isla del Fraile (con casa en ruinas, acantilados y una cueva)
TIEMPO	No especificado
PERSONAJES	Sofía y el pirata Ginés
PROBLEMA	Sofía debe resolver un acertijo del pirata Ginés para obtener el tesoro
TRAMA Y DESARROLLO	Sofía encuentra un mapa en la biblioteca de su abuelo y decide viajar a la Isla del Fraile. Una vez allí, sigue el mapa, se enfrenta a trampas y llega a una cueva donde el pirata Ginés la desafía con un acertijo.
SOLUCIÓN	Sofía usa su inteligencia y conocimientos para resolver el acertijo. Como recompensa, descubre que el verdadero tesoro no es oro ni joyas, sino un diario con los secretos de la isla.

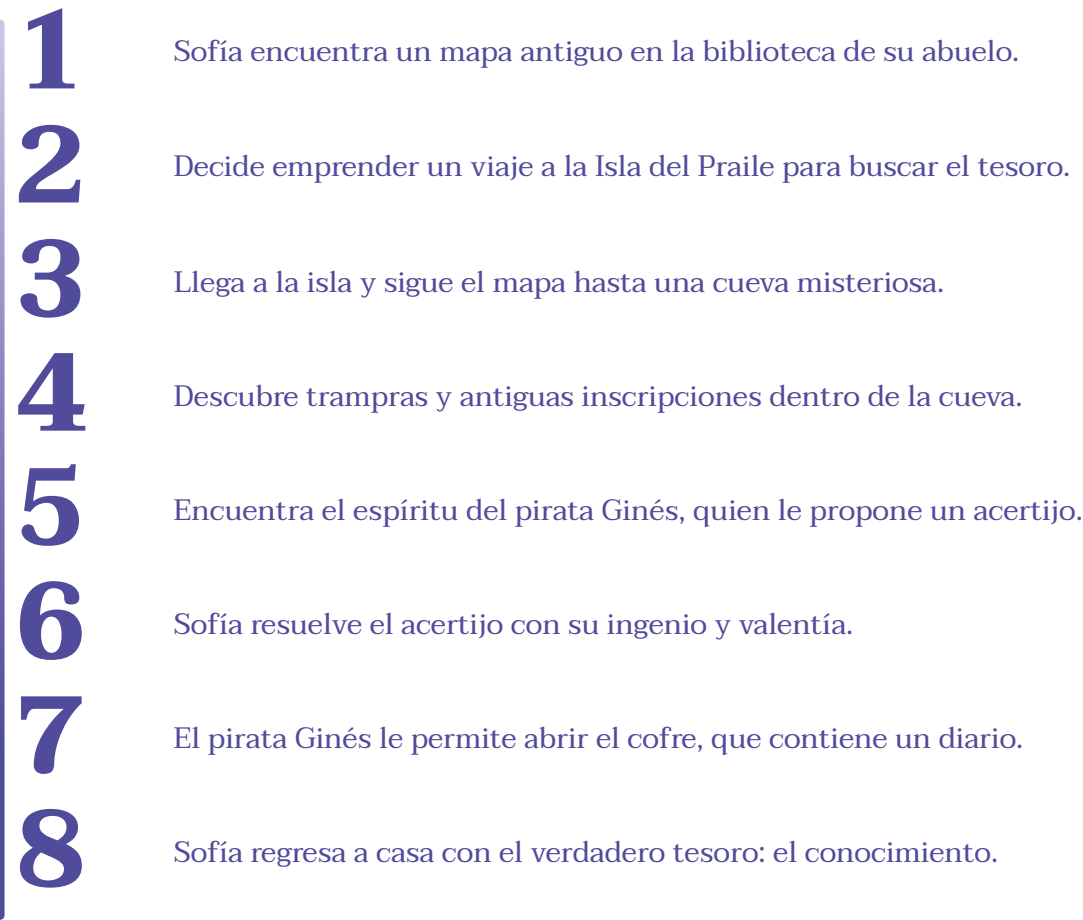
Fuente. elaboración propia.

Tabla 13. Tabla de relaciones causa – efecto

CAUSA	EFFECTO
Sofía encuentra un mapa antiguo en la biblioteca de su abuelo	Siente curiosidad por la leyenda del pirata Ginés y quiere descubrir el tesoro
Decide embarcarse en una aventura para encontrar el tesoro	Viaja en barco hasta la isla, explorando su entorno misterioso
Llega a la Isla del Fraile y sigue el mapa hasta una cueva	Enfrenta trampas y desafíos ocultos en la cueva
Descubre que el tesoro está protegido por el espíritu del pirata Ginés	El pirata Ginés le propone un desafío para demostrar su inteligencia
Debe resolver un acertijo para poder acceder al tesoro	Resuelve el acertijo y descubre que el verdadero tesoro es un diario con la historia del pirata y los secretos de la isla

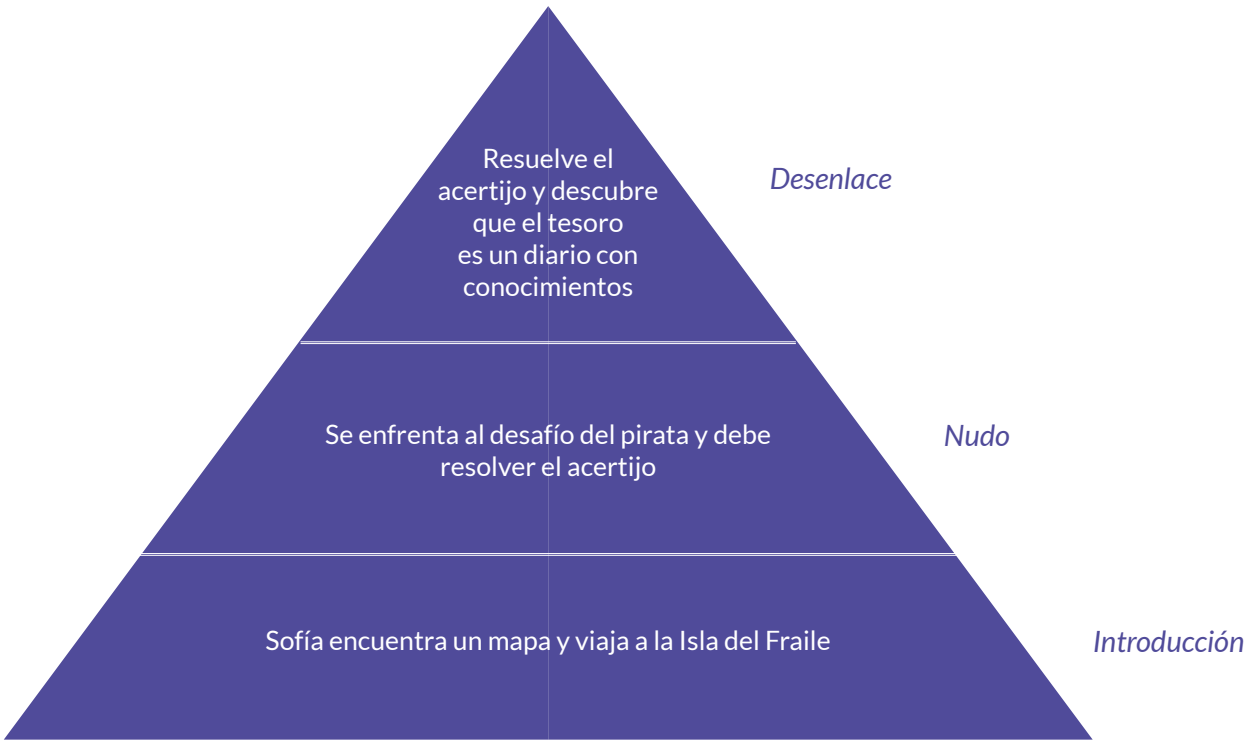
Fuente. elaboración propia.

Figura 3. Línea de tiempo



Fuente. elaboración propia.

Figura 4. Montaña narrativa



Fuente. elaboración propia.

Tabla 14. Tabla / diagrama de Venn de personajes

SOFÍA	AMBOS	PIRATA GINÉS
<ul style="list-style-type: none">ValienteCuriosaBusca aventurasQuiere descubrir el tesoroInteligente	<ul style="list-style-type: none">Conocen la leyenda del tesoroInteresados en la historiaPresentes en la cueva	<ul style="list-style-type: none">Guardia del tesoroDesafía con un acertijoProtege la historia

Fuente. elaboración propia.

Tabla 15. Tabla comparativa de personajes

ASPECTO	SOFÍA	PIRATA GINÉS
Personalidad	Valiente, curiosa, inteligente	Misterioso, desafiante, protector
Motivación	Descubrir el tesoro y vivir una aventura	Guardar el tesoro y poner a prueba a quienes lo buscan
Rol en la historia	Protagonista que sigue el mapa y enfrenta retos	Antagonista que impone un reto a Sofía
Desafío	Debe resolver un acertijo para obtener el tesoro	Plantea el acertijo para medir la inteligencia y valentía
Resultado	Aprende que el verdadero tesoro es el conocimiento	Reconoce la sabiduría de Sofía y le permite acceder al cofre

Fuente. elaboración propia.

No solo se pueden y deben usar los organizadores gráficos con textos narrativos, como podría parecer por los ejemplos expuestos. Como se ha indicado, son herramientas muy útiles para el aprendizaje de contenidos durante el estudio. A modo de ejemplo, se presenta un texto argumentativo sobre las nuevas tecnologías. Posteriormente, se presenta una tabla con argumentos a favor y en contra de su uso.

El uso responsable de las nuevas tecnologías

En la actualidad, las nuevas tecnologías se han convertido en una parte esencial de la vida cotidiana. Dispositivos como teléfonos móviles, computadoras e Internet facilitan el acceso a la información, la comunicación y el entretenimiento. Sin embargo, su uso excesivo o inadecuado puede generar problemas como la adicción digital, la desinformación y la pérdida de privacidad. Por ello, es fundamental reflexionar sobre la importancia de un uso responsable de la tecnología, considerando tanto sus beneficios como sus riesgos.

El uso adecuado de la tecnología aporta múltiples beneficios. En primer lugar, permite el acceso inmediato a una gran cantidad de información, lo que facilita el aprendizaje y el desarrollo académico. Además, mejora la comunicación entre

personas, ya que posibilita la conexión a distancia a través de videollamadas, redes sociales y mensajería instantánea. También favorece la innovación en distintos ámbitos como la medicina, la educación y la industria, optimizando procesos y mejorando la calidad de vida.

A pesar de sus ventajas, el uso inadecuado de la tecnología puede tener consecuencias negativas. Uno de los principales problemas es la adicción a los dispositivos electrónicos, que puede afectar la salud mental y física de los usuarios. Además, el acceso sin control a Internet puede exponer a los jóvenes a contenido inapropiado o peligroso, como la desinformación y el ciberacoso. Por otro lado, el uso excesivo de la tecnología puede reducir la interacción social en el mundo real, afectando las habilidades comunicativas y las relaciones personales. Las nuevas tecnologías son herramientas poderosas que pueden mejorar la vida de las personas si se utilizan de manera responsable. Es esencial encontrar un equilibrio entre el uso de la tecnología y las actividades fuera de la pantalla, fomentando una educación digital que ayude a los usuarios a navegar por Internet de forma segura y crítica. La clave no es rechazar la tecnología, sino aprender a aprovechar sus beneficios minimizando sus riesgos.

Tabla 16. Tabla con análisis de argumentos

ARGUMENTOS A FAVOR	ARGUMENTOS EN CONTRA
<ul style="list-style-type: none"> Facilita el acceso inmediato a una gran cantidad de información Mejora la comunicación entre personas a través de videollamadas y redes sociales Favorece la innovación en medicina, educación e industria 	<ul style="list-style-type: none"> Puede generar adicción digital, afectando la salud mental y física Expone a los jóvenes a contenido inapropiado y al ciberacoso. Reduce la interacción social en el mundo real, afectando las relaciones personales
SÍNTESIS INTEGRADORA	

Las nuevas tecnologías pueden mejorar la vida de las personas si se usan de manera responsable, equilibrando sus beneficios con la prevención de sus riesgos

Fuente. elaboración propia.

Información adicional

Si te interesa profundizar en los conceptos que hemos trabajado en este bloque, te proponemos algunos recursos adicionales que te permitirán ampliar tu conocimiento sobre los planes de lectura comprensión sobre la lectura y su enseñanza.

1. Vídeos “Estrategias de comprensión lectora y su eficacia”

[Ver en Youtube, vídeo 1](#)

[Ver en Youtube, vídeo 2](#)

En estos dos vídeos Juan Cruz Ripoll presenta diferentes estrategias de lectura y explica su eficacia.

2. Vídeos “Didáctica de la lectura”

[Ver en Youtube](#)

En este vídeo se presenta el programa y el índice de la serie de vídeos sobre didáctica de la lectura realizados por Daniel Cassany. Se presentan diferentes estrategias de lectura.

Bibliografía

- Ausubel, D. P. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Calero, A. (2017). Comprensión lectora. Estrategias que desarrollan lectores autorregulados. *Comprensión-lectora.org*
- Coltheart, M. (2005). Modeling Reading: The Dual-Route Approach. En M. J. Snowling y C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 6–23). Blackwell Publishing.
- Cruz Ripoll, J. (2023). *Un marco para el desarrollo de la competencia lectora*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.
- Cruz Ripoll, J. C., Ávila Clemente, V., y Gómez Merino, N. (2024). *Aprender a enseñar a leer y a escribir*. SM.
- Dehaene, S. (2014). *El cerebro lector: Últimas noticias sobre neurociencias de la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia*. Siglo Veintiuno Editores.
- Diuk, B. (2020). *El proceso de alfabetización inicial: adquisición del sistema de escritura*. Ciclo de Formación de Capacitadores en Áreas Curriculares. Recuperado de <https://eibtuc.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/06/beatriz-diuk.pdf>
- ERI Lectura y Cruz Ripoll, J. (2023). *Intervención*. Curso: Mejora de la comprensión lectora: retos y propuestas para el aula. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. Recuperado de <https://formacion.intef.es/aulaenabierto/mod/book/view.php?id=3267&chapterid=4459>
- García Madruga, J. A. (2006). *Lectura y conocimiento*. Paidós.
- Martinet, A. (1968). *La lingüística sincrónica*. Gredos.
- Núñez, J. A. (2015) (Coord.). *Lectura y literatura en Educación Primaria*. CEU Ediciones.
- Ogle, D. M. (1986). K-W-L: A teaching model that develops active reading of expository text. *Reading Teacher*, 39(6), 564–570.
- Scarborough, H. S. (2001). *Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice*. En S. B. Neuman y D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 97–110). Guilford Press.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Solé, I. (2019) (Coord.). *Leer, comprender y aprender. Propuestas para favorecer el aprendizaje a partir de texto*. Horsori.
- Tobar, S., Veas, M^a G., y Espinoza, T. (2024). *Enseñar a comprender. Formar a los y las estudiantes en la lectura activa*. UNESCO.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Ediciones Paidós.

*Situar la
comprensión
lectora en el
aprendizaje*



Este último bloque se plantea como un espacio de reflexión donde confluyen aspectos desarrollados en el curso como un posicionamiento a la hora de diseñar, implementar y evaluar un plan de lectura en un centro (PL). El reto de asesorar y coordinar un PL conlleva la implicación de los diferentes agentes participantes desde su propia identidad educativa ante los retos socioculturales, geográficos y biogenéticos en un mundo en el que la capacidad de comunicación ha evolucionado hacia nuevos modos y formatos en los que se emite, circula y se recupera la información.

El objetivo general se centra, pues, en deliberar, en primer lugar, en torno a la planificación y el diseño desde una perspectiva macro-organizativa, es decir, desde la visión del documento del plan lector en donde se atiendan criterios de inclusión referidos al propio lector —la brecha de género, la lectura analógica y digital, la atención a la diversidad— y que confluyan en la elaboración de un documento participativo de las diferentes áreas del currículo —mapa de género discursivo—. A partir de ahí, será necesaria la concreción de la perspectiva micro-organizativa que nos lleva al aula, a la dinamización de los textos para el desarrollo de la competencia lectora desde un modelo consensuado por el profesorado del centro como seña identitaria que, además, generará sinergias colaborativas interdisciplinares. Finalizamos con una reflexión para llegar a una serie de preguntas referidas al documento de Edward de Bono (2022), Seis sombreros para pensar, que puede servir de estrategia en futuras actuaciones para dinamizar un PL.

A continuación, se presenta la estructura de este cuarto bloque con sus objetivos específicos.

Objetivos y contenidos

1

pp.102

Presentación. La importancia de sistematizar la lectura en la cultura de los centros educativos

Objetivo: Reflexionar sobre los aspectos en los que se ha de centrar un enfoque sistémico de la lectura como estrategia de implementación en las aulas desde una visión de centro educativo.

2

pp.104

**La lectura digital
como práctica letrada**

Objetivo: Presentar orientaciones sobre cómo trabajar la lectura digital.

3

pp.109

**La brecha de género en el
diseño de un plan lector**

Objetivo: Reflexionar sobre la brecha de género en relación con el diseño de un plan de lectura y la toma de decisiones metodológicas.

4

pp.114

**La lectura desde
una visión inclusiva**

Objetivo: Presentar estrategias de lectura para atender la diversidad desde una visión inclusiva del diseño universal de aprendizaje (DUA)

5

pp.123

El mapa de género discursivo como acuerdo entre las áreas en el diseño del plan de lectura

Objetivo: Presentar el concepto de mapa de género discursivo y su dinamización desde el diseño de tipologías textuales en las áreas del currículo.

Objetivo: Plantear retos y aspectos claves para una implementación sostenible de un plan de lectura como proyecto educativo.

Estructura del bloque y objetivos

1 **Presentación**

La importancia de sistematizar la lectura en la cultura de los centros educativos

La lectura y el reto para afrontar su complejidad demandan un planteamiento sistematizado e integrado en el desarrollo de la competencia lingüística en donde los planes de lectura (PL) se presenten como una piedra angular entre las líneas programáticas de un centro educativo. Así, su concreción en los procesos de enseñanza/aprendizaje, según Munita y Margallo (2019, p. 158), pasaría por avanzar en las siguientes capacidades: relacionar las lecturas con la propia experiencia del lector, dominar habilidades de lectura complejas, utilizar las convenciones literarias para dar sentido a lo leído, apreciar lecturas diversas, disfrutar de formas de lectura variadas, y ser capaces de relacionar la lectura con su contexto cuando esta conexión sea relevante para interpretar la diversidad de textos trabajados en el aula. Una propuesta reflexiva, a modo de decálogo, puede servir de referencia para la creación de una cultura de centro que apueste por la lectura (Romero et al., 2019):

1. Leer (Solé, 2003) y escribir (Cassany, 2005) son dos actividades humanas que presentan gran complejidad tanto en su desempeño como en su enseñanza. De ahí que se deban atender los procesos cognitivos para que los estudiantes los interioricen y contribuyan al desarrollo de su competencia.
2. La planificación de la comunicación escrita (Lomas y Tusón, 2000) debe realizarse de manera integrada con el resto de las destrezas y crear situaciones de aprendizaje compartido en el aula dentro de los intereses y vivencias de los estudiantes con la intención de prepararlos para la vida (Nemirovsky, 2010).
3. Tanto lectura como escritura presentan un uso y funcionalidad que pueden generar procesos lectoescritores que no deben desvincularse en una didáctica de la comunicación escrita que esté encauzada al desarrollo funcional de la lengua.
4. Los enfoques intensivos y extensivos son claves en el desarrollo de las destrezas

comunicativas. Un enfoque intensivo (Romero, 2009; Romero y Jiménez Fernández, 2016) posibilitará al estudiante *aprender a comprender* y *aprender a escribir* desde los procesos y la diversidad del aula, *andamiándose* su aprendizaje –Código QR– desde la mediación del docente en los procesos.

Figura 1. Código QR. Google Site: Recursos e ideas de andamiajes textuales



Fuente. Elaboración propia

5. Los enfoques extensivos de la enseñanza de la comunicación escrita suponen la activación de los conocimientos adquiridos en los procesos pautados por los enfoques intensivos. Este aspecto genera el desarrollo de actividades competenciales y talleres (Cassany, 2006) mediante los que el estudiante desarrollará su creatividad y uso competencial del lenguaje.
6. Una didáctica del texto debe ofrecer a los estudiantes una gran diversidad de tipologías –nivel de dificultad, prosa continua y discontinua–, vinculadas a los contextos de uso (MCERL, 2002).
7. Las nuevas prácticas sociales de la lectura y escritura (Cassany, 2011) precisan una reflexión docente desde la literacidad crítica y justifican la inclusión en la formación inicial del currículo AMI para afrontar el reto de formar a los adolescentes en la alfabetización mediática e informacional (Santiago et al., 2019; Wilson et al., 2011).
8. La escuela debe unificar los contextos vernáculos y académicos de los estudiantes y su planificación conlleva la enseñanza de la escritura y la lectura según el registro de uso y la reflexión que conlleva cada momento –personal y escolar–.
9. Los procesos de lectura y escritura tienen un vínculo directo con la concepción de *aprender a aprender* en el ámbito escolar. Es necesaria la inclusión de técnicas de estudio

(Romero, 2010a; 2010b) como estrategias de atención a la diversidad y refuerzo educativo para afrontar el reto del fracaso escolar.

10. La evaluación de la didáctica del texto debe ser formativa y centrada en los procesos, no solo en el producto; de esta forma, estaremos alejándonos de la literacidad y del aprendizaje memorístico del texto (Ruiz Flores, 2009) y acercándonos al desarrollo competencial de la comunicación escrita.

El proceso formativo-reflexivo al que se somete un centro escolar para afrontar la enseñanza de la lengua, como proyecto educativo, va a generar cambios sustanciales, tanto desde el punto de vista organizativo como en el curricular (Trigo et al., 2019):

Desde el centro educativo:

- El propio centro deberá estar abierto a las necesidades educativas que no son otras que las prioritarias del currículo.
- Los equipos directivos y docentes deberán plantear la lengua como un elemento transversal en las diversas materias y disciplinas. En este sentido, será necesario que se tomen decisiones consensuadas que aboguen por un trabajo conjunto de la competencia en comunicación lingüística, desde las áreas lingüísticas y las no lingüísticas.
- Se deberán establecer planes específicos de formación del profesorado para motivar una actualización e innovación que den respuesta a las necesidades educativas.
- Desde el punto de vista del tránsito de las etapas educativas (Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato): los hallazgos encontrados en la prueba de diagnóstico habrán de compartirse con los centros de referencia de Primaria y con la Inspección Educativa con una doble intención: trazar líneas de actuación conjuntas que garanticen tanto la mejora de los resultados escolares como la continuidad en el sistema educativo y detectar posibles carencias formativas.
- Finalmente, el PL aunará y sistematizará todas aquellas acciones que se llevan a cabo en el centro para desarrollar la

competencia en comunicación lingüística desde un punto de vista académico y social.

Desde el diseño curricular:

- En cuanto al diseño de asignaturas: los centros educativos cuentan con cierto margen de autonomía pedagógica que les permite organizar sus asignaturas optativas, las horas de libre disposición y sus proyectos integrados para adaptarse al contexto y a las necesidades inmediatas del alumnado.
- Ninguna actuación será efectiva sin una previa unificación de medidas que garantice una visión integrada de centro, así como la atención a la diversidad. En este sentido, habrán de modificarse las programaciones didácticas y plasmar en ellas los acuerdos alcanzados en cuanto al trabajo integrado de la competencia en comunicación lingüística.
- Será de vital importancia que, en las programaciones de las unidades didácticas, aparezcan prácticas letradas con diversos enfoques que atiendan a procesos lecto-escritores cohesionados según sus finalidades.

Desde el docente y el aula:

- De esta forma, se dotará a los alumnos de herramientas para el dominio comprensivo y expresivo de su propia lengua en las diferentes áreas del currículo.
- Es necesario la planificación de actividades graduadas para fomentar la comprensión y la expresión no solo desde el conocimiento de las estructuras del discurso, sino también desde aspectos formales (haciendo hincapié en los aspectos de la ortografía) y de la presentación del texto (letra, márgenes, disposición de párrafos...).
- Además, se han de plantear los procesos de lectura y escritura desde una metodología activa y participativa en donde el alumno active sus conocimientos, ideas y experiencias previas.
- El enfoque comunicativo de aula y la interacción con el grupo deben planificarse desde actividades interdisciplinares y cooperativas.

2

La lectura digital como práctica letrada

En un mundo digital y globalizado, enseñar a leer se ha convertido en una necesidad fundamental para la integración social, académica y profesional. La lectura ya no se limita al formato impreso, sino que se realiza en diferentes formatos en donde aparecen pantallas electrónicas, hipertextos, imágenes, vídeos y otros tipos de información multimedia. Por ello, la enseñanza de la competencia lectora debe adaptarse a los nuevos entornos digitales y desarrollar la capacidad para construir y validar el conocimiento. De hecho, la posibilidad de acceder a mucha información en poco tiempo hace que sea necesario desarrollar una comprensión profunda y crítica, debido a la multiplicidad de fuentes y de intenciones que cada una de ellas tiene. Así, atender a estas habilidades contribuye a que las personas sean capaces de tomar decisiones informadas y participar activamente en la sociedad.

En el estudio realizado por la OCDE en 2021 titulado *21st-Century Readers. Developing literacy skills for a digital world (Lectores del siglo XXI. Desarrollo de las habilidades de alfabetización en el mundo digital)* a partir del Informe PISA de 2018 se exponen algunos datos interesantes sobre la lectura digital. Algunos sobre los que queremos llamar la atención son:

- El 88 % de los estudiantes de los países de la OCDE cuentan con conexión a internet en casa y un ordenador disponible para hacer las tareas escolares. En PISA 2003 el porcentaje descendía 28 puntos.
- El porcentaje de estudiantes que afirmaron que habían recibido formación para detectar si la información es o no es sesgada fue de un 54 % en la OCDE y un 46 % en el caso de España. La formación menos habitual es la de cómo detectar correos basura o fraudulentos (41 %).
- Los estudiantes que leen libros en papel con mayor frecuencia que en formato digital tienen un mejor desempeño en lectura y leen durante más tiempo.
- Quienes leen textos largos obtienen un

mayor rendimiento en lectura.

Asimismo, entre otra mucha información, en el estudio se exponen los resultados principales de algunos estudios que comparan la lectura impresa con la lectura digital. A modo de síntesis, algunas de las ideas más relevantes son las siguientes:

- Los libros digitales son más económicos que los impresos, lo que favorece la democratización del conocimiento.
- Las nuevas tecnologías de las pantallas digitales reducen la fatiga visual, aunque los libros impresos todavía son mejores en este aspecto.
- La lectura en papel produce una mejor comprensión lectora que la lectura digital.
- La autopercepción como lectores de los estudiantes es menor en la lectura digital.

Por otro lado, en 2018, el Informe PISA reconceptualizó el término de lectura y presentó dos grandes categorías de procesos de lectura: el procesamiento del texto y la gestión de las tareas. Ahora, nos detendremos, para atender a la enseñanza de la lectura digital, a la primera de ellas, el procesamiento del texto. En concreto, en esta categoría caben tres tipos de procesos que, a su vez, tienen otros subprocesos. Se pueden presentar en el siguiente esquema:

- Localizar la información
 - Localizar y recuperar información dentro de un texto
 - Buscar y seleccionar información relevante
- Comprender
 - Identificar el significado literal del texto
 - Integrar
 - Generar inferencias
- Evaluar y reflexionar
 - Evaluar la calidad y la credibilidad
 - Reflexionar sobre el contenido y la forma
 - Detectar y manejar conflictos

A continuación, se van a presentar algunas orientaciones generales sobre la localización de la información, la comprensión y la evaluación y reflexión de textos digitales.

2.1. Fases del proceso de elaboración

En el día a día leemos en muchas ocasiones para buscar información, como cuando nos interesa saber los ingredientes de un alimento que aparecen en su etiqueta, cuando buscamos en un plano una parada de metro o de autobús, cuando queremos saber la hora de una película en la cartelera de un cine o cuando buscamos una palabra en un diccionario. En este sentido, cada vez más buscamos información mediante sistemas informáticos complejos, como los motores de búsqueda o los sitios web. Por ejemplo, los casos anteriormente expuestos se pueden consultar en formato analógico, pero también digital. Asimismo, tras la búsqueda, es frecuente que debamos seleccionar la información de diferentes textos, dado que no podemos procesar todos los contenidos a los que tenemos acceso a través de internet. Por este motivo, continuamente, tenemos que tomar decisiones sobre cuáles son los textos que más nos interesan.

Si la tarea de buscar información en función de nuestros objetivos en formato analógico ya es complicada y se tiene que enseñar, aprender a hacerlo en formato digital requiere también de una enseñanza explícita. El hecho de que los estudiantes sean nativos digitales puede hacer pensar que cuentan con más habilidades de búsqueda de las que realmente tienen. Por ello, a continuación, se muestran algunas orientaciones básicas para buscar información en internet.

A la hora de comenzar a buscar, es importante que los estudiantes sepan, por ejemplo, cuál es el buscador más adecuado para poder localizar la información. En este sentido, el profesorado debe orientar a sus estudiantes sobre los recursos más relevantes para su asignatura. Por tanto, no es una tarea que competa solo al profesor de Lengua, pues son los profesores de las diferentes disciplinas quienes mayor conocimiento tienen sobre su materia y, en consecuencia, sobre los recursos que se ofrecen en la red para su aprendizaje. Algunos de los recursos que se pueden tener en consideración son los buscadores, diccionarios, enciclopedias en línea, blogs, webs institucionales, divulgativas, especializadas o bases de datos.

En el caso concreto de buscadores como el de Google, se deben tener en cuenta, a modo de resumen, algunas consideraciones como:

- **Emplear las palabras clave adecuadas.** Los estudiantes deben ser conscientes de que el buscador no puede adivinar lo que buscamos. Así, hay que evitar emplear palabras muy generales y decantarse por las específicas y particulares. Para ello, se puede utilizar un diccionario que ofrezca sinónimos de las palabras que vamos a buscar, dado que puede que la opción ofrecida sea más precisa. Asimismo, se pueden tener en cuenta las propias sugerencias que hace el buscador mientras escribimos las palabras.
- **Utilizar comandos de búsqueda u operadores de búsqueda avanzada.** Son palabras o símbolos especiales que ayudan a encontrar información de manera más precisa y rápida. Permiten filtrar resultados, buscar en sitios específicos y afinar las consultas. Además, la [Ayuda de Búsqueda de Google](#) consiste en una serie de herramientas, trucos y funciones avanzadas que facilitan encontrar información de manera más precisa y rápida.
- **Utilizar plantillas de búsqueda.** Antes de realizar una búsqueda podemos utilizar una plantilla que permita reflexionar sobre cuál es el objetivo de la búsqueda, qué contenidos queremos encontrar, qué palabras clave vamos a utilizar o qué criterios vamos a considerar relacionados con los comando u operadores de búsqueda.
- **Analizar la URL.** La URL (Uniform Resource Locator, en inglés) es la dirección única que identifica una página web, es decir, es el enlace que escribimos en la barra del navegador para acceder a un sitio web específico. En la Tabla 2 se muestran sus diferentes partes.

Tabla 1. Comandos u operadores de búsqueda

COMANDO U OPERADOS	EXPLICACIÓN	EJEMPLO	ACLARACIÓN
"palabras entre comillas"	Busca la frase exacta	"importancia de la lectura"	Mostrará solo páginas que contengan esa frase exacta
palabra1 OR palabra2	Busca una de las dos palabras (no ambas).	lectura OR comprensión	Mostrará páginas sobre lectura o comprensión, pero no es necesario que aparezcan ambas
palabra1 -palabra2	Excluye términos de la búsqueda	lectura -rápida	Buscará sobre lectura, pero excluirá resultados relacionados con "lectura rápida"
site:sitio.com	Busca dentro de un sitio web específico	lectura site:leer.es	Mostrará artículos sobre lectura solo dentro de la página del portal de recursos educativos leer.es
filetype:tipo	Busca archivos de un tipo específico (PDF, DOC, PPT, etc.).	comprensión lectora filetype:pdf	Mostrará documentos PDF sobre comprensión lectora
related:sitio.com	Muestra sitios similares	related:casadellibro.com.es	Páginas similares a Casa del Libro.
define:palabra	Muestra la definición de una palabra	define:lectura	Mostrará la definición de "lectura" directamente en Google.
intitle:palabra	Encuentra páginas con una palabra en el título	intitle:beneficios de la lectura	Mostrará páginas que tengan "beneficios de la lectura" en el título.
allintitle:palabra1 palabra2	Busca todas las palabras dentro del título.	allintitle:lectura comprensión infantil	Solo mostrará páginas cuyo título contenga las tres palabras
inurl:palabra	Encuentra páginas que contengan la palabra en su URL	inurl:lectura	Mostrará sitios web que tengan "lectura" en su URL
allinurl:palabra1 palabra2	Busca todas las palabras dentro de la URL	allinurl:lectura libros	Solo mostrará URLs que contengan ambas palabras.
intext:palabra	Busca una palabra dentro del texto de una página	intext:"estrategias de lectura"	Mostrará páginas que mencionen esa frase en el contenido
allintext:palabra1 palabra2	Busca todas las palabras dentro del texto de una página	allintext:lectura crítica estrategias	Solo mostrará páginas que contengan ambas palabras en el contenido
AROUND(X)	Busca términos que estén cerca uno del otro en el texto	lectura AROUND(5) comprensión	Mostrará páginas donde ambas palabras aparezcan con un máximo de 5 palabras de distancia
COMBINACIONES AVANZADAS			
Buscar archivos PDF dentro de un sitio web	comprensión lectora site:uam.es filetype:pdf	Buscará documentos PDF sobre comprensión lectora dentro de la UAM	
Buscar noticias recientes	intitle:"lectura digital" after:2024	Buscará noticias recientes sobre lectura digital publicadas después de 2024.	

Fuente. Elaboración Propia

Tabla 2. Partes de una URL a partir del ejemplo
<https://www.ejemplo.com/articulos/lectura.html>

PARTES	EXPLICACIÓN	EJEMPLO
Protocolo	Define cómo se accede a la web. Los más comunes son: <ul style="list-style-type: none"> • http:// (protocolo de transferencia de hipertexto, menos seguro) • https:// (versión segura con cifrado, recomendada para transacciones y seguridad) 	https://
Subdominio	Indica una parte específica del sitio, aunque no siempre está presente	www.
Dominio	Es el nombre del sitio web: .com (comercial), .es (España), .edu (educativo), .org (organización), .gov (gubernamental)	ejemplo.com
Ruta o directorio	Indica la carpeta donde está la página dentro del sitio	/articulos/
Nombre del archivo	Es el archivo web específico que se está cargando	lectura.html

Fuente. Elaboración Propia

Estas orientaciones pueden contribuir a que, después de haber delimitado el objetivo y los criterios de búsqueda, los lectores puedan discernir entre las webs más adecuadas en función de su objetivo de lectura. En todo caso, en el proceso de lectura los lectores deberán poner en práctica diferentes estrategias de lectura en función de sus necesidades.

un solo texto (Miras, 2019), aunque no deje de ser una actividad que puede provocar confusión y desorientación en el lector.

En general, en los centros educativos se suelen utilizar en este tipo de actividades los libros de texto, otros manuales escolares, los apuntes, entradas de enciclopedias, webs, blogs o buscadores. Como se ha indicado, el principal objetivo es que los estudiantes obtengan un mayor conocimiento sobre un tema mediante la ampliación de contenidos a través de textos complementarios o textos con información enfrentada o contrapuesta. Para ello, deberán comprender los diferentes textos, seleccionar la información importante e integrar dicha información. Al respecto, Miras señala que “la integración intertextual implica, por una parte, comprender qué tipo de relación existe entre los textos y, por otra, supone detectar y comprender la relación o relaciones que se establece entre la información específica que aparece en los distintos textos” (2019, p. 128).

Antes de realizar la actividad de integración de múltiples fuentes, el profesorado debería considerar algunas preguntas para preparar la tarea como: ¿qué espero que sepan sobre el tema?, ¿qué contenido se va a trabajar?, ¿por qué he escogido esos textos?, ¿qué relación hay entre los textos?, ¿cómo leerán los textos y en qué

2.2. Comprender e integrar

Al leer, en muchas ocasiones, tenemos que relacionar las diferentes ideas que aparecen en los fragmentos de un texto. No basta con poder extraer el significado literal del texto, también debemos inferir lo que se dice en el texto mediante la relación entre sus diferentes partes y nuestros conocimientos previos. Esto supone un proceso de integración de las ideas que se puede hacer a partir de un texto o de varios. Al respecto, en la actualidad, una práctica habitual consiste en la integración de dos o más fuentes digitales (aunque también pueden ser analógicas) como tarea al servicio del aprendizaje de diferentes contenidos. De hecho, la lectura de múltiples fuentes puede favorecer una mejor comprensión y aprendizaje de un contenido que la lectura de

orden?, ¿qué dificultades pueden encontrar para integrar la información? (Miras, 2019).

A partir de las propuestas de Cruz Ripoll (2019) y Miras (2019), algunas ideas que se deben tener en cuenta en una secuencia de trabajo de integración de textos de múltiples fuentes pueden ser las siguientes:

1. Explicar la tarea con claridad y explicitar el objetivo de la lectura. Asimismo, se mostrará la pertinencia y relevancia de la tarea.
2. Activar los conocimientos previos.
3. Explicar el procedimiento para sintetizar e integrar diversos textos y mostrar mediante el modelado cómo se integran diversos textos: análisis del tipo de texto y de la relación existente entre ellos
4. Utilizar preguntas, guiones u organizadores gráficos.
5. Leer de forma colaborativa en pequeños grupos o de manera individual.
6. Realizar alguna actividad de escritura que dé respuesta a la tarea planteada.
7. Evaluar y comentar el trabajo realizado.

2.3. Evaluar y reflexionar

Además de leer de forma literal y haciendo inferencias, los lectores competentes leen, entre otros aspectos, teniendo en cuenta el contexto del propio texto y, así, son capaces de reflexionar y evaluar con criticidad la calidad y la credibilidad de lo que leen. En la lectura digital, para valorar los resultados de una búsqueda, se han presentado antes algunas ideas que pueden contribuir a saber cuáles de las fuentes son las más relevantes. Son aspectos relacionados, entre otros, con el objetivo de lectura y los propios conocimientos previos. Sin embargo, para poder leer con criticidad y saber si el contenido tiene calidad y es creíble hay que valorar otros aspectos del texto. Cruz Ripoll (2019) y Castells y Nadal (2019) plantean los siguientes:

- **Autor.** En muchas webs hay apartados específicos sobre la autoría (nosotros, quiénes somos, sobre mí, contacto);

además, en ocasiones, el documento aparece firmado por uno o varios autores o una institución. Al analizar al autor, es importante valorar su grado de especialización respecto del tema sobre el que escribe y si es más o menos conocido y/o reconocido.

- **Respaldo del autor.** Este puede pertenecer a un grupo o a una institución relacionada con el tema del texto o, por el contrario, no tener vínculo alguno.
- **Destinatario.** Es importante intentar averiguar a quién va dirigida la información que aparece en el texto, así los destinatarios pueden ser específicos versus generales, especializado versus no especializado, internos versus externos.
- **Finalidad.** La finalidad con la que se escribe un texto puede abarcar un amplio abanico de posibilidades que van desde los intereses más personales hasta aquellos independientes, pasando por los económicos o propagandísticos entre otros muchos.
- **Medio.** La web consultada puede presentar fuentes primarias o secundarias. Asimismo, puede ser una web especializada en el tema del texto o generalista.
- **Tipo de texto.** Se pueden encontrar multitud de textos: textos de opinión, publicitarios, científicos, académicos...
- **Fecha y actualizaciones.** Es deseable saber si el documento es actual o lleva mucho tiempo publicado, así como las actualizaciones de las que es objeto la web. Por ejemplo, en Wikipedia se puede consultar el historial de las actualizaciones.
- **Navegabilidad.** La claridad de la web se puede percibir mediante su menú y la facilidad para acceder a los diferentes enlaces.
- **Visitas.** Conocer el número de visitas a través del contador puede ser un indicador de la relevancia de la web.

Estas orientaciones centradas en la localización de la información, la comprensión y la integración de diversas y fuentes, así como en la evaluación y reflexión pretenden ser un acercamiento a un trabajo sistemático de la enseñanza de la lectura digital en los centros educativos.

3 La brecha de género en el diseño de un plan lector

La igualdad de género es un principio fundamental reconocido internacionalmente y constituye uno de los pilares para el desarrollo sostenible de las sociedades. Los organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Unión Europea han subrayado la importancia de la igualdad de género como un objetivo crítico para el progreso global. En el campo de la educación específicamente, garantizar la igualdad de género es esencial para asegurar que todas las personas tengan acceso a oportunidades educativas, con la finalidad de alcanzar la conformación de sociedades más justas y equitativas.

Entendemos “igualdad de género” en relación con la igualdad de derechos, responsabilidades y oportunidades de mujeres y hombres, niñas y niños. Esto no implica que mujeres y hombres sean iguales, pero sí que sus derechos, responsabilidades y oportunidades no dependan de si nacen mujeres o hombres. Según ONU Mujeres (2020), la igualdad de género no es solo un derecho humano fundamental, sino una base necesaria para un mundo pacífico, próspero y sostenible. A través de esta definición, la ONU destaca que la igualdad de género es un derecho humano básico y esencial para el bienestar general de las sociedades.

A nivel global, uno de los principales obstáculos para alcanzar la igualdad de género en la educación es la persistencia de las brechas de género en el acceso y la participación en el sistema educativo, especialmente en las regiones más pobres del mundo. De acuerdo con el *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* de la UNESCO (2020), si bien ha habido un progreso considerable en la reducción de la brecha de género en la educación primaria, persisten disparidades significativas en la educación secundaria y terciaria en muchas regiones. En particular, las niñas de regiones como África subsahariana, Asia meridional y partes de Oriente Medio se enfrentan a barreras que limitan su acceso a la educación, tales como matrimonios infantiles, embarazos adolescentes y normas sociales que priorizan la educación de los niños

sobre las niñas.

Además, las niñas que logran acceder a la educación a menudo enfrentan un entorno educativo que no es equitativo en términos de oportunidades de aprendizaje. A nivel global, las niñas tienden a estar subrepresentadas en áreas clave como las ciencias, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (STEM, por sus siglas en inglés), lo que perpetúa la segregación ocupacional basada en el género y limita las oportunidades económicas para las mujeres en el futuro. Según el Banco Mundial (2019), solo el 35 % de los estudiantes matriculados en carreras relacionadas con STEM en la educación superior a nivel global son mujeres.

En el contexto educativo, la igualdad de género implica garantizar que todas las niñas y niños tengan el mismo acceso a la educación y a oportunidades de aprendizaje, sin discriminación ni estereotipos basados en su género. El documento titulado *Del acceso al empoderamiento: Estrategia de la UNESCO para la igualdad de género en y a través de la educación (2019-2025)* subraya que, a pesar del progreso en el acceso a la educación en las últimas décadas, persisten barreras importantes que perpetúan las desigualdades de género.

En ese sentido, se destaca la necesidad de que los sistemas educativos adopten un enfoque transformador para abordar no solo el acceso a la educación, sino también la calidad de la experiencia educativa, los contenidos de aprendizaje y los entornos escolares, que deben ser libres de estereotipos y barreras discriminatorias. La UNESCO enfatiza que la igualdad de género en la educación no puede lograrse sin una acción decidida para eliminar los estereotipos de género en los materiales didácticos y en la formación de los docentes, quienes juegan un papel crucial en la reproducción o superación de las desigualdades de género.

En el contexto europeo, los desafíos para lograr la igualdad de género en la educación se manifiestan de manera diferente, aunque persisten problemas estructurales similares. La Unión Europea, a través del Pacto Europeo por la Igualdad de Género (2021-2030), se ha comprometido a garantizar la igualdad entre hombres y mujeres en todos los ámbitos de la vida, incluida la educación. Aunque la brecha de género en el acceso a la educación ha disminuido significativamente en la mayoría de los países europeos, persisten problemas

relacionados con la segregación de género en ciertas disciplinas académicas y profesiones.

En Europa, las mujeres están subrepresentadas en los campos STEM y en los cargos de liderazgo académico. Según datos de Eurostat (2021), las mujeres representan solo el 41 % de los estudiantes de doctorado en áreas STEM en la Unión Europea, y ocupan solo el 24 % de los puestos académicos de nivel superior en estas disciplinas. Esta desigualdad en la representación afecta no solo a las oportunidades laborales de las mujeres, sino también a su capacidad para influir en el desarrollo de políticas e investigaciones en áreas clave para el futuro, como la tecnología y la innovación.

Por otro lado, los estereotipos de género siguen afectando a las decisiones académicas y profesionales de los estudiantes. La Comisión Europea (2020) subraya que las normas de género tradicionales aún influyen en la elección de carreras, lo que conduce a una segregación horizontal en el mercado laboral, donde las mujeres tienden a concentrarse en sectores de servicios y bienestar, mientras que los hombres predominan en sectores como la ingeniería y la tecnología.

A lo largo de las últimas décadas, los organismos internacionales han propuesto diversas políticas para abordar estos desafíos y promover la igualdad de género en la educación. La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas establece en su Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 la necesidad de “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”, mientras que el ODS 5 está dedicado exclusivamente a “lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y niñas”. Estos objetivos están estrechamente interrelacionados, ya que la educación es vista como un motor clave para la igualdad de género.

La Estrategia para la Igualdad de Género 2020-2025 de la Unión Europea establece como prioridad cerrar las brechas de género en la educación y el empleo, y propone políticas para fomentar una mayor participación de las mujeres en áreas tradicionalmente dominadas por hombres, como STEM y las TIC (tecnologías de la información y la comunicación). La estrategia también hace un llamado a los Estados miembros para que promuevan políticas educativas que

desafíen los estereotipos de género y fomenten una mayor equidad en todas las etapas educativas.

3.1. Legislación educativa española e igualdad de género

La Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE), aprobada en España en diciembre de 2020, establece un marco normativo con el objetivo de garantizar la igualdad de género en el ámbito educativo. La LOMLOE busca asegurar que la equidad y la igualdad de oportunidades sean principios fundamentales en todo el sistema educativo, proporcionando mecanismos para erradicar la discriminación y promover una educación inclusiva que elimine estereotipos de género.

Uno de los aspectos más destacados de la LOMLOE en relación con la igualdad de género es su enfoque en el currículo educativo. La ley exige que los contenidos curriculares sean inclusivos y que promuevan la igualdad entre hombres y mujeres, además de respetar la diversidad en todas sus formas. En este sentido, se fomenta el desarrollo de programas que desafíen los roles de género tradicionales y que muestren una representación equilibrada de ambos géneros en los materiales educativos, contribuyendo a romper con estereotipos que limitan las expectativas de los estudiantes según su sexo.

Otro aspecto crucial de la LOMLOE es la creación de planes y programas específicos que fomenten la igualdad de género. La ley insta a los centros educativos a desarrollar planes de igualdad que incluyan medidas para prevenir la violencia de género y para promover una convivencia escolar basada en el respeto mutuo. Estos planes deben ser evaluados de manera continua, garantizando su efectividad y ajuste a las necesidades de cada centro educativo.

La LOMLOE también refuerza la importancia de la formación del profesorado en temas de igualdad. Los docentes juegan un papel clave en la transmisión de valores, por lo que la ley subraya la necesidad de proporcionarles formación continua que les capacite para identificar y abordar situaciones de discriminación de género en las aulas, así como para fomentar un ambiente educativo inclusivo.

Por último, la LOMLOE establece la

obligatoriedad de contar con medidas específicas para las alumnas en situación de vulnerabilidad, como las niñas que pueden ser víctimas de violencia de género, las que tienen discapacidad o pertenecen a minorías. Esto incluye garantizar el acceso igualitario a todas las actividades académicas y extracurriculares, proporcionando el apoyo necesario para que puedan participar plenamente.

3.2. Las diferencias de género en los resultados en comprensión lectora y matemática. La información que nos ofrecen las pruebas internacionales

La prueba PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes), desarrollada por la OCDE, evalúa cada tres años las competencias de estudiantes de 15 años en áreas como lectura, matemáticas y ciencias. Uno de los resultados más consistentes en las ediciones de PISA es la diferencia de género en la comprensión lectora, donde las niñas suelen obtener mejores resultados que los niños en la mayoría de los países. Según los últimos informes de PISA (2018), las niñas superan a los niños en comprensión lectora en casi todos los países participantes. En España, la diferencia entre géneros en lectura es considerable: las niñas superan a los niños en aproximadamente 25 puntos, reflejando una tendencia global.

En contraste, los resultados en matemáticas muestran que los niños suelen obtener puntuaciones más altas que las niñas, aunque la diferencia de género en esta área ha disminuido en las últimas ediciones. En el informe de PISA 2018, los niños superaban a las niñas en matemáticas en varios países, pero en España esta diferencia fue menor, con una brecha de género casi inexistente. Esto indica que las políticas educativas han sido efectivas para reducir las diferencias de género en matemáticas, pero aún persisten desigualdades en la comprensión lectora.

Por otra parte, en la prueba PIRLS (Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora), realizada por la IEA (Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo), se evalúa la comprensión lectora de estudiantes de cuarto grado de primaria. Los resultados de PIRLS también revelan una

ventaja constante de las niñas en la comprensión lectora. En el informe de PIRLS 2016, las niñas superaron a los niños en lectura en la mayoría de los países participantes, incluido España. La brecha de género fue notable, con las niñas obteniendo, en promedio, 19 puntos más que los niños. Este patrón se ha mantenido a lo largo de varias ediciones de PIRLS, lo que sugiere que las diferencias de género en comprensión lectora comienzan a manifestarse desde una edad temprana.

Por su parte, la prueba PIAAC (Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos), también desarrollada por la OCDE, evalúa las competencias de los adultos en áreas como la lectura, las matemáticas y la resolución de problemas. Los resultados de PIAAC muestran tendencias similares a las observadas en PISA. En comprensión lectora, las mujeres adultas tienden a obtener puntuaciones ligeramente más altas que los hombres, aunque la brecha es menor que en PISA. En matemáticas, los hombres superan a las mujeres, pero nuevamente, las diferencias no son tan marcadas como en las pruebas de los estudiantes más jóvenes.

En el informe PIAAC de 2018, los resultados de comprensión lectora muestran que las mujeres superan a los hombres en la mayoría de los países, incluida España. Sin embargo, la diferencia de género en matemáticas es más pronunciada en la población adulta que en los estudiantes, lo que sugiere que las brechas de género en habilidades matemáticas pueden acumularse a lo largo del tiempo, posiblemente debido a factores sociales o laborales.

3.3. Legislación educativa española e igualdad de género

En la actualidad, diversos estudios académicos han investigado la relación entre la comprensión lectora y la brecha de género, arrojando importantes conclusiones sobre cómo las niñas y los niños se desempeñan en este ámbito. A continuación, repasaremos los hallazgos más relevantes, que permiten entender las causas y posibles soluciones para reducir estas diferencias.

Uno de los estudios más significativos es el de Reilly, Neumann y Andrews (2019), titulado "Diferencias de género en el rendimiento en lectura y escritura: Evidencia del NAEP". Este

trabajo, basado en datos de la Prueba Nacional de Evaluación del Progreso Educativo (NAEP) en Estados Unidos, concluye que las niñas obtienen mejores resultados que los niños en lectura y escritura de manera consistente. Los autores explican que una de las causas principales de esta diferencia es el papel de los estereotipos sociales, los cuales fomentan la idea de que la lectura es una actividad más asociada a las niñas. También sugieren que la falta de modelos masculinos que promuevan la lectura puede estar contribuyendo a la desmotivación de los niños en este ámbito.

Otro estudio clave es el de Mullis, Martin, Foy y Drucker (2020), titulado “Tendencias internacionales en las brechas de género en el rendimiento en lectura: Resultados de PIRLS 2021”. Este informe global, basado en el estudio PIRLS, examina cómo las niñas suelen superar a los niños en la comprensión lectora desde los primeros años de primaria en prácticamente todos los países participantes, incluyendo España. Los autores sugieren que esta diferencia en rendimiento tiene su origen en la forma en que los niños y niñas se ven motivados por la lectura: las niñas tienden a mostrar más interés y disfrute, mientras que los niños, especialmente en sus primeros años, muestran menos motivación para leer.

Por su parte, el informe de la OCDE (2015), titulado “El ABC de la igualdad de género en la educación: Aptitud, comportamiento y confianza”, también ofrece valiosa información sobre esta temática. Este estudio analiza las diferencias de género en diversas áreas, incluyendo la comprensión lectora, y concluye que las niñas no solo muestran mejores habilidades lectoras, sino que también tienden a tener una mayor confianza en sus competencias. Los autores destacan que, aunque las brechas de género en matemáticas tienden a disminuir, las diferencias en lectura persisten, y en muchos casos, aumentan a medida que los estudiantes avanzan en el sistema educativo.

Finalmente, en el estudio de McElvany, Korte y Trendtel (2015), titulado “La brecha de género en el rendimiento en lectura en edad escolar”, se analizan los factores que explican por qué las niñas obtienen mejores resultados en comprensión lectora. Los autores sugieren que uno de los motivos principales es la motivación intrínseca: las niñas tienden a disfrutar más de la lectura y a comprometerse más con el material escrito, lo que les permite desarrollar mejores

estrategias lectoras. Además, los autores señalan que los estereotipos de género y las expectativas sociales también juegan un papel importante, afectando a la autoevaluación de los niños y a su rendimiento en actividades relacionadas con la lectura.

Estos estudios muestran un panorama claro: las niñas tienden a tener una ventaja en la comprensión lectora, un fenómeno que persiste a lo largo de los años escolares. Las causas van desde la mayor motivación intrínseca hasta los estereotipos de género que refuerzan la idea de que la lectura es una actividad más femenina. Para reducir estas diferencias, es necesario promover programas que alienten el interés de los niños por la lectura, combatiendo los estereotipos y ofreciendo modelos masculinos positivos que fomenten el hábito lector.

3.5. *Propuestas para disminuir la brecha de género en comprensión lectora*

Para abordar y reducir la brecha de género en la comprensión lectora en los centros educativos, es necesario implementar estrategias pedagógicas que promuevan la igualdad de oportunidades en el aprendizaje, creando un ambiente educativo inclusivo que permita tanto a niñas como a niños desarrollar al máximo sus habilidades lectoras. A continuación, se proponen varias ideas orientadas a reducir esta brecha.

a. Fomentar el trabajo cooperativo en pequeños grupos mixtos

Una estrategia efectiva para disminuir las desigualdades de género en la comprensión lectora es el trabajo cooperativo en pequeños grupos heterogéneos, garantizando la diversidad de género y habilidades dentro de los mismos. En estos grupos, los estudiantes pueden intercambiar perspectivas y conocimientos, lo que fomenta el aprendizaje mutuo. Esta metodología también permite que los niños y niñas se familiaricen con diversas formas de lectura y géneros literarios, rompiendo con los estereotipos que asocian ciertos tipos de textos con un género en particular. Además, el aprendizaje cooperativo ha demostrado mejorar tanto el rendimiento académico como las habilidades sociales, beneficiando a todos los estudiantes.

b. Promover una amplia variedad de géneros y temáticas

Es importante que las lecturas asignadas en clase representen una diversidad de géneros y temáticas que puedan atraer a todo el alumnado sin reforzar estereotipos. Es crucial ofrecer una gama de textos que incluya tanto ficción como no ficción, poesía, ciencia, fantasía, biografía, entre otros. Este enfoque permite que los estudiantes exploren diferentes estilos literarios y desarrollen un gusto más amplio por la lectura, independientemente de su género. Además, se pueden incluir textos que aborden la igualdad de género y la diversidad, para sensibilizar al alumnado sobre estos temas desde una perspectiva inclusiva.

c. Capacitación docente continua para evitar sesgos de género

Es esencial que los docentes reciban formación continua sobre cómo abordar la igualdad de género en la enseñanza de la lectura. Esta capacitación debe enfocarse en ayudar a los docentes a identificar sus propios prejuicios inconscientes y a implementar estrategias pedagógicas inclusivas que motiven tanto a niñas como a niños a participar activamente en actividades de lectura. También es necesario que el profesorado aprenda a seleccionar materiales didácticos que promuevan la equidad y a desarrollar dinámicas que favorezcan la participación equitativa.

d. Implementar estrategias de aprendizaje basadas en proyectos interdisciplinarios

Una forma de atraer a todo el alumnado hacia la lectura es integrarla en proyectos interdisciplinarios que relacionen la lectura con otras áreas del conocimiento. Los proyectos basados en temas que involucren ciencias, historia o arte, y que requieran la lectura de distintos tipos de textos, pueden ayudar a que los estudiantes desarrollen sus habilidades lectoras mientras exploran áreas de su interés. Al conectar la lectura con la resolución de problemas o la creación de proyectos colaborativos, los niños pueden encontrar una mayor motivación para leer.

e. Crear entornos de lectura inclusivos y variados

Para garantizar que todos los estudiantes se sientan motivados a leer, es importante crear un entorno de lectura inclusivo que refleje la diversidad del alumnado. Esto incluye disponer de bibliotecas escolares con libros que representen una amplia gama de voces y perspectivas, así como garantizar que los espacios de lectura sean acogedores y promuevan la participación activa de todos los estudiantes, independientemente de su género o nivel de habilidad.

4

La lectura desde una visión inclusiva

Otro principio fundamental: el acceso a la información y a la cultura. Partimos de la idea de que la igualdad es un derecho universal y que, igualmente, a través de los derechos es como podemos garantizar la igualdad y la libertad. Al unir igualdad y diversidad, estamos introduciendo una perspectiva que no puede ser afrontada desde la estandarización y homogeneidad en las propuestas de aula. Como indican Romero et al. (2024), la lectura y el acceso a la información se convierten en un derecho universal de la ciudadanía, en general, y de estudiantes en contextos formales y funcionales, en particular. Sin embargo, como proceso complejo en su adquisición y aprendizaje, genera exclusiones de diversos sectores sociales vulnerables ante una habilidad que comporta la integración de habilidades perceptivas, cognitivas y lingüísticas.

En la búsqueda de materiales que se conviertan en una alternativa hacia la inclusión, la lectura fácil (LF) ofrece un planteamiento sistemático para facilitar la lectura, desde la materialidad ortotipográfica del texto (Jurado et al., 2024) y el acceso a la comprensión, desde planteamientos lingüísticos, con la intención de atender a la diversidad intelectual mediante el aprendizaje cooperativo y la enseñanza mediacional (Vived y Molina, 2012). Como indica Salvador (2007), hay necesidad de todo tipo de literatura y de información de lectura fácil. La mayoría de estos libros están pensados para colectivos específicos, pero también se han hecho adaptaciones de obras conocidas:

- **Literatura.** Habría que cubrir todos los géneros, como novelas, cuentos, intriga, poesía, libros de viajes, etc.
- **Noticias e información sobre la sociedad.** Muchas personas experimentan dificultades en comprender los medios de noticias normales. Los artículos de los diarios son demasiado largos, escritos en un lenguaje difícil y contienen abundantes términos muy especializados. Además de las noticias, es importante que todos tengan acceso a documentos públicos

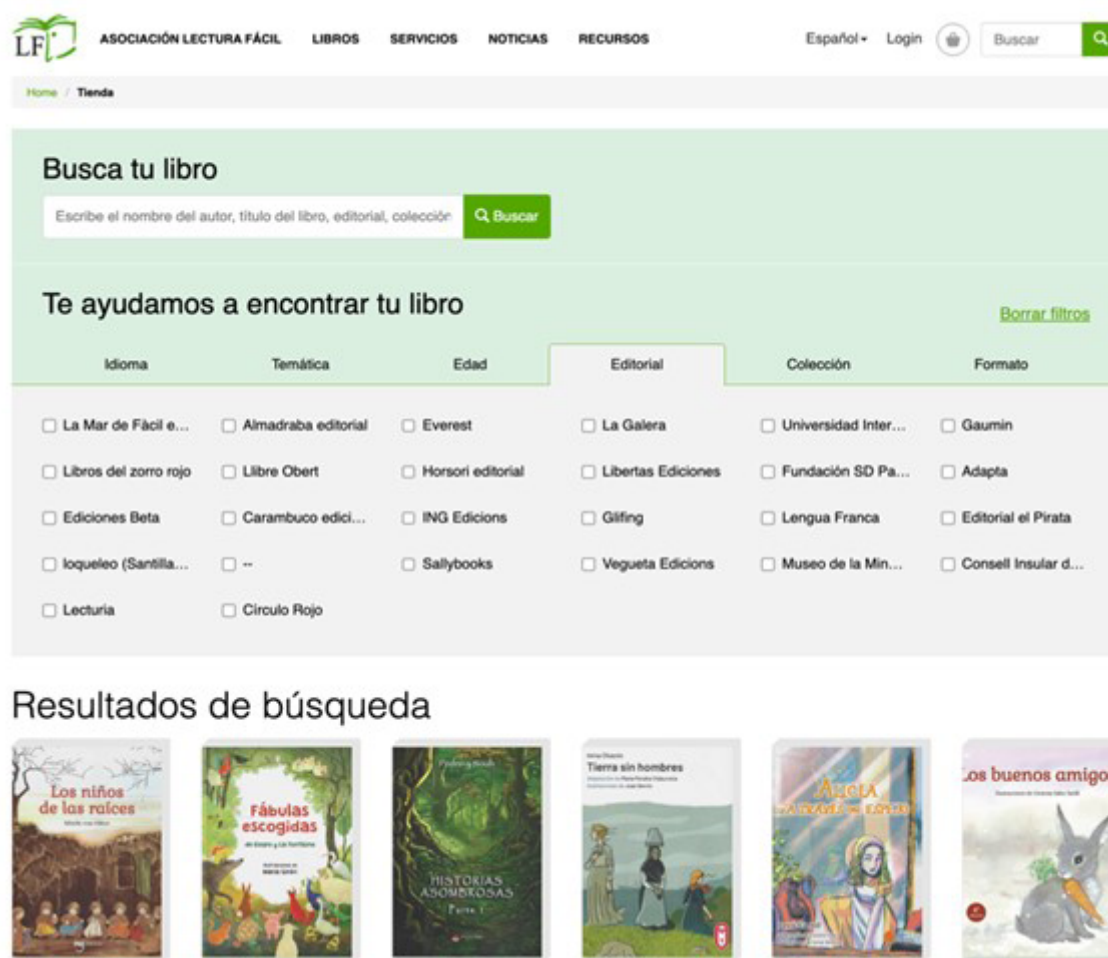
comprensibles y a información sobre la sociedad y el gobierno.

- **Revistas.** Las revistas sobre diferentes materias las disfruta mucha gente para el entretenimiento. Las revistas de lectura fácil pueden, por eso, ser de considerable valor para personas con dificultades de lectura.

Se puede consultar la página web de la Asociación Lectura Fácil (ALF) –Figura 2– donde se encuentra un catálogo de obras y recursos.

No obstante, estos recursos por sí mismos no solucionan la situación. Hablamos de hacer accesible la información y el disfrute lector a personas que tienen dificultades lectoras, tanto de carácter permanente (dislexia, trastornos neuropsicológicos, senilidad, etc.) como transitorios (inmigración, incorporación tardía a la lectura, escolarización deficiente, accidentes, etc.). Por tanto, será necesaria la intervención de referentes competentes en el dominio idiomático y didáctico que, desde su mediación, puedan diseñar espacios en los que se generen encuentros entre el lector y el libro. Es el caso, por ejemplo, de los clubs literarios desde una concepción dialógica de la lectura (Valls et al., 2008) donde se desarrollan diversas estrategias y momentos en sus experiencias literarias: leer en voz alta, como acceso a la conciencia fonológica y léxica (Riffo et al., 2018) y a la escucha participativa; leer desde la mediación, como estrategia para gestionar el acceso a la lectura y su disfrute desde una dimensión socializadora (Munita y Manresa, 2012); o leer para desarrollar el placer autónomo, tras encontrar en los libros nuevos mundos y vivencias que les hagan mantener su deseo por la lectura (Gasol y Arànega, 2000).

Figura 2. Catálogo de lectura de la ALF



Fuente. web de la ALF (<https://www.lecturafacil.net/es/search/>)

4.1. Delimitando la lectura fácil

En España, el método de LF es relativamente nuevo. Desde el año 2002, la Asociación Lectura Fácil (ALF) (Figura 3) trabaja para hacer accesible la lectura, la cultura y la información a todas las personas, con especial atención a aquellas con dificultades lectoras y de comprensión –como pueden ser personas con alguna discapacidad intelectual, ancianos, población inmigrante reciente o alumnos de Educación Primaria, entre otros colectivos...–.

Alcázar (2023) define la LF como “una metodología de adaptación y producción de textos accesibles para personas con dificultades de comprensión lectora, y entre sus principales objetivos se encuentran la difusión de una información comprensible para todas aquellas personas que, teniendo competencias lectoescritoras, presenten dificultades de comprensión” (p. 4).

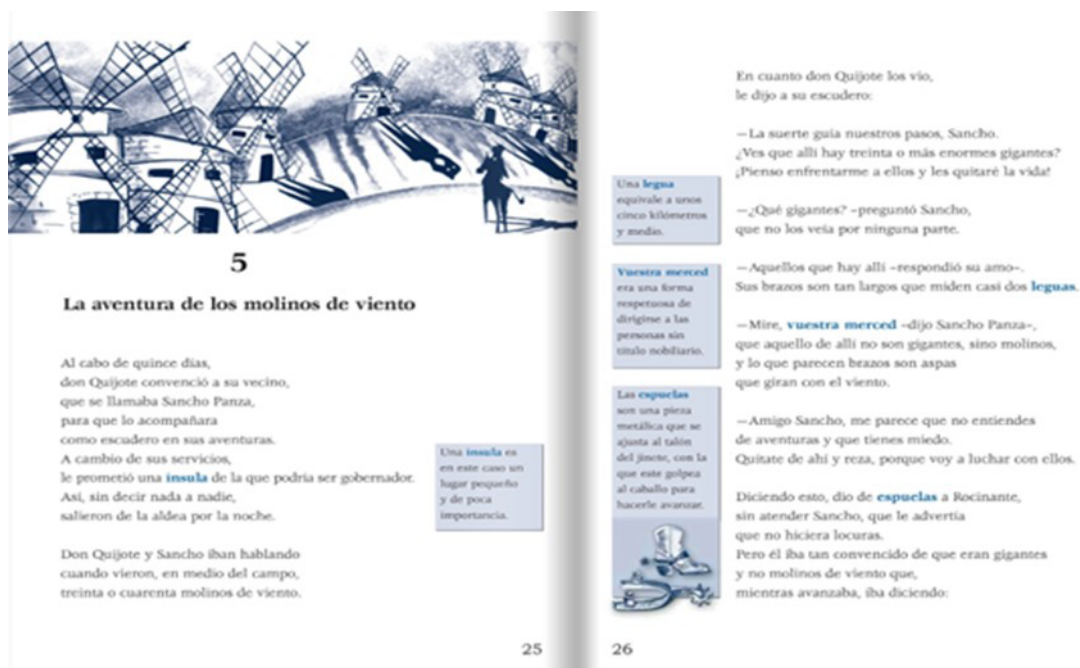
Entre las estrategias y apoyos para la accesibilidad a la lectura del texto y a su contenido, se pueden establecer dos grandes rutas: por un lado, la adaptación lingüística del texto, en la que intervienen tanto procesos de simplificación léxica y morfosintáctica, como de coherencia y cohesión; y, por otro, aspectos de adaptación ortotipográfica e icónica. De esta forma, nos adentramos en un mundo de adaptaciones y ediciones de textos que están reguladas respecto a la disposición del contenido como al contenido original (IFLA, 2012; García Muñoz, 2012, 2014). Especial interés ofrece el capítulo 4 (García Muñoz, 2012, pp. 64-81) en el que se explicitan ideas metodológicas de adaptación a LF y de las que se pueden destacar rasgos que pueden ir reconociéndose en la Figura 4.

Figura 3. Web de la Asociación de lectura fácil (ALF)



Fuente. <https://www.lecturafacil.net/es/>

Figura 4. Ejemplo de texto adaptado en fácil



Fuente. Don Quijote de la Mancha. Editorial Almadra

1. Hacia una educación de la mirada para la lectura:

- El tamaño de letra debe ser suficientemente grande –fuente entre 12 y 16 puntos, siendo una opción habitual 14 puntos– y con una tipografía sin remates, por ser más identificables sus rasgos –Arial, Calibri, Helvética, Verdana, por ejemplo–.
- Utilizar negritas y subrayados para destacar palabras, aunque siempre de forma moderada y con hipervinculación o referencias explicativas en caso de necesidad.
- Disponer un interlineado acorde a la tipografía que puede variar desde sencillo a más amplio –1,15 a 1,5 como máximo para no dispersar la lectura–.
- Las líneas no superarán los 60 caracteres, y contendrán un mínimo de 5 palabras y un máximo de 15 a 20, de modo que las frases no sean ni muy cortas ni muy largas.
- Los párrafos estarán alineados en banderas sin justificar los márgenes derechos. Además, para facilitar la visualización de las ideas, se deberá organizar el texto en bloques, dividiéndolo en párrafos y capítulos cortos.
- Utilizar imágenes de apoyo al texto, que hagan referencia al mismo explícitamente y con un vínculo claro. Para seleccionar la mejor imagen, hay que buscar la palabra clave de cada parte del texto que se quiere ilustrar y puede aparecer una explicación a modo de glosa.

2. Desde los agentes facilitadores para la comprensión:

- Utilizar vocablos de alta frecuencia léxica (de uso cotidiano) y cercanos al lenguaje hablado, que utilice el público objetivo del texto. Aquel término que pueda denominarse específico puede aparecer resaltado, glosado y acompañado por una imagen evocadora.
- Recurrir a oraciones simples cortas, con la estructura «sujeto + verbo + complementos». No obstante, se

pueden aceptar oraciones coordinadas copulativas y adversativas, aunque el punto y la coma pueden cumplir esas funciones, como también puede ocurrir en las funciones subordinantes.

- Incluir verbos que describan acciones y evitar verbos nominalizados. Además, deberán emplearse en formas afirmativas, activas y en modo indicativo.
- Evitar los accidentes semánticos que puedan dispersar la comprensión como, por ejemplo, tecnicismos o jergas, lenguaje figurado o abstracto.
- Limitar el número de pautas, ideas y mensajes, seleccionando de forma precisa las ideas principales que se quieren transmitir y reflejándolas con claridad.

3. En cuanto a la cohesión, entendida como la comprensión global del significado del texto desde el punto de vista sintáctico:

- Separar las partes narrativas de las dialogadas mediante líneas en blanco. Cada párrafo conforma una unidad semántica o textual y está formado por un conjunto de oraciones, separadas entre sí mediante el punto y aparte, procedimiento que respeta una de las normas de la metodología de LF.
- Usar un lenguaje sencillo y directo, evitando estructuras complejas y los conceptos abstractos.
- Utilizar frases cortas e incluir una idea en cada oración o párrafo.
- Expresar las ideas en positivo y evitar las construcciones negativas, pues pueden generar confusión.
- Emplear la voz activa frente a la pasiva, y el modo indicativo frente al subjuntivo.
- Conservar los conectores discursivos presentes en la obra original, siempre y cuando tales conectores no resulten arcaicos ni supongan una dificultad añadida para la comprensión total del texto.

4. En relación con las características que debe tener el léxico para facilitar el acceso a la información:

- Es preciso el establecimiento de relaciones léxicas como la repetición de palabras, la sinonimia o la antonimia, para que se vincule formal y explícitamente el texto. Por ejemplo, la repetición de sustantivos para nombrar a los personajes durante toda la obra: Dulcinea del Toboso recibe su nombre original, Aldonza Lorenzo, el creado por su amado, y nos referimos a ella como “labradora”, “dama” y “princesa”, dependiendo del mundo real e irreal en el que nos la presente el autor.
- Buscar sinónimos para aquellas palabras que han quedado en desuso o bien para facilitar la comprensión, como puede ser el caso de la palabra “ama” sustituida por “criada”.
- Evitar términos abstractos. Si ha de mencionarse, hemos de incluir ejemplos concretos o de comparaciones que faciliten su comprensión.
- Emplear vocablos cortos relativos al lenguaje cotidiano hablado. Evitar palabras largas, difíciles de leer o pronunciar.
- Utilizar de manera sistemática la misma palabra para referirse al mismo término.
- No emplear palabras de otros idiomas, así como jergas, abreviaturas o iniciales.

Un ejemplo de colectivo que reclama adaptaciones de los recursos educativos puede ser las personas con dislexia. La LF es un planteamiento que ofrece apoyo a sus problemas de accesibilidad a la información y que puede focalizarse en la siguiente idea: la capacidad para descodificar y reconocer las palabras, sobre todo, aquellas que no pertenecen a su caudal léxico. Este hecho repercute no solo en la automatización de la lectura –caracterizada por su poca fluidez y marcada por frecuentes errores de discriminación– sino que, además, redundante en la construcción del significado del texto. En la Tabla 3, se esbozan algunas aportaciones de los textos en LF a las dificultades de personas con dislexia:

Tabla 3. LF y personas con dislexia

DIFICULTADES DE PERSONAS CON DISLEXIA...	... Y APORTACIONES DE LOS TEXTOS EN LECTURA FÁCIL
...para reconocer las letras...	...distribución espacial de la información en donde, por un lado, se cuida la tipología de fuentes, su tamaño; y, por otro, la distribución del interlineado y espaciado entre párrafos sin justificar el margen derecho.
...para conocer el significado de palabras nuevas...	...acceso al significado de las palabras mediante diversas vías: acotación de términos e imágenes que aparecen en el texto.
...para estructurar la secuencia de la información...	...jerarquización y simplificación de la información en estructuras sintácticas ordenadas, con especial cuidado al orden y la ruptura de sintagmas que evitan el hipérbaton y los encabalgamientos al final de líneas.

Fuente. Elaboración Propia

La LF se presenta, en definitiva, como una estrategia que nos acerca a la visión propia del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) ya que “proporciona una perspectiva que supone concebir y diseñar cualquier servicio o producto basado en la diversidad como norma, a partir de lo cual, cualquier diseño se realiza teniendo en cuenta los usuarios potenciales, con diferentes opciones o alternativas de uso que permitan ser utilizado de manera satisfactoria por todos. Es una mirada a la realidad desde la diversidad” (Pastor, 2018, p. 18). En nuestro caso, proporcionando alternativas de medios de representación y expresión que deben ser acompañados por la mediación, como puede ser un club de lectura en fácil, o desde la funcionalidad del currículo mediante la adaptación de problemas matemáticos, tal y como ofrecemos a continuación.

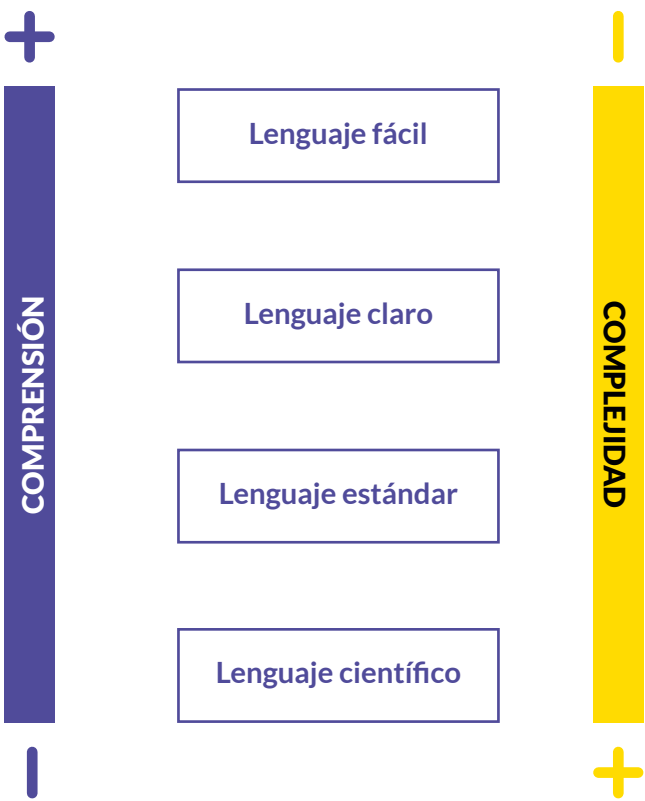
4.2. Adaptación de problemas matemáticos en lectura fácil (LF)

La relación entre comprensión lectora y resolución de problemas matemáticos es un binomio por todos conocido: a mayor competencia lectora, mejores resultados de éxito en su resolución. Sin embargo, desde una visión inclusiva, debemos atender la demanda de cada estudiante desde la diversidad de niveles a los que nos enfrentamos en un mismo espacio educativo, el aula. En este proceso, el lenguaje y su representación juegan un papel fundamental para poder acceder a la información, como puede observarse en la figura 5, para “disminuir la asimetría de poder que se suele presentar entre interlocutores; por ejemplo, entre el médico, el juez, el profesor o cualquier otra autoridad y el destinatario” (RAE, 2024, p. 27), es, en definitiva, un derecho a la accesibilidad cualesquiera sean los individuos o colectivos afectados por la invisibilidad social o discriminación del tipo que sea.

El lenguaje claro obedece a unas características (Romero, 2009) que actúan de facilitadores para el acceso a la información:

1. Las marcas temporales y espaciales aparecen como elementos esenciales de la linealidad argumental.
2. Las acciones fundamentales se plasman en verbos como “salió”, “llevó”, “perdió”,

Figura 5. Relación entre complejidad del lenguaje y el acceso a la comprensión



Fuente. elaboración propia.

“lloró”, etc. Son verbos con la acción terminada y que muestran movimiento. Algo consustancial a la visión narrativa del alumnado de esta etapa educativa.

3. Aparecen las relaciones causa/efecto para el desarrollo del pensamiento lógico del alumnado a la hora de la lectura y la inferencia.
4. Los textos poseen un léxico sencillo que no les va a crear problemas de decodificación.
5. Las oraciones tienen un orden lógico y son simples, pero aumenta la complejidad conforme avanzamos en el libro.
6. La redundancia aparece referida a los elementos fundamentales del texto y se diluirá conforme se vaya adquiriendo la comprensión.
7. Apoyos visuales en la interpretación del contenido.

Sin embargo, los criterios de adaptabilidad de la LF amplían el espectro hacia aspectos lingüísticos (léxico y sintaxis) y adaptación icónica y ortotipográfica (edición del texto y apoyos visuales) que fueron referidos en este mismo apartado.

Apliquemos, pues, estos planteamientos a un problema matemático y su adaptación a LF como criterio de accesibilidad para su resolución. Partimos del siguiente problema:

ADAPTACIÓN EN LECTURA FÁCIL

resolución de problemas

Javier quiere vallar su finca con una alambrada. La finca tiene forma rectangular y mide 50 m de largo y 30 m de ancho. Los lados menores lindan con otras fincas y el gasto se comparte con sus propietarios. Si cada rollo de alambrada mide 20 m y cuesta 170 €, calcula el gasto que tiene que realizar Javier.

El proceso de adaptación se centrará en cuatro momentos:

1. Planificación de la adaptación en relación con el contenido.
2. Adaptación lingüística del texto (procesos de simplificación léxica, morfosintáctica, textual e inferencial o pragmática).
3. Adaptación icónica y orto-tipográfica.
4. Revisión de la adaptación.

Fase 1. Planificación de la adaptación en relación con el contenido. Estamos ante un tipo de problema que trabaja conceptos básicos de geometría y aritmética. Puede aplicarse a su vida cotidiana.

Fase 2. Adaptación lingüística del texto. En primer lugar, debemos seleccionar aquellos términos que puedan dificultar su comprensión por ser de carácter abstracto o de uso poco común por parte de los estudiantes, iniciando un proceso de simplificación léxica (Figura 6)

Figura 6. Selección léxica del problema matemático

ADAPTACIÓN EN LECTURA FÁCIL

resolución de problemas

Paso 1: adaptación del léxico

Javier quiere **vallar** su **finca** con una alambrada. La finca tiene forma rectangular y mide 50 m de largo y 30 m de ancho. Los lados menores **lindan** con otras fincas y el gasto se comparte con sus propietarios. Si cada **rollo de alambrada** mide 20 m y cuesta 170 €, calcula el gasto que tiene que realizar Javier.

Fuente. elaboración propia.

En este caso, hacemos uso de aspectos icónicos mediante imágenes que actúan de facilitadores para la comprensión de la información que propone el problema matemático (Figura 7).

Figura 7. Selección léxica y facilitadores visuales

ADAPTACIÓN EN LECTURA FÁCIL

resolución de problemas

Paso 2: facilitadores léxicos, apoyos visuales

Javier quiere **vallar** su **finca** con una alambrada. La finca tiene forma rectangular y mide 50 m de largo y 30 m de ancho. Los lados menores **lindan** con otras fincas y el gasto se comparte con sus propietarios. Si cada **rollo de alambrada** mide 20 m y cuesta 170 €, calcula el gasto que tiene que realizar Javier.



Vallar: cercar o rodear un lugar para dar protección.



Rollo de alambrada: cilindro de metal compuesto por malla metálica.

Terreno de vecinos

Terreno de Javier

Terreno de vecinos

Fuente. elaboración propia.

A continuación, se realiza una adaptación basada en sinónimos representados por términos más cercanos de los estudiantes y que aparecen resaltados en verde en la figura 8.


Figura 8. Adaptación léxica mediante sinónimos

ADAPTACIÓN EN LECTURA FÁCIL


resolución de problemas

**Paso 3: adaptación del léxico:
sinónimos**

Javier quiere **vallar** un terreno con una alambrada. **El terreno** tiene forma rectangular y mide 50 m de largo y 30 m de ancho. Los lados menores **lindan** con **otros terrenos** y el gasto se comparte con sus **dueños**. Si cada **rollo de alambrada** mide 20 m y cuesta 170 €, calcula el gasto que tiene que realizar Javier.



Vallar: cercar o rodear un lugar para dar protección.



Rollo de alambrada: cilindro de metal compuesto por malla metálica.

Terreno de vecinos

Terreno de Javier

Terreno de vecinos

Fuente. elaboración propia.

Seguidamente, eliminaríamos las siglas y abreviaturas (Figura 9), como se detalla en las palabras resaltadas en morado:

Figura 9. Adaptación léxica mediante sinónimos

ADAPTACIÓN EN LECTURA FÁCIL

resolución de problemas

**Paso 4: adaptación del léxico:
siglas y abreviaturas**

Javier quiere **vallar** un terreno con una alambrada. **El terreno** tiene forma rectangular y mide 50 **metros** de largo y 30 m de ancho. Los lados menores **lindan** con **otros terrenos** y el gasto se comparte con sus **dueños**. Si cada **rollo de alambrada** mide 20 **metros** y cuesta 170 **euros**, calcula el gasto que tiene que realizar Javier.



Vallar: cercar o rodear un lugar para dar protección.



Rollo de alambrada: cilindro de metal compuesto por malla metálica.

Terreno de vecinos

Terreno de Javier

Terreno de vecinos

Fuente. elaboración propia.

Finalizado el proceso de adaptación léxica, resulta necesaria la simplificación sintáctica y la revisión del orden lógico de la estructura de la información (Figura 10).


Figura 10. Adaptación sintáctica: simplificación oracional

ADAPTACIÓN EN LECTURA FÁCIL


resolución de problemas

**Paso 5: adaptación del léxico:
siglas y abreviaturas**

Javier quiere **vallar un terreno** con una **alambrada**. El **terreno** tiene forma rectangular y los **lados mayores miden 50 metros** de largo y los **lados menores 30 m** de ancho. Los lados menores **lindan** con los **terrenos de otros vecinos** y el gasto se comparte con sus **vecinos**. Si cada **rollo de alambrada** mide 20 **metros** y cuesta 170 **euros**, calcula el gasto que tiene que realizar Javier.



Vallar: cercar o rodear un lugar para dar protección.



Rollo de alambrada: cilindro de metal compuesto por malla metálica.

Terreno de vecinos

Terreno de Javier

Terreno de vecinos

Fuente. elaboración propia.

Fase 3. Adaptación icónica y ortotipográfica.

Para concluir con la adaptación optamos por incorporar recursos de carácter icónico-tipográfico (Figura 11), como el tamaño de letra, que debe ser suficientemente grande, siendo una opción habitual 14 puntos y con una tipografía sin remates, por ser más identificables sus rasgos, utilizar negritas y subrayados para destacar palabras, aunque siempre de forma moderada y con referencias explicativas en caso de necesidad. Además, las líneas no superarán los 60 caracteres, y contendrán un mínimo de 5 palabras y un máximo de 15 a 20, de modo que las frases no sean ni muy cortas ni muy largas. Mientras que los párrafos estarán alineados en banderas sin justificar los márgenes derechos. Además, para facilitar la visualización de las ideas, se deberá organizar el texto en bloques, dividiéndolo en párrafos y capítulos cortos.

Figura 11. Adaptación orto-tipográfica

ADAPTACIÓN EN LECTURA FÁCIL

resolución de problemas


Paso 6: adaptación ortotipográfica

Javier quiere **vallar** un terreno.


El terreno tiene forma rectangular: los lados mayores miden 50 metros y los lados menores miden 30 metros. Los lados menores **lindan** con los terrenos de otros vecinos y el gasto se comparte con sus vecinos.

El **rollo de alambrada** mide 20 metros y cuesta 170 euros.

Ahora, calcula el gasto que tiene que realizar Javier.



Vallar: cercar o rodear un lugar para dar protección.



Rollo de alambrada: cilindro de metal compuesto por malla metálica.

Terreno de vecinos

Terreno de Javier

Terreno de vecinos

Fuente. elaboración propia.

Fase 4. Revisión de la adaptación. La evaluación del producto adaptado se regirá por diversos principios de fidelidad con respecto al texto original:

- La adaptación debe ser fiel a la intención y al sentido del texto.
- La adaptación debe recoger la acción principal del texto.
- La adaptación no debe resultar infantil.
- La adaptación lingüística debe responder a criterios de simplicidad

4.3. A modo de conclusión respecto a la lectura fácil

El aprendizaje de la lectura, vinculado al desarrollo de la comprensión, no puede centrarse en una adquisición instrumental y olvidar el desempeño personal que conlleva desde una concepción social para una ciudadanía crítica. De ahí que ofrecer materiales que favorezcan las expectativas del lector supondrá una mayor motivación e implicación desde un sentimiento posibilitador de su competencia. La alfabetización, desde la universalidad, es un derecho; sin embargo, también es importante precisar que la LF no es una solución universal: es preciso incorporar otros métodos dado que la diversidad de cada persona conlleva opciones como la lengua de signos, Braille o la comunicación alternativa o aumentativa, sin olvidar la mediación y el acompañamiento.

5 El mapa de géneros discursivos como inclusión de las áreas y retos educativos en el diseño del plan lector

Una concepción moderna de la formación en lectura descansa en la capacidad de comprender e interpretar una amplia variedad de tipos de texto, poniéndolos en relación con el contexto en el que aparecen y que, en consecuencia, sirvan de referencia para el desarrollo de la competencia lectora desde una visión transdisciplinar. Así, desde una taxonomía vinculada a los mapas de géneros discursivos, se concibe como un ejercicio de planificación vertical entre las diferentes materias y niveles educativos para incorporar los textos que empleamos en la vida cotidiana y académica desde una visión transdisciplinar de la competencia lingüística (§ Bloque 1, apartado 5 —La lectura situada: Entre el currículo y la funcionalidad de su enseñanza—).

De esta manera, asistimos a la creación de un entorno en el que se da participación a todas las asignaturas contribuyen a su desarrollo.

5.1. Diseño de mapas de géneros discursivos

Los textos son usados en diferentes contextos con una función comunicativa determinada. Estos dos principios son los que definen el género discursivo al que pertenecen. Las esferas sociales de Bajtín (1979), retomadas por el MCER (2002), son las que determinan los ámbitos de uso de los textos (ámbito público, personal, profesional y educativo). Estas, junto con otros elementos lingüísticos como la superestructura (organización), la macroestructura (contenido semántico y registro) y la microestructura (constituyentes de la oración y coherencia) son los componentes que encuadran el género discursivo al que pertenece un texto. Así, los géneros discursivos se conciben como combinaciones de rasgos contextuales y estructurales.

Familiarizar a los estudiantes con las tipologías textuales, así como con una variedad de géneros puede resultar de gran utilidad para construir una competencia comunicativa discursiva que les

permita, por un lado, interpretar correctamente los textos y, por otro, producirlos de acuerdo con las convenciones socioculturales, estructurales y lingüísticas del género discursivo al que pertenecen. Un plan de lectura, encauzado a afrontar la mejora de la competencia lectora, puede asentarse desde la creación de un mapa de géneros y tipos textuales del que se pueda servir toda la comunidad educativa para que, en todo momento, se conozca el tipo de texto y género que se analiza o se debe producir.

Desde cada materia y cada área se han de seleccionar los géneros atendiendo a los criterios que, posteriormente, vayan a servir para confeccionar la matriz del mapa de géneros discursivos (Tabla 4):

- Se cruzan y se coordinan las propuestas desde una visión de centro.
- Se procede a secuenciar y ordenar en el tiempo.
- Se preparan secuencias didácticas para trabajar estos géneros en el aula.
- Se incorporan a la práctica del aula.
- Se evalúa su trabajo y el rendimiento de la propuesta.

Siendo conscientes de que el diseño de un mapa de géneros discursivos no obedece a ningún modelo predeterminado, sino que puede adaptarse a las necesidades y criterios de las necesidades del centro educativo, Fabregat (2022) presenta los siguientes ejes organizativos:

Eje 1: Etapa, ciclo, nivel. Determinar estos aspectos permitirá secuenciar el trabajo de los géneros desde una coordinación horizontal (por materias de un mismo nivel) y vertical (por materias de diferentes cursos y niveles educativos) (Tabla 5).

Tabla 4. Modelo de plantilla para elaboración del mapa de géneros discursivos

Área/Materia/Departamento:		Niveles:	
Académicos		Literarios	
Vida cotidiana		Medios de comunicación	
Observaciones:			

Fuente. Elaboración propia

Tabla 5. Ejemplo de mapa de géneros discursivo. Coordinación vertical

ACTIVIDADES	INFANTIL	1º CICLO	2º CICLO	3º CICLO (incluirlá opción bilingüe en inglés)
Narraciones	Narración de hechos muy simples de vivencias, experiencias...	Narración de hechos muy simples de vivencias, experiencias... siguiendo una estructura con conectores. Cuentos, chistes, anécdotas...	Narraciones más ricas en contenidos y con variedad de conectores: Relatos literarios más largos (resumen de una película, libro...) o vivencias personales más largas (vacaciones...)	Narraciones complejas con una estructura que incluya apartados dados o diseñados por el propio alumnado. Narración básica de hechos históricos...
Descripciones	Conocer y utilizar adjetivos (alto, bajo, grande, pequeño, colores, algunas formas básicas...)	Descripción básica de una persona o animal, utilizando partes del cuerpo y adjetivos variados.	Descripciones estructuradas siguiendo un patrón básico. Se añaden descripciones de paisajes u objetos con mayor nivel de detalles y precisión de vocabulario. Uso de LEGOS para describir situaciones. (Opción bilingüe en inglés y francés)	Descripciones estructuradas siguiendo un esquema construido entre todos. LEGOS. Se añaden obras de arte, fotografías impactantes... para realizar valoraciones y opiniones. (También opción en francés)
Dramatizaciones	Juegos de roles con disfraces. Expresión corporal de emociones o situaciones dirigidas. Memorización de sencillos y cortos diálogos, poesías o microteatros.	Microteatros (Usar libros de Manuel Romero) Expresión corporal y verbal de emociones. Juegos de roles mudos o verbalizados espontáneos. Diálogos dirigidos. (Opción bilingüe en inglés)	Microteatros o pequeños teatros de 3 o 4 escenas. Juegos de expresión no verbal (en grupos o parejas). Diálogos dirigidos. (Opción bilingüe en inglés y francés)	Microteatros o teatros más complejos (6-9 escenas). Introducción al monólogo humorístico o literario con dificultad y extensión progresiva. (También opción en francés)
Exposiciones	Juguete, libro u objeto viajero. Exponer la experiencia que han tenido con ese objeto.	Exposición de pequeños aprendizajes (fabricación de la miel, una receta o experimentos muy sencillos) utilizando una estructura básica.	Exposiciones más complejas: ciclo del agua, cuerpo humano, dibujos, experimentos, pequeños proyectos de investigación... siguiendo una estructura dada.	Exposiciones más complejas con una estructura dada o consensuada: proyectos, experimentos, biografías, noticias o funcionamiento de circuitos eléctricos...
Opinión personal	Me gusta / No me gusta / Me encanta. Uso de adjetivos para calificar gustos.	Añadir otros conectores o expresiones: Me parece, yo pienso, yo creo...	Añadir una pequeña estructura sobre tu opinión personal.	Argumentar tu opinión con datos o información. Conectar: en mi opinión, bajo mi punto de vista...
Entrevistas		Aprender a hacer preguntas sencillas a una persona (familiar o amigo) sin leerlas.	Preparar por escrito una entrevista, pero tratar de decir las preguntas sin mirar.	Estructura de entrevista y esquema. Las preguntas deben surgir de ahí.
Definiciones		Definir objetos básicamente: Instrumento, mueble, objeto, características mínimas...	Definir de forma estructurada: aparato, formado por..., sirve para...	Definir con precisión palabras más complejas: cuerpo celeste, conjunto, medio, vehículo... (Sin opción bilingüe)

Fuente. Producto resultante de la formación en CEIP Vista Alegre, Sanlúcar de Barrameda (Cádiz)

Eje 2: Ámbitos discursivos. Se proponen cuatro: vida cotidiana, medios de comunicación, académico o escolar y literario (Figura 14). Pueden delimitarse otros en función del contexto real de cada centro, por ejemplo, relacionados con las materias curriculares.

Eje 3: Géneros discursivos. Se pueden seleccionar vinculados a los diferentes ámbitos discursivos. Recordemos que los soportes pueden ser digitales o impresos e incluir textos de formato continuo o discontinuos (Tabla 6).

Tabla 6. Ejemplo de mapa de géneros discursivo. Coordinación vertical

NIVEL	COMPETENCIALES	FUNCIONALES	CONTEXTOS	DINÁMICAS
C. Naturaleza				
C. Sociales				
Lengua C y L				
Matemáticas				
Primera Lengua Ext.				
Segunda Lengua Ext.				
Educ. Artística				
Educ. Física				
Religión				
Valores Cívicos				
Educ. Ciudadanía				
Cultura y práctica digital				

Competenciales: Tipo y nivel de actividad (lectura intensiva)

Funcionales: Prosa continua (descripciones, narraciones, exposiciones, argumentaciones e instrucciones), textos discontinuos (formularios, anuncios, gráficas y diagramas, tablas y mapas).

Contextos: Uso personal (leer novelas o cartas), uso público (leer documentos oficiales o informes), uso ocupacional (leer manuales o formularios), uso educativo (leer libros de texto o ejercicios).

Fuente. Producto resultante de la formación en CEIP Vista Alegre, Sanlúcar de Barrameda (Cádiz)

Eje 4: Asignaturas. Se centra en las asignaturas en donde se trabajará cada género (Tabla 7). Hemos de saber que existen géneros transversales, que trabajamos, prácticamente, en todas las áreas y materias, relacionándose, sobre todo, con el ámbito académico: resúmenes, esquemas, redacción de breves trabajos... Y géneros específicos, propios de determinadas materias, por ejemplo, en las áreas lingüísticas, por lo general, se trabajarán con mayor frecuencia los géneros del ámbito discursivo literario o social, mientras que en las asignaturas científicas

se vinculan a la esfera de actividad de las ciencias, tales como informes de laboratorio o descripciones científicas, por ejemplo.

Tabla 7. Ejemplo de mapa de géneros discursivos. Asignaturas y géneros

GÉNEROS	LENGUA C Y L		MATEMÁTICAS		C. DE LA NATURALEZA		CIENCIAS SOCIALES		PRIMERA LENGUA EXT.	
	ORAL	ESCRITO	ORAL	ESCRITO	ORAL	ESCRITO	ORAL	ESCRITO	ORAL	ESCRITO
NARRATIVO	Cuentos									
	Cómics									
	Anécdotas									
	Leyendas									
	Fábula									
	Chistes									
	Trabalenguas									
	Adivinanzas									
	Retahílas									
	Jeroglíficos									
	Carta/email									
	Felicitaciones									
	Postales									
	Invitaciones									
INSTRUCTIVO	Receta									
	Reglas de juego									
	Normas									
	Instrucciones									
DESCRIPTIVO	Personas									
	Animales									
	Objetos									
	Paisajes									

Fuente. Producto resultante de la formación en CEIP Cristo de la Misericordia, Chipiona (Cádiz)

Eje 5: Momento del curso. En este caso, la ubicación de la propuesta se sitúa en el conjunto de la programación de la asignatura (Tabla 8). Se trata de determinar en qué momento o momentos del curso se trabajará cada género, por ejemplo, tomando como referencia los periodos de evaluación o trimestres naturales.

Tabla 8. Ejemplo de mapa de géneros discursivo. Coordinación vertical

CURSO	TRIMES. 1	TRIMES. 2	TRIMES. 3	DINÁMICAS	OBSERVACIONES
C. Naturaleza					
C. Sociales					
Lengua C y L					
Matemáticas					
Primera Lengua Ext.					
Segunda Lengua Ext.					
Educ. Artística					
Educ. Física					
Religión					
Valores Cívicos					
Educ. Ciudadanía					
Cultura y práctica digital					

Fuente. Elaboración propia

Otros ejes organizativos, no incluidos por Fabregat (2022), pueden vincularse con otros criterios como los siguientes:

Eje 6: Lengua vehicular. La lengua del texto será otro elemento que puede marcar el diseño del mapa de género (Tabla 9). Es el caso de los centros donde desarrollan planes de lengua o que se inscriben en comunidades con lenguas cooficiales.

Tabla 9. Ejemplo de mapa de géneros discursivo. Lengua vehicular.

		LCYL	MATEMÁTICAS	*C. DE LA NATURALEZA	*CIENCIAS SOCIALES	PLÁSTICA	MÚSICA	EDUC. FÍSICA	*PRIMERA LENGUA EXT.
Compresión de textos orales procedentes de	La radio	L1					L1		L2
	La televisión	L1				L1	L1		L2
	Internet (especial atención a la noticia)	L1	L1	L2	L2	L1	L1	L1	L2
Comprende textos cotidianos con carácter informal	Conversaciones	L1	L1	L2	L2	L1	L1	L1	L2
Comprende textos cotidianos con carácter formal	Exposiciones en clase	L1	L1	L2	L2	L1	L1	L1	L2
Expresión oral de una valoración de textos procedentes de	Radio	L1		L2	L2		L1		L2
	Televisión	L1		L2	L2	L1	L1		L2
	Internet	L1	L1	L2	L2	L1	L1	L1	L2
Producción de textos orales informales	Conversación entre iguales	L1	L1	L2	L2	L1	L1	L1	L2
	Conversación en equipo de trabajo	L1	L1	L2	L2	L1	L1	L1	L2
Producción de textos orales formales	Exposiciones de clases	L1	L1	L2	L2	L1	L1	L1	L2
Participación ordenada en situaciones comunicativas habituales	Informaciones	L1	L1	L2	L2			L1	L2
	Conversaciones de la convivencia	L1	L1	L2	L2			L1	L2
	Discusiones	L1	L1	L2	L2			L1	L2
	Instrucciones	L1	L1	L2	L2	L1		L1	L2

(Los géneros discursivos tratados en español están marcados con «L1» y los tratados en inglés se encuentran marcados como «L2».)

* Estas áreas desarrollarán principalmente la competencia en comunicación lingüística en inglés.

Fuente. Producto resultante de la formación en CEIP Cristo de la Misericordia, Chipiona (Cádiz)

Eje 7: Enfoque de su enseñanza. Vinculado a su dinamización, nos referimos al enfoque de la lectura (§ Bloque 1, apartado 2.1. La lectura en el ámbito escolar), diferenciando un enfoque intensivo (carácter heterónimo: aprender a aprender) y el enfoque extensivo (carácter autónomo: desarrollar la competencia lectora).

modelo de actuación hacia el desarrollo de la comprensión lectora desde un enfoque intensivo, que ya se desarrolló en el bloque 1:

En definitiva, la aportación de la planificación centrada en un mapa de géneros discursivos implica, como indica Fabregat (2022), leer, comprender y producir textos en todas las áreas y materias, no solo con el objetivo de mejorar la competencia discursiva, sino también de favorecer su conciencia crítica y capacitar al alumnado para emplear de manera crítica el lenguaje en diferentes contextos sociales y culturales.

5.2. Dinamización del mapa de géneros discursivos

La elaboración de un mapa de géneros discursivos propios de un proyecto de centro no poseerá incidencia alguna si no proponemos actuaciones concretas que permitan la explotación de estos géneros en las aulas y su futura evaluación. En este sentido, puede resultar útil partir de las siguientes orientaciones:

- Incluir el trabajo de los géneros dentro de propuestas metodológicas que permitan leer, escuchar, hablar y escribir con sentido, por ejemplo, a partir de secuencias didácticas o de propuestas de aprendizaje basado en proyectos.
- Sistematizar el trabajo con los distintos géneros, de forma que existan pautas comunes conocidas y aceptadas por todo el equipo del plan de lectura de centro.
- Crear espacios en las aulas para que los géneros transversales y específicos puedan servir de medio para comunicar y compartir la información y para construir conjuntamente los conocimientos.
- Diseñar rúbricas de evaluación compartidas para seguir los progresos del alumnado en lo relativo al trabajo con los distintos géneros orales y escritos.

A continuación, ofrecemos una lista de control para la sistematización de los procesos para un

Tabla 10. Ejemplo de mapa de géneros discursivo. Coordinación vertical

EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD	VALOR				
¿Qué tipología textual he propuesto a la clase?					
He incluido el texto en una secuencia didáctica.	1	2	3	4	5
He planificado con otros compañeros la actividad.	1	2	3	4	5
He comprobado que las características del texto facilitan el acceso a la comprensión.	1	2	3	4	5
He organizado la clase para fomentar la interacción en el grupo.	1	2	3	4	5
Anticipación de la lectura					
He planteado el texto desde una estrategia de motivación.	1	2	3	4	5
He focalizado la intención de la lectura.	1	2	3	4	5
Activación de los procesos de acceso a la información					
He iniciado la activación con una lectura expresiva.	1	2	3	4	5
He realizado una lectura compartida en voz alta con la clase.	1	2	3	4	5
He comprobado que no hay dificultades de decodificación desde un ámbito comunicativo.	1	2	3	4	5
He contextualizado el uso de las dificultades encontradas.	1	2	3	4	5
Activación de los procesos de comprensión					
He trabajado oralmente la comprensión global desde la justificación del título.	1	2	3	4	5
He realizado la secuencia de las ideas que componen el texto.	1	2	3	4	5
He planteado preguntas para verificar la comprensión textual.	1	2	3	4	5
He corregido esas preguntas compartiendo las respuestas.	1	2	3	4	5
Dinamización de ideas y contenidos desde la inferencia					
He realizado una conversación a partir de los temas del texto.	1	2	3	4	5
He activado conocimientos previos.	1	2	3	4	5
He activado experiencias previas.	1	2	3	4	5
He activado ideas previas.	1	2	3	4	5
Desarrollo de una propuesta de producción					
He conectado los temas de la conversación con la tarea de producción.	1	2	3	4	5
He planteado actividades para que organicen las ideas antes de su redacción.	1	2	3	4	5
He supervisado el proceso de escritura.	1	2	3	4	5
He fomentado entre los estudiantes la revisión de sus escritos.	1	2	3	4	5

Fuente. Romero, 2022

5.3. Dinamización del mapa de géneros discursivos

Un aspecto que no debemos olvidar son las aportaciones de la competencia en comunicación lingüística en la competencia *aprender a aprender*. Su carácter transdisciplinar se hace evidente en diversidad de prácticas académicas en donde los estudiantes han de acceder o transmitir los contenidos de las asignaturas –toma de apuntes, realización de exámenes, resúmenes, elaboración de mapas conceptuales, subrayado de ideas principales...–, es decir, la manipulación de la información y su transformación en conocimiento. Integrar todos estos procesos –lectura y escritura académica– en el ámbito del aprendizaje es uno de

los retos para mejorar los resultados académicos que mantiene una dependencia de lo literal en la lengua escrita (Ruiz Flores, 2009).

Las técnicas de estudio o también llamadas técnicas de trabajo intelectual (TTI) se definen como aquellos mecanismos o instrumentos que los educadores tenemos para facilitar y asegurar los objetivos y contenidos que vamos a desarrollar en nuestras áreas. Son, pues, procedimientos que van a mejorar la capacidad de estudio. Así, los pasos que debe realizar un alumno para aprehender el contenido de un texto deben sistematizarse en un proceso de gestión y estructuración de la información (Figura 12):

Figura 12. Aprender a aprender desde la competencia lingüística

BLOQUE 4

1

La torre de Babel

LEO Y APRENDO

1 Lee el texto con atención.

2 Subraya, después, las ideas principales con un lápiz rojo y su explicación con un lápiz azul. Recuerda que te puedes ayudar con los recuadros que hay junto al texto.

Recuerda lo trabajado

En la parte coloreada del recuadro escribe las palabras que te ayuden a identificar los datos o contenidos importantes. En la parte en blanco anota los títulos que son las dos o tres palabras claves que sintetizan las ideas principales.

1. Situación Inicial.	La torre de Babel
Una lengua en la Tierra.	Toda la Tierra tenía una misma lengua y usaba las mismas palabras.
2. Qué hicieron al asentarse.	Los hombres en su emigración hacia oriente hallaron una llanura y se establecieron allí. Y se dijeron unos a otros: «Hagamos ladrillos y cozámoslos al fuego».
3. Qué planearon.	Luego dijeron: «Edifiquemos una ciudad y una torre cuya cúspide llegue hasta el cielo. Hagámonos así famosos y no estemos más dispersos sobre la faz de la Tierra».
4.	Yahveh descendió para ver la ciudad y la torre que los hombres estaban levantando y dijo: «He aquí que todos forman un solo pueblo y todos hablan una misma lengua. Nada les impedirá que lleven a cabo todo lo que se propongan. Pues bien, confundamos su lenguaje de modo que no se entiendan los unos con los otros».
5. Segunda consecuencia.	Así, Yahveh los dispersó de allí sobre toda la faz de la Tierra y cesaron en la construcción de la ciudad. Por ello se la llamó Babel, porque allí confundió Yahveh la lengua de todos los habitantes de la Tierra y los dispersó por toda la superficie.

Génesis, capítulo 11 (adaptado)

3 Organiza las ideas del texto. Para estudiar de manera eficaz hay que organizar las ideas de lo que has leído pues, en ocasiones, las ideas no aparecen ordenadas.

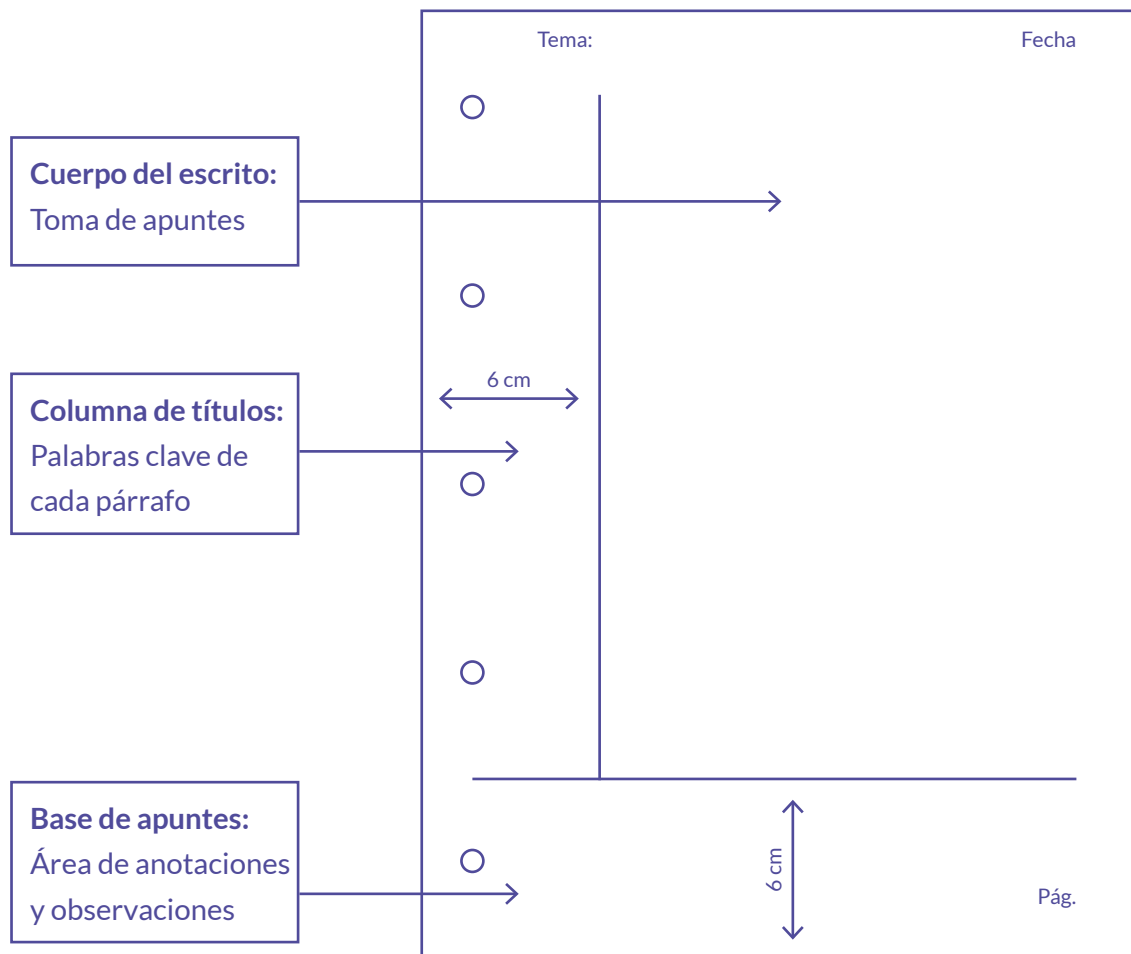
títulos	ideas principales del texto
1. Una lengua en la Tierra	→ Toda la Tierra tenía una misma lengua y usaba las mismas palabras.
2.	→
3.	→
4.	→
5.	→

Fuente. Romero (2010a)

1. Leer globalmente el texto
2. Leer cada párrafo. Poner títulos
3. Repasar los títulos
4. Detectar la organización interna del texto
5. Localizar los componentes de la organización
6. Construir el esquema
7. Construir el significado: resumen
8. Hacerse preguntas sobre el texto

En esta línea, encontramos el método Cornell (Cornell Note Taking System), basado en las llamadas 5R: registrar, resumir, repasar, reflexionar y revisar. La posibilidad de sistematizar los diversos procesos cognitivos y destrezas lingüísticas que intervienen se basa en una estrategia simple: la distribución de una hoja en espacios (Figura 13) que, además, puede constituirse en referencia para la elaboración de un portafolio del estudiante en cualquier asignatura:

Figura 13. Método Cornell. Distribución de espacios de la hoja



Fuente. -----

- Registrar o apuntar la información que se origina en las diversas situaciones comunicativas orales (conferencias, exposiciones, clases...) o escritas (manuales, bibliografía, fuentes diversas...).
- Debemos incluir esta información en el cuerpo de texto. El empleo de abreviaturas y símbolos nos pueden servir para agilizar la recogida de una mayor información.
- Resumir o analizar las ideas fundamentales de cada párrafo. Después del registro y el subrayado de la información, debemos poner los títulos o palabras clave para sintetizar el contenido de los párrafos.

Las *palabras clave* o *títulos* son términos que engloban la información referente a un párrafo. Situar estos títulos en la columna izquierda de la hoja nos facilitará el repaso del contenido que aparece en el cuerpo del texto.

- Repasar o afianzar la estructura del texto

elaborado. Si tapamos la zona del cuerpo del cuerpo del escrito, podremos realizar mentalmente la revisión de la secuencia de ideas.

- Reflexionar o autoevaluar nuestro dominio no solo de la información sino de la estructura del texto. Podemos hacernos preguntas sobre conceptos o elementos que pueden ser preguntados en un examen o defensa del tema.
- Recapitular o señalar en el espacio inferior de cada hoja aquellos datos de ampliación de bibliografía, concretar conceptos específicos, dudas que hayan surgido y queramos plantear en posibles sesiones de clase o tutoría.

5.4. Leer más allá de la ficción: libros ilustrados de no ficción o informacionales

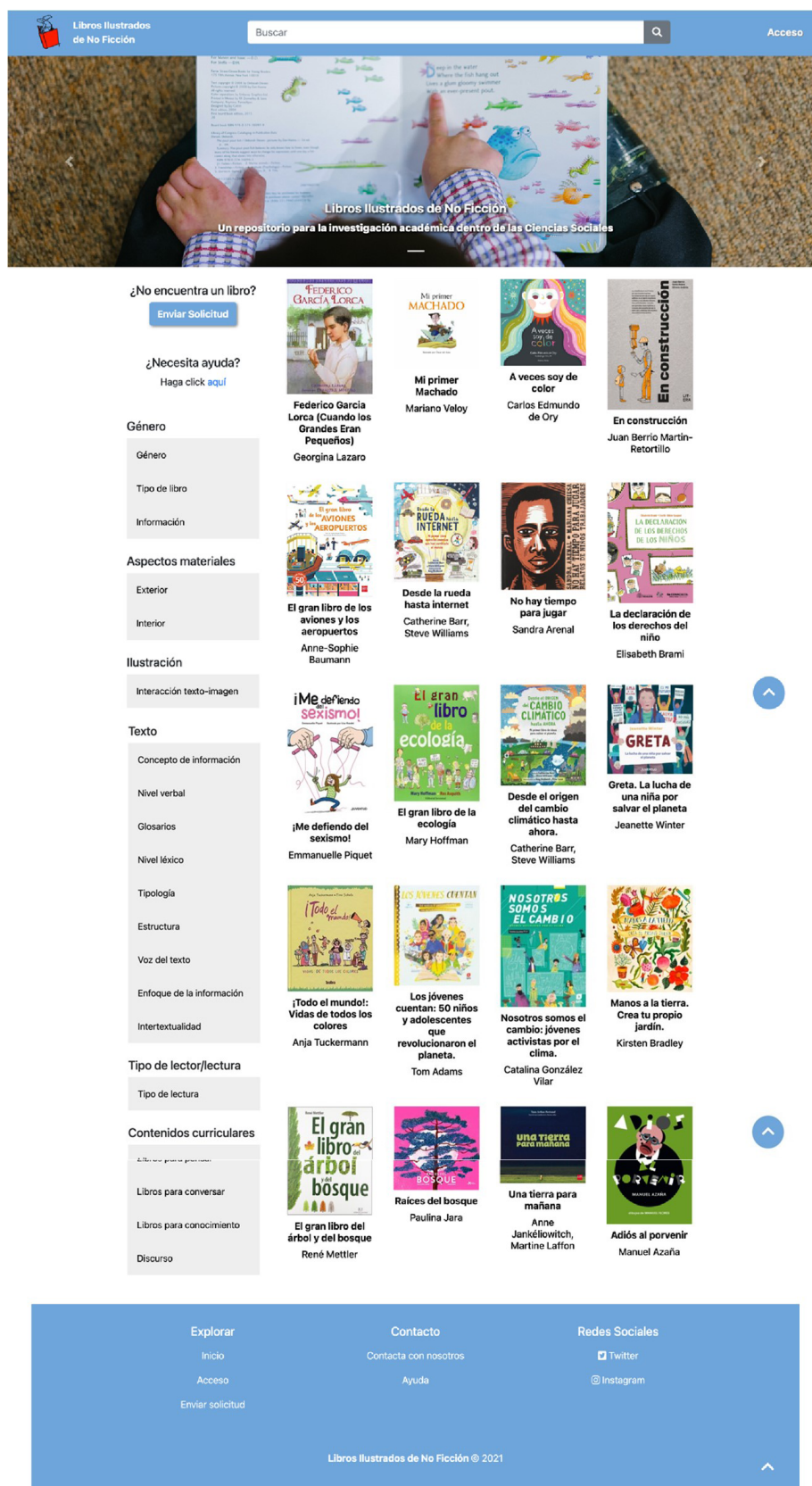
Presentamos, a modo de propuesta, su dinamización a partir de las aportaciones de distintos autores, como se recoge en la Tabla 11 –Nemirovsky (2003), Fons (2006), Sánchez (2016) y Tabernero (2016)–.

Un último recurso que podemos incluir en nuestro plan de lectura como estrategia inclusiva de las diferentes áreas del currículo son los libros ilustrados de no ficción (LINF) o informacionales (Romero, 2022). En el universo editorial destinado al público infantil y juvenil (Figura 14), con estos libros se propicia la imbricación de imagen y el texto (Colman, 2007), evocando en el lector la curiosidad (Tabernero, 2022) y el deseo de experimentación (Garraón, 2013). Así, Young, Moss y Cornwell (2007) ofrecen, entre otras finalidades:

- despertar la curiosidad y promover la investigación;
- crear un sentido de asombro al construir sobre el interés de los estudiantes en el mundo natural;
- proporcionar a los estudiantes experiencias de lectura auténticas que se conecten con sus vidas;
- motivar a los lectores reacios atrayéndolos con soportes visuales y formatos atractivos;
- desarrollar habilidades y estrategias de lectura crítica, al tiempo que se amplía el conocimiento del área de contenido;
- preparar a los estudiantes para el futuro contribuyendo al desarrollo de la alfabetización informática;
- combinar la lectura por placer con la lectura por información;
- exponer a los estudiantes a los tipos de texto que se encuentran en los exámenes estandarizados, así contribuyendo a la mejora de los logros.

Son, en definitiva, libros que encarnan su cometido tanto en la formación de lectores como en el desarrollo de su espíritu científico desde la divulgación y adaptación al destinatario.

Figura 14. Plataforma de Libros ilustrados de no ficción



Fuente. <http://librosilustradosnoficcion.com/>

Tabla 11. Dinamización de la lectura

FASE 1. ANTES DE LA LECTURA: COMPRENDER Y ANTICIPAR	
Estrategias	Explicación
Presentación del libro	Existen distintas formas para presentar los libros de no ficción con el objetivo de animar a su lectura: ronda de libros, elaborar un catálogo donde se recojan todos los libros existentes en la biblioteca de aula o de centro, lectura en voz alta de algún fragmento en concreto, la visualización de una ilustración, entre otras.
Activar los conocimientos previos	Para ello, el docente planteará al grupo-clase esta cuestión: ¿qué sabéis acerca de este tema? Se trata de que el alumno conecte sus propias experiencias con lo que cree que se va a encontrar en el libro apoyándose en el título o la portada. El docente para relacionar todas las aportaciones podrá anotar en la pizarra las ideas con las palabras claves, pues recordemos que consiste en saber lo necesario para saber más a partir del texto.
Visualización de epítextos virtuales	Si el libro que se va a leer tiene otros tipos de textos virtuales, como blogs, reseñas, booktrailers... se aconseja verlos junto con el alumnado para activar los conocimientos previos, así como para establecer predicciones, hipótesis y expectativas sobre lo que se van a encontrar en el texto. Así no existirá lo correcto o lo incorrecto, sino únicamente lo virtual, fomentando la participación y la motivación en todo momento.
FASE 2. CONSTRUYENDO LA COMPRENSIÓN: DURANTE LA LECTURA	
Estrategias	Explicación
Permanecer activo durante la lectura	Resulta fundamental que cuando desconozcan significados utilicen distintas estrategias: volver a leer, seguir leyendo, consultar el diccionario, internet... evitando que el adulto sea el primer medio para resolver situaciones de este tipo. Del mismo modo, se les debe enseñar a inferir el significado a partir de indicadores textuales: ilustraciones, letras en negrita, títulos, subtítulos, etc.
Invitar a la reflexión sobre lo que se está leyendo	Se debe hacer una pausa para que el lector pueda establecer predicciones acerca de lo que va leyendo y, después, verificarlas; plantearse preguntas; generar debates con posturas a favor o en contra, etc. Asimismo, resulta un momento idóneo para que tomen notas sobre los aspectos de interés y acudir a otras fuentes de información para poder profundizar en ello. Para ello, el medio que resulta más poderoso es la tarea de lectura compartida.
FASE 3. SEGUIR COMPRENDIENDO Y APRENDIENDO: DESPUÉS DE LA LECTURA	
Estrategias	Explicación
Conversar sobre el libro (o fragmento) leído	Esta idea demanda una serie de habilidades: reflexionar sobre lo que se ha visto/ ha leído, lo que más les ha gustado, lo que menos, las dudas surgidas, etc. Para hacer el proceso de lectura más eficaz, se les puede enseñar a responder preguntas con el texto delante –para localizar la información necesaria– o sin el texto delante –para desarrollar la retención de la información–. Además, un alumno puede asumir el rol de experto y los demás pueden hacerle preguntas con el fin de recordar lo leído.
Recomendaciones de libros	Las recomendaciones se pueden llevar a cabo de diferentes formas dependiendo de la edad. Por ejemplo, pueden recomendarlo a otro grupo-clase que no haya leído el libro o incluso elaborar un catálogo donde se incluyen libros favoritos resaltando alguna frase. De esta forma, se propician momentos de revisión e interacción entre alumnos-docente.

Fuente. Adaptación desde autores de referencia.

6

A modo de síntesis final

El abordaje de la competencia lectora, al igual que cualquier otra acción en la mejora educativa, se debería plantear desde la idea de ecosistema, cuyo modelo se asienta en cuatro elementos claves del ambiente ecológico de Bronfenbrenner (2001): “Proceso-Persona-Contexto-Tiempo” (PPCT). Acotar estos conceptos nos ha de servir para ampliar nuestro campo de acción y, a su vez, situar nuestra acción: proceso, como la fase de acomodación del individuo al contexto; persona, desde su patrón biológico, cognitivo, e individual; contexto, donde se desenvuelven los diversos subsistemas ecológicos y agentes participantes; y tiempo, como coordenada del momento en el que se desenvuelve la acción y que estará influenciada por el pasado y el futuro en perspectiva.

A estas coordenadas espacio-temporales, donde se desenvuelven los agentes educativos, debemos incorporar la noción de *modernidad líquida* (Bauman, 2019), la cual añade un carácter mutable y dinámico, nunca invariable ni predeterminado, y cuya unidad no solo se produce desde las semejanzas, sino también desde las diferencias de los sujetos participantes que en ella cohabitan y se relacionan. De ahí surge la necesidad de diagnosticar los contextos desde sus propias identidades y necesidades, para marcar líneas conjuntas con la intención de transformar las necesidades en logros educativos.

Estas concepciones evidencian la necesidad de afrontar cualquier desafío desde la innovación educativa, que encuentra su acicate en la necesidad continua de ajustar la metodología a los nuevos retos de enseñanza-aprendizaje, así como a los cambios legislativos, cuyo espíritu persigue nuevos enfoques continuamente, ya que la innovación convoca la creación, la asimilación y, por tanto, la percepción de lo novedoso (Vidal et al., 2022). Esta idea de innovación no puede entenderse desde el individualismo, sino desde la acción coordinada y sistémica de los diferentes agentes educativos para que adquiera un carácter sostenible y replicable.

Partimos de Gómez (2019) para su delimitación respecto a la mejora de la competencia lectora en los diferentes niveles escolares en un centro

educativo. En este sentido, se centra en el proceso generado a partir de detectar una necesidad educativa a la que se intenta dar respuesta con una novedad que conlleve la transformación del sistema y de quienes interactúan en él pues, como indican Blanco y Messina (2000), se trata de un “proceso encaminado a la solución de problemas de calidad, cobertura, eficiencia y efectividad en el ámbito educativo” (p. 20) mediante la participación deliberada de la comunidad educativa.

Sin embargo, puesto que las innovaciones son percibidas como una ruptura o cambio en la manera de afrontar nuestras prácticas docentes para atender una mejora educativa a partir de problemáticas detectadas (Moreira et al., 2020), estas se enfrentan a obstáculos para asentarse en la cultura de centro desde un enfoque colaborativo y desde el compromiso de todos los agentes involucrados en el proceso educativo.

Siendo conscientes de que cada centro responde a una realidad singular, entre los factores que pueden generar una resistencia al cambio, establecemos los siguientes elementos de reflexión:

- **Cultura de centro.** Esta cuestión puede agudizarse si nos enfrentamos a situaciones de individualismo y ausencia de cultura de trabajo en equipo, con centros donde no esté definido un liderazgo pedagógico ni un diseño de coordinación. Ante la diversidad de metodologías de enseñanza y los estilos de aprendizaje, es un aspecto que debe abordarse desde una visión sistémica para afrontar la transformación del centro.
- **Inestabilidad del profesorado en los centros educativos.** La estabilidad del profesorado es fundamental para desarrollar proyectos educativos que puedan afrontar los retos de un centro educativo. Este panorama demanda un diseño consensuado entre los diferentes agentes educativos. En nuestro caso: un plan de lectura que se convierta en la hoja de ruta para cualquier docente que participe de la acción educativa del centro.
- **Falta de formación.** Muchos educadores no reciben la capacitación adecuada para implementar nuevas metodologías, lo que limita su efectividad, prefiriendo mantener su zona de confort ante las incertidumbres

que puede originar un cambio en el modelo de su práctica de aula. Si a este aspecto le añadimos la sobrecarga curricular, estaremos incrementando la presión y el estrés docente que ha de cumplir con un currículo extenso y tiene poco espacio para la innovación y la experimentación en el aula.

- *Recursos limitados.* La falta de materiales didácticos puede obstaculizar la implementación de prácticas innovadoras, provocando una dependencia hacia los libros de textos. Si a esta falta de recursos, se añade la falta de tiempo para la formación y el diseño de materiales, estaremos ante un factor clave que puede frenar el cambio deseado.
- *Evaluación inadecuada.* Los sistemas de evaluación tradicionales pueden no captar adecuadamente el progreso en habilidades lingüísticas, dificultando la adaptación de métodos innovadores, lo que provoca una desconexión con la realidad. Así, a veces, las prácticas innovadoras no están alineadas con las necesidades y expectativas del contexto educativo en donde se pretenden implementar.

En este sentido, queremos cerrar esta formación con una dinámica reflexiva, con base en el pensamiento constructivo colectivo —*Seis sombreros para pensar*, de Edward de Bono (1988), para ayudar en la toma de decisiones (Figura 15).

En nuestro caso, se centraría en deliberar desde el pensamiento del claustro –desde los diferentes agentes educativos– sobre la sostenibilidad e inclusión de una propuesta de transformación del centro educativo para la mejora de la competencia lectora.

Figura 15. Seis sombreros para pensar



Figura 16. Bono (1988)

Sombrero Blanco. Ponerse este color ofrece tomar perspectiva desde la objetividad de los hechos ante un reto que nos lleva ampliar nuestra zona de confort.

- Reflexiones: ¿Qué información tenemos?, ¿qué información necesitamos?, ¿qué preguntas necesitamos hacernos?, ¿cómo vamos a conseguir la información que nos falta?

Sombrero Rojo. El sombrero rojo da el punto de vista emocional, entre las sensaciones se encuentra la empatía, la idea de pertenencia a un proyecto.

- Reflexiones: Lo contrario de la objetividad. Intuición, sentimientos, impresiones. No hay necesidad de justificarse.

Sombrero Negro. Las ideas que se debaten con este color se refieren a los aspectos negativos, por qué algo no se puede hacer, las inseguridades o desinformación.

- Reflexiones: ¿Qué puede hacer que esta idea no funcione? Hemos de destacar los problemas y errores. Hay que destacar los riesgos. ¿Es esta la única opción?

Sombrero Amarillo. Nos referimos a los pensamientos optimistas y en la confianza de realización de un cambio desde la esperanza y el pensamiento positivo.

- Reflexiones: Destacar el punto de vista positivo, los beneficios, las razones, los ¿y si...?

Sombrero Azul. Se refiere a pensar desde los aspectos del control y la organización del proceso de implantación de las ideas.

- Reflexiones: Control sobre los otros sombreros, organización, vista general, comienzo, conclusión.

Sombrero Verde. Nos movemos en el ámbito del pensamiento de la creatividad e ideas nuevas para transformar las necesidades del centro.

- Reflexiones: Búsqueda de estrategias nuevas ante un reto: alternativas, conceptos, ideas, creatividad, cambio.

Información adicional

Si te interesa profundizar en los conceptos que hemos trabajado en este bloque, te proponemos algunos recursos adicionales que te permitirán ampliar tu conocimiento.

1. Monografías en revistas especializadas del área

- *Revista: Dossier Graó*. Volumen 9 (2024). Número dedicado a “#Competencia lectora en el siglo XXI”.

Enlace: <https://www.grao.com/blog/hablamos-de-competencia-lectora-en-el-siglo-xxi/>
- *Revista: Investigaciones sobre lectura*. Volumen 13 (2020). Número dedicado a “Los hábitos lectores en la escuela”.

Enlace: <https://www.comprensionlectora.es/revistaisl/index.php/revistaISL/issue/view/21>
- *Revista: Lenguaje y textos*. Volumen 46 (2017). Número dedicado a “Teoría y práctica del modelo Reading to Learn (Leer para aprender) en contextos educativos transnacionales”.

Enlace: <https://polipapers.upv.es/index.php/lyt/issue/view/769/showToc>

2. Material y vídeos sobre los planteamientos de la Lectura Fácil:

- Delimitación de la LF desde su misión social e inclusiva:

Vídeo: <https://www.lecturafacil.net/es/service/comunicacion-clara/>
- Recursos para la inclusión de la LF en el aula y clubs de lectura:

Enlace: <https://www.lecturafacil.net/es/service/fomento-lector/>

3. Material de mapas de géneros discursivos:

- Recursos para la elaboración de un mapa de géneros discursivos de la Junta de Andalucía:

Enlace: <https://goo.su/FnNU7>
- Plataforma con libros ilustrados de no ficción:

Enlace: <https://librosilustradosnoficcion.com/>

Bibliografía

Apartado 1. Presentación. La importancia de sistematizar la lectura en la cultura de los centros educativos

- Cassany, D. (2005). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Paidós.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Paidós.
- Cassany, D. (2011). *En línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- De Bono, E. (2022). *Seis sombreros para pensar*. Planeta.
- Lomas, C. y Tusón, A. (2000). *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*. Graó.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. MECD y Grupo Anaya.
- Munita, F. y Margallo, A.M. (2019). *La didáctica de la literatura. Configuración de la disciplina y tendencias de investigación en el ámbito hispanohablante*. Perfiles Educativos, XLI(16), 154-170.
- Nemirovsky, M. (Coord.) (2010). *Experiencias escolares con la lectura y la escritura*. Graó.
- Romero, M.F., y Trigo, E. (2019). Entre la realidad y la experiencia en la formación de nuevos lectores. Un análisis del discurso de especialistas más allá de la propia teoría. En C. Tatoj y S. Balches (Eds.). *Voces y caminos en la enseñanza del español/LE: desarrollo de las identidades en el aula* (pp. 119-137). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Romero, M. F. (2009). Acceso a las competencias básicas educativas desde la lecto-escritura. Tabanque. *Revista Pedagógica*, 22, 191-204.
- Romero, M. F. (2010a). *Lengua: refuerzo, recuperación 1*. Edelvives.
- Romero, M. F. (2010b). *Lengua: refuerzo, recuperación 2*. Edelvives.
- Romero, M. F. y Jiménez Fernández, R. (2016). La lectura intensiva como estrategia para el desarrollo de las habilidades comunicativas entre estudiantes de secundaria de ELE. J. Wilk-Racińska, A. Szyndler y C. Tatoj (Eds.), *Relecturas y nuevos horizontes en los estudios hispánicos: lingüística y didáctica* (pp. 339-361). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Ruiz Flores, M. (2009). *Evaluación de la lengua escrita y dependencia de lo literal*. Graó.
- Santiago, M., Goenechea, C., y Romero, M. F. (2019). Consulta a docentes del Máster de Profesorado de Secundaria

sobre la alfabetización mediática e informacional (AMI). *Diseño y validación del cuestionario*. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1045-1066.

Solé, I. (2003). *Estrategias de lectura*. Graó.

Trigo, E; Romero, M. F., y García, Á. (2019). Las voces de los agentes dinamizadores en la implementación de un PLC como clave para la transformación de un centro educativo. *Tejuelo*, 30, 37-72. Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.30.37>

Wilson C., Grizzle A., Tuazon, R., Akyempong, K., y Cheung, C. (2011). *Alfabetización Mediática e Informacional. Currículo para Profesores*. Ediciones UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216099>

Apartado 2. La lectura digital como práctica letrada

- Cruz Ripoll, L. (2019). *Manual práctico para el desarrollo de la comprensión lectora. Una propuesta para la Educación Secundaria a partir del marco PISA*. Editorial Giunti EOS.
- Castells, N., y Nadal, E. (2019). Leer y aprender con tecnologías digitales. En I. Solé (Coord.), *Leer, comprender y aprender. Propuestas para favorecer el aprendizaje a partir de textos* (pp. 147-170). Horsori.
- Miras, M. (2019). Leer para aprender integrando varias fuentes. En I. Solé (Coord.), *Leer, comprender y aprender. Propuestas para favorecer el aprendizaje a partir de textos* (pp. 123-146). Horsori.
- OCDE (2018). *Marco teórico de lectura*. Pisa 2018. OCDE
- OCDE (2021). *21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World*, PISA. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>

Apartado 3. La brecha de género en el diseño de un plan lector

- Banco Mundial (2019). *Girls in STEM: Breaking barriers, building futures*. Banco Mundial. Recuperado de <https://www.worldbank.org/en/news/feature/2019/09/18/girls-in-stem-breaking-barriers-building-futures>
- Eurostat (2021). *Educational attainment statistics*. Comisión Europea. Recuperado de https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Educational_attainment_statistics
- Comisión Europea (2020). *Estrategia para la Igualdad de Género 2020-2025*. Unión Europea. Bruselas. Recuperado de https://ec.europa.eu/info/policies/justice-and-fundamental-rights/gender-equality/gender-equality-strategy_en

IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) (2017). *PIRLS 2016 International Results in Reading*. Recuperado de <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/>

Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE) (2020).

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado (BOE), núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868-122953. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>

McElvany, N., Korte, P., y Trendtel, M. (2015). The School Age Gender Gap in Reading Achievement. *Reading Research Quarterly*, 50(2), 219-232. <https://doi.org/10.1002/rq.92>

Mullis, I. V., Martin, M. O., Foy, P., y Drucker, K. T. (2020). *PIRLS 2021: International Trends in Gender Gaps in Reading Achievement*. IEA. <https://www.iea.nl/publications/studies/pirls>

Reilly, D., Neumann, D. L., y Andrews, G. (2019). Gender differences in reading and writing achievement: Evidence from the National Assessment of Educational Progress (NAEP). *American Psychologist*, 74(4), 445-458. <https://doi.org/10.1037/amp0000356>

Schwabe, F., McElvany, N., y Trendtel, M. (2015). Reading literacy in secondary school: A longitudinal study of gender differences in Germany. *International Journal of Educational Research*, 74, 101-117. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.07.003>

OCDE. (2015). *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264229945-en>

OCDE (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. OECD Publishing. Recuperado de <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>

OCDE (2019). *Skills Matter: Additional Results from the Survey of Adult Skills*. OECD Publishing. Recuperado de <https://doi.org/10.1787/1f029d8f-en>

ONU Mujeres (2020). *Igualdad de género: La clave para un mundo pacífico, próspero y sostenible*. ONU Mujeres. Recuperado de <https://www.unwomen.org/es/news/in-focus/women-and-the-sdgs/sdg-5-gender-equality>

UNESCO (2019). *Del acceso al empoderamiento: Estrategia de la UNESCO para la igualdad de género en y a través de la educación 2019-2025*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370916>

Apartado 4. La lectura desde una visión inclusiva

Alcázar, J. (2023). La Lectura Fácil y el placer de la lectura literaria en personas con discapacidad intelectual. Távira. *Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, 27, 1-11.

García Muñoz, O. (2012). *Lectura fácil: métodos de redacción y evaluación*. Real Patronato sobre Discapacidad.

García Muñoz, O. (2014). *Lectura fácil (Guías prácticas de orientaciones para la inclusión educativa)*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Gasol, A., y Arànega, M. (2000). *Descubrir el placer de la lectura: lectura y motivación lectora*. Edebé.

IFLA (2012). *Directrices para materiales de lectura fácil*. Madrid. Creaccesible.

Munita, F., y Manresa, M. (2012). La mediación en la discusión literaria. En T. Colomer y M. Fittipaldi (Coords.), *La literatura que acoge*. Gretel-Banco del Libro.

Pastor, C. A. (2018): Educación inclusiva y enseñanza para todos: El Diseño Universal de Aprendizaje. En C. A. Pastor, *El Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Ediciones Morata.

RAE y ASELE (2024). *Guía Panhispánica de Lenguaje Claro y Accesible*. Espasa.

Riffo, B., Caro, N., y Sáez, K. (2018). Conciencia lingüística, lectura en voz alta y comprensión lectora. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 56(2), 175-198. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832018000200175>

Rivera, P., Romero, M. F., y Alcántara, L. (2024). La lectura fácil como recurso inclusivo en la formación de lectores literarios. *Dossier Graó*, 9, 92-94.

Romero, M. F. (2009). Acceso a las competencias básicas educativas desde la lectoescritura. *Tabanque, revista pedagógica* 22, 191-204

Romero, M. F., Rivera, P., y Alcántar, L. (2024). El club en lectura fácil como espacio inclusivo de adolescentes con dislexia. VV. AA. (Eds.), *Pensar y accionar la inclusión desde miradas diversas. El reto de la atención a las personas con dislexia* (pp. 163-178). Dykinson.

Salvador, E. (2007). Estimular la lectura: las posibilidades del material de lectura fácil. *Aula de Innovación Educativa*, 167, 27-29.

Valls, R., Soler, M., y Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacción es que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 71-87.

Vived, E., y Molina, S. (2012). *Lectura fácil y comprensión lectora en personas con discapacidad intelectual*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Apartado 5. El mapa de género discursivo como acuerdo entre las áreas en el diseño del plan lector

Bajtín, M. M. (1979). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.

Colman, P. A. (2007). New Way to Look at Literature: A Visual Model for Analyzing Fiction and Nonfiction Texts. *Language Arts*, 84(3), 257-268.

Fabregat, S. (2022): *Proyecto lingüístico de centro. Cómo abordar la mejora de las habilidades comunicativas desde la institución*. Graó.

Garraón, A. (2023) *Leer y saber: Los libros informativos para niños*. Tarambana Libros.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002).

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo ANAYA, S.A.

Romero, M. F. (2022): *Identidades docentes y formación de profesorado en Didáctica de la Lengua y la Literaturas.* Peter Lang.

Romero, M. F. (2010a). *Lengua: refuerzo, recuperación 1.* Edelvives.

de un PLC como clave para la transformación de un centro educativo. *Tejuelo* 30, 37-72. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.30.37>

Vidal, M. J., Miralles, E. A., Morales, I. R., y Gari, M. (2022). *Innovación educativa. Educación Médica Superior*, 36(3), e3508.

Young, T. A., Moss, B., y Cornwell, L. (2007). The classroom library: A place for nonfiction, nonfiction in its place. *Reading Horizons*, 48(3), 1-18.

Apartado 6. A modo de síntesis final

Bauman, Z. (2019). Acerca de lo leve y lo líquido. *Nueva revista de política, cultura y arte*, 170, 34-43.

Blanco, R., y Messina, G. (2000). *Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina.* Colombia: Convenio Andrés Bello-UNESCO.

Bronfenbrenner, U. (2001). The bioecological theory of human development. En N. Smelser y P. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences*, Vol. 10 (pp. 6963-6970). Elsevier.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano.* Ediciones Paidós.

De Bono, E. (1988). *Seis sombreros para pensar.* Ediciones Juan Granica.

Fabregat, S. (2022). *Proyecto lingüístico de centro. Cómo abordar la mejora de las habilidades comunicativas desde la institución escolar.* Graó.

Fons, M. (2006). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en el aula.* Graó.

Gómez, G. (2019). Innovación educativa y didáctica de la lengua castellana y la literatura. En Ángel Gregorio Cano y Antonia María Ortiz (Coords.) *Formar y transformar: Lengua castellana y Literatura en la ESO y Bachillerato.* Octaedro. 169-188.

Moreira, C., Abuzaid, J., Elisondo, R., y Melgar, M. (2020). Innovaciones educativas: Perspectivas de docentes y estudiantes de la Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina) y la Universidad del Atlántico (Colombia). *Panorama*, 14(26). <https://doi.org/10.1353/lan.2006.0184>

Nemirovsky, M. (2003). Estudiar con textos expositivos. En M. Nemirovsky (Coord.), *¿Cómo podemos animar a leer y a escribir a nuestros niños? Tres experiencias en el aula* (pp. 5-10). CIE.

Sánchez, S. (2016). Hablar para comunicarse. En M. Fons y J. Palou (Coords.). *Didáctica de la lengua y la literatura en educación infantil* (pp. 165-177). Síntesis.

Tabernero, R. (Coord.) (2022). *Leer por curiosidad.* Graó.

Tabernero, R. (2016). Los epitextos virtuales en la difusión del libro infantil: Hacia una poética del book-trailer. Un modelo de análisis. *Ocnos*, 15(2), 21-36.

Trigo, E; Romero, M. F., y García, Á. (2019). Las voces de los agentes dinamizadores en la implementación