



Junta de Andalucía



GOBIERNO  
DE ESPAÑA

MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL  
Y DEPORTES

# **GUÍA BÁSICA DE FORMACIÓN**

## **REFUERZO DE LA COMPETENCIA LECTORA**

GUÍA BÁSICA DE FORMACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE COOPERACIÓN TERRITORIAL PARA EL  
REFUERZO DE LA COMPETENCIA LECTORA.

DIRECCIÓN GENERAL DE ORDENACIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA.

DIRECCIÓN GENERAL DE INNOVACIÓN Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO

INSPECCIÓN GENERAL

**ISBN:** 979-13-87950-14-9

**Depósito Legal:** MA-1109-2025

**Autores:**

Alberto Corpas Martos

Delia Carmen Dumitru Sopirla

M.<sup>a</sup> Dolores Alcántara Guerrero

Raúl Rubio Millares

Carmen Pilar García Montes

**Agradecimientos:**

Mónica Gil Sánchez y José María García Parrilla

**La edición estuvo al cuidado de Editorial Arguval**



# GUÍA BÁSICA DE FORMACIÓN

## REFUERZO DE LA COMPETENCIA LECTORA



PCT de refuerzo de la  
COMPETENCIA  
LECTORA





## Prólogo

La mejora del nivel de desempeño en la competencia lectora del alumnado andaluz es una de las líneas estratégicas y objetivo prioritario de la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional y la presente guía se erige como una herramienta fundamental para su consecución, fruto del trabajo colaborativo de distintos órganos directivos y con la participación de un amplio grupo de docentes.

Las Instrucciones de 21 de junio de 2023, de la Viceconsejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional, sobre el tratamiento de la lectura para el despliegue de la competencia en comunicación lingüística en educación primaria y educación secundaria obligatorias establecieron pautas de trabajo para los centros y docentes del Sistema Educativo Andaluz, y en la actualidad, el desarrollo del Programa de Cooperación Territorial del Ministerio de Educación y Formación Profesional permite continuar y profundizar el trabajo ya iniciado.

Todas nuestras acciones se dirigen a conseguir el éxito educativo de nuestro alumnado, desde el plano personal, social y académico de manera integral, y la lectura se convierte a la vez en un medio y fin de tal objetivo. La lectura es una actividad inseparable e inherente al hecho de aprender, se trata de aprender a leer, pero a la vez de leer para aprender. En todas las etapas, la animación a la lectura debe ser un pilar sobre el que sustentar las prácticas educativas para provocar el hábito a la lectura como decisión personal y libre, tal y como decía Daniel Pennac “el verbo leer como el verbo amar y el verbo soñar no soporta el modo imperativo”, de ahí que resulte elemento clave el despertar esa pasión por la lectura desde edades tempranas.

Pero a la vez que se despierta la pasión por la lectura, su proceso de aprendizaje debe estar sistematizado, coordinado y presente en el desarrollo del currículo de nuestro alumnado, pues queda fuera de toda discusión que supone una habilidad esencial para la vida, como elemento de crecimiento personal y cultural, herramienta de empatía y conexión social, desarrollo del pensamiento crítico y creativo y como puente que conecta con el conocimiento.

En el ámbito curricular, la lectura es un factor transversal a toda materia, área o ámbito de un centro docente, y en consecuencia requiere de una planificación adecuada y el despliegue de recursos que puedan servir a los docentes para el trabajo competencial en sus aulas y la adopción de estrategias didácticas que den respuesta a la diversidad del alumnado y se dirijan a la consecución de tales objetivos.





La competencia lectora, fundamentalmente, implica que el alumnado sea capaz de comprender, interpretar y valorar críticamente todo tipo de textos, evaluar su calidad y fiabilidad, y encontrar en ellos respuesta a diferentes propósitos de lectura en todos los ámbitos de su vida. La lectura es una actividad clave en la educación y el aprendizaje permanente, pues es uno de los principales instrumentos para adquirir nuevos conocimientos, evolucionando de “aprender a leer” a “aprender leyendo”.

Nuestro currículo andaluz se orienta hacia un enfoque competencial que define el desarrollo de la competencia lectora a través de “Perfiles de salida” y “descriptores operativos”. La legislación educativa española y andaluza, como la LOE y la Ley 17/2007 de Educación de Andalucía, enfatizan la adquisición de competencias clave. En dichos textos normativos, la competencia lectora se define como la capacidad de comprender, interpretar y valorar críticamente todo tipo de textos, evaluar su fiabilidad y encontrar respuestas a propósitos diversos. Los descriptores operativos de la competencia en comunicación lingüística (CCL), especialmente CCL2, CCL3 y CCL4, son clave para el desarrollo de la competencia lectora y están secuenciados a lo largo de las etapas educativas de las enseñanzas obligatorias.

Esta guía que tenemos en nuestras manos propone una implementación integral y coordinada de estrategias pedagógicas, recursos y modelos organizativos para el desarrollo de la competencia lectora. Entre los que se incluye:

- Metodologías activas y estrategias de comprensión lectora: como la lectura guiada y comentada, el uso de organizadores gráficos, talleres de lectura y escritura, y técnicas metacognitivas.
- Aprendizaje basado en el pensamiento y rutinas de pensamiento: para enseñar a pensar con y a través de los textos.
- Aprendizaje cooperativo: como estrategia para la diversidad y mejora del rendimiento.
- Textos pautados: como herramienta sistemática para la reflexión sobre textos y la producción propia, aplicable en áreas lingüísticas y no lingüísticas.
- Evaluación competencial: que sea continua, formativa y alineada con los criterios de evaluación y descriptores operativos, utilizando instrumentos variados y fomentando la autoevaluación y coevaluación.
- Organización escolar y Plan Lector: que debe estar integrado en el Proyecto Educativo del Centro y contemplar medidas como la docencia compartida o la creación de grupos reducidos.
- Recursos didácticos y tecnologías: fomentando el uso de materiales diversos, la biblioteca escolar, y la aplicación de tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC), incluyendo la Inteligencia Artificial, para enriquecer la experiencia lectora.





En definitiva, ponemos a disposición de nuestros centros y docentes una guía que pueda servir de ayuda y apoyo a su práctica y además, sea referente al trabajo que la Red de expertos en asesoramiento en competencia lectora (AcompLecEdu) realizará en los centros que desarrollen los programas de refuerzo. Pero es importante reseñar que este instrumento, nace con la intención de no ser algo ya cerrado y terminado, y sí como algo vivo con vocación de mejora continua.

Gracias a sus autores por el trabajo y esfuerzo y gracias a todos nuestros docentes por la labor que diariamente realizan por un Sistema Educativo inclusivo y de calidad que pretende convertir a Andalucía en un referente de excelencia.

Manuel Jesús Sánchez Hermosilla

Director General de Ordenación y Evaluación Educativa







## Índice

1. INTRODUCCIÓN.....	15
2. CONTEXTO Y JUSTIFICACIÓN DE LAS ACTUACIONES DE FOMENTO DE LA COMPETENCIA LECTORA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS.....	16
2.1. OBJETIVOS DE LA ACTUACIÓN DEL PROGRAMA DE COOPERACIÓN TERRITORIAL DE REFUERZO DE LA COMPETENCIA LECTORA.....	19
2.2. RESULTADOS DE PRUEBAS INTERNACIONALES RELATIVOS A LA COMPETENCIA LECTORA.....	20
2.2.1. PISA. Marco general, resultados de cursos anteriores.....	20
2.2.2. PIRLS: Marco general, resultados de pruebas anteriores.....	21
2.3. EVALUACIONES DE DIAGNÓSTICO.....	22
2.3.1. Características de las pruebas de diagnóstico.....	22
2.3.2. Resultados de la Evaluación de diagnóstico del curso 2023/2024.....	24
2.4. LA COMPETENCIA LECTORA EN EL MARCO NORMATIVO ANDALUZ.....	24
2.4.1. Características de la Competencia en Comunicación Lingüística.....	24
2.4.2. Características de la Competencia lectora.....	25
2.4.3. Características de las Competencias Específicas de Lengua Castellana y Literatura.....	26
3. ACTUACIONES PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LECTORA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS. DISEÑO DEL PLAN LECTOR.....	30
3.1. DIAGNÓSTICO DEL GRADO DE DESARROLLO DE LA COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA EN EL CENTRO.....	32
3.2. ORGANIZACIÓN ESCOLAR PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LECTORA.....	34
3.2.1. Decisiones del Proyecto Educativo del Centro.....	34
3.2.2. Plan de mejora y Memoria de autoevaluación.....	48
3.2.3. Programaciones didácticas.....	49
3.3. DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LECTORA A NIVEL DE AULA. DISEÑO DE SITUACIONES DE APRENDIZAJE.....	68
3.4. BIBLIOTECA ESCOLAR.....	69
4. CONCRECIÓN DEL PLAN A NIVEL DE AULA.....	71
4.1. EL ENFOQUE COMPETENCIAL PARA TRABAJAR LA COMPETENCIA LECTORA EN LAS DISTINTAS ETAPAS.....	71
4.1.1. Aspectos fundamentales del enfoque competencial.....	71





4.1.2. Enfoque competencial lector. Los descriptores operativos y la estructura curricular.....	73
4.1.3. Enfoque competencial.....	87
4.1.4. Ejemplos de implementación del enfoque competencial en el aula. ....	95
4.2. LA EVALUACIÓN INICIAL Y CONTINUA DE LA COMPETENCIA DEL ALUMNADO: HERRAMIENTAS Y ESTRATEGIAS.....	97
4.2.1. El concepto de evaluación desde la normativa. ....	98
4.2.2. Evaluar no es calificar. ....	99
4.2.3. La alineación de elementos para la evaluación competencial.....	101
4.2.4. Las acciones evaluables de los criterios de evaluación como referentes. ....	106
4.2.5. Las evidencias o herramientas de aprendizaje.....	108
4.2.6. La evaluación inicial de la competencia lectora.....	114
4.2.7. Características de la evaluación inicial en cada etapa educativa.....	116
4.2.8. Ejemplos de evaluación inicial para la competencia lectora. ....	119
4.2.9. La evaluación continua para la mejora de la competencia lectora. ....	123
4.2.10. La calificación. ....	130
4.3. METODOLOGÍAS ACTIVAS Y ESTRATEGIAS PARA EL APRENDIZAJE COMPETENCIAL.....	134
4.3.1. La lectura desde un enfoque comunicativo.....	135
4.3.2. Aprendizaje basado en el pensamiento y cultura de pensamiento.....	137
4.3.3. Estrategias de comprensión lectora.....	140
4.3.4. Aprendizaje cooperativo.....	163
4.3.5. Los textos pautados. ....	167
4.3.6. El trabajo por rincones en Educación Infantil.....	184
4.4. CREACIÓN DE GRUPOS REDUCIDOS. DOCENCIA COMPARTIDA. ....	187
4.4.1. Concepto y planteamientos iniciales. ....	187
4.4.2. Semejanzas y diferencias entre los grupos reducidos y la docencia compartida. ....	188
4.4.3. La docencia compartida. ....	190
4.4.4. Organización y trabajo con grupos reducidos. ....	204
4.4.5. Coexistencia de ambos modelos.....	207
4.4.6. Ejemplos de actividades graduadas y complementarias entre ambos modelos. ....	208
4.5. RECURSOS FORMATIVOS, EDUCATIVOS Y PEDAGÓGICOS. ....	212





4.5.1. Recursos humanos.....	215
4.5.2. Recursos económicos. ....	218
4.5.3. Recursos espaciales. ....	218
4.5.4. Recursos didácticos y pedagógicos.....	220
4.5.5. Ejemplos de recursos específicos y su concreción didáctica.....	220
4.6. APLICACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DEL APRENDIZAJE Y EL CONOCIMIENTO.....	226
4.6.1. Presentación de contenidos. ....	226
4.6.2. Retroalimentación inmediata.....	227
4.6.3. Cuestionarios y formularios. ....	228
4.6.4. Entornos Virtuales de Aprendizaje. ....	228
4.6.5. Inteligencia Artificial. ....	229
4.7. REDUCCIÓN DE LA BRECHA DE GÉNERO. ....	231
4.7.1 Factores que influyen en la brecha de género en la competencia lectora. ....	232
4.7.2. Posibles actuaciones y estrategias para disminuir la brecha de género. ....	235
4.8. ATENCIÓN PERSONALIZADA DEL ALUMNADO.....	237
4.8.1. Marco legislativo. ....	237
4.8.2. Respuesta educativa. ....	238
4.9. LA COMPETENCIA LECTORA EN ÁREAS NO LINGÜÍSTICAS. ....	254
4.9.1. La integración como base del desarrollo de la competencia lectora. ....	254
4.9.2. El mapa de géneros discursivos. ....	256
4.9.3. Los textos pautados en áreas no lingüísticas.....	258
5. RECURSOS Y BUENAS PRÁCTICAS EN LAS DISTINTAS ETAPAS EDUCATIVAS.....	266
5.1. Buenas prácticas de implementación en el aula. ....	267
5.1.1. Implementación en el aula de Educación Secundaria.....	267
5.1.2. Implementación en el aula de Educación Primaria. ....	274
5.1.3. Implementación en el aula de Educación Infantil.....	280
5.1.4. Desarrollo de la competencia lectora en áreas/materias no lingüísticas.....	294
6. REFERENCIAS NORMATIVAS.....	306
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	309







## 1. INTRODUCCIÓN.

La Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional tiene como objetivo prioritario mejorar el nivel de desempeño en la competencia lectora del alumnado. En este posicionamiento, la Consejería, a través de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa en colaboración con la Dirección General de Innovación y Formación del Profesorado, vendrá a desarrollar diferentes medidas que permitan el refuerzo de esta competencia en el Sistema Educativo andaluz.

Entre las medidas se encuentra la de establecer la Red de personas expertas de la administración educativa andaluza (AcompLecEdu) que ayude a los centros en el diseño e implementación del conjunto de actuaciones que fomenten el desarrollo de la competencia lectora en los mismos; así como la de potenciar las acciones formativas del profesorado en general que faciliten el desarrollo de la competencia lectora. Estos asesores, por una parte, se formarán en metodologías y estrategias para la enseñanza y aprendizaje de la competencia lectora y, posteriormente, impartirán esa misma formación a los coordinadores del plan de cooperación territorial en el centro, así como al resto de la comunidad educativa. Todo ello para mejorar el nivel de desempeño en competencia lectora del alumnado en Educación Infantil, Educación Primaria, en Educación Secundaria Obligatoria y en los Ciclos Formativos de Grado Básico.

La Red de personas expertas de la administración educativa andaluza (AcompLecEdu) que se establece a fin de desarrollar la labor de formación, acompañamiento y ayuda a los centros, utilizará la presente guía como manual básico para la formación específica relativa al desarrollo de la competencia lectora de la comunidad.

La presente guía de asesoramiento se elabora como herramienta de apoyo al desarrollo del Plan de Actuación diseñado por la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional relativo al Programa de Cooperación territorial regulado mediante la Resolución de 5 de septiembre de 2024, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación de 30 de julio de 2024, por el que se aprueba la propuesta de distribución territorial y los criterios de reparto de los créditos gestionados por comunidades autónomas destinados al Programa de cooperación territorial de refuerzo de la competencia lectora, en el ejercicio presupuestario 2024 y 2025.





## 2. CONTEXTO Y JUSTIFICACIÓN DE LAS ACTUACIONES DE FOMENTO DE LA COMPETENCIA LECTORA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS.

Las directrices de la Unión Europea establecen la adquisición de competencias clave como condición indispensable para que las personas alcancen pleno desarrollo personal, social y profesional, de manera que puedan integrarse en el mundo globalizado actual como ciudadanos implicados. Desde principios del siglo XXI, todos los estados miembros de la Unión Europea incluyen en sus currículos referencias implícitas o explícitas al desarrollo de las competencias, poniendo de manifiesto una tendencia creciente en su desarrollo en vez de enseñar únicamente conocimientos de hechos.

En España las competencias aparecen por primera vez en el currículo con la denominación de «competencias básicas» con la publicación en 2006 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Entre aquellas competencias se incluía la competencia lectora. Desde entonces, los términos de «competencias básicas» y «competencias clave» han figurado en la normativa educativa española. También figuran en las directrices educativas de instituciones internacionales, en las iniciativas de la Comisión Europea y en las evaluaciones internacionales, acordes a la evolución económica y social actual.

La Resolución del Consejo de Europa relativa a un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación, y más allá (2021-2030), establece como prioridad estratégica para la próxima década mejorar la calidad, la equidad, la inclusión y el éxito para todos en la educación y formación, y destaca que «el dominio de las competencias clave, incluidas las capacidades básicas, sean las bases fundamentales para el éxito futuro con el apoyo de profesores y formadores altamente cualificados y motivados, así como de otro personal educativo». Por otro lado, se plantea la necesidad de «[...] abordar la cuestión de las brechas de género en la educación y la formación». Así, la Unión Europea ha establecido como uno de los objetivos para 2030 que el porcentaje de jóvenes de quince años con un bajo rendimiento en comprensión lectora, matemáticas y ciencias debe ser inferior al 15 %.

En esta línea el artículo 2.2 de la LOE reconoce el fomento de la lectura y el uso de las bibliotecas como uno de los factores que favorecen la calidad de la enseñanza. Igualmente, sus artículos 19, 24 y 25 disponen que, sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas o materias de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita y la comunicación audiovisual se trabajarán en todas las aulas. Más aún, en el apartado 3, se establece la finalidad de fomentar el hábito y el dominio de la lectura en todos los centros educativos. Además, se insta a las Administraciones educativas a que promuevan planes de fomento de la lectura y de alfabetización en diversos medios, tecnologías y lenguajes con la colaboración de las familias.

Los desarrollos curriculares que acompañan a la modificación del texto de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, introducida por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, se dirigen al desarrollo competencial del alumnado. En ellos se definen dos tipos de competencias: las competencias clave,





que configuran el Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica; y las competencias específicas, que aportan funcionalidad al currículo.

En la línea de lo anterior, la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía, en su artículo 38, dispone que el sistema educativo andaluz tiene como prioridad establecer las condiciones que permitan al alumnado alcanzar las competencias básicas establecidas en la enseñanza obligatoria. Entre dichas competencias se recoge la de comunicación lingüística, referida a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita. Asimismo, en la forma que la Administración educativa determine, prevé la programación de actividades de refuerzo y apoyo de las competencias relacionadas con la competencia lectora, dirigidas al alumnado que presente dificultades de aprendizaje.

En el Perfil de salida del alumnado, definido en los reales decretos curriculares para el término de la enseñanza básica se concretan los principios y los fines del sistema educativo español referidos a dicho periodo. El perfil vincula las competencias clave con los retos del siglo XXI, de forma que se garantice que el alumnado, al finalizar la enseñanza básica, pueda activar los aprendizajes adquiridos para responder a los principales desafíos a los que deberá hacer frente a lo largo de su vida. Entre las ocho competencias clave, se incluye la competencia en comunicación lingüística.

El diseño curricular de Andalucía completa los perfiles propuestos en los reales decretos que regulan las distintas etapas, de manera que se incorporan los perfiles competenciales al término de cada ciclo desde la etapa de Infantil a la etapa de Bachillerato. Estos perfiles definen las competencias clave que el alumnado debe haber adquirido y desarrollado al completar cada ciclo, e introduce orientaciones a través de los descriptores operativos que informan sobre el nivel de desempeño esperado al término del mismo, permitiendo observar la progresión del desarrollo del alumnado a lo largo de toda su vida escolar. Estos perfiles, además, serán los referentes para las decisiones que, de manera colegiada, adoptará el equipo docente en relación con la promoción o titulación del alumnado al completar cada uno de los ciclos o cursos, según proceda.

En el Perfil de salida se define la competencia en comunicación lingüística como la manera de movilizar un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que permiten comprender, interpretar y valorar críticamente los mensajes, evitando los riesgos de manipulación y desinformación, así como comunicarse eficazmente con otras personas de manera cooperativa, creativa, ética y respetuosa. Dentro de ella, desarrollar la competencia lectora, que implica incidir en la motivación, el compromiso, las prácticas de lectura y el conocimiento y uso de las estrategias que deben desplegarse antes, durante y después del acto lector, a fin de que alumnos y alumnas sean lectores potencialmente competentes, autónomos y críticos ante todo tipo de textos, sepan evaluar su calidad y fiabilidad y encuentren en ellos la respuesta a diferentes propósitos de lectura en todos los ámbitos de su vida.

Por otro lado, la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional establece la ordenación y desarrolla el currículo de las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, en los Decretos





100/2023, 101/2023, 102/2023 y 103/2023, de 9 de mayo, por los que se establece la ordenación y el currículo de las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, y en las Órdenes de 30 de mayo que los desarrollan, donde se reconoce la importancia del desarrollo de la competencia lectora.

Podemos afirmar que el currículo andaluz tiene por objeto garantizar el desarrollo de las competencias clave, poniendo especial atención en la competencia en comunicación lingüística, entre cuyas destrezas se destaca la competencia lectora, a través de varios de sus descriptores operativos, subrayando el hecho de que una formación integral necesariamente debe centrarse en la adquisición de estas por parte de la ciudadanía como condición indispensable para lograr que las personas puedan alcanzar su pleno desarrollo personal, social y profesional. Se trata de formar una ciudadanía competente a través de una educación que tenga en cuenta las competencias que demanda la construcción de una sociedad igualitaria, plural, dinámica y emprendedora, democrática y solidaria.

La lectura constituye una actividad clave en la educación y en el aprendizaje permanente de los individuos ya que supone uno de los principales instrumentos de aprendizaje cuyo dominio abre las puertas a nuevos conocimientos. Así, la lectura tiene propósitos muy diversos que están al servicio de las necesidades e intereses del lector. Se lee para obtener información, para aprender, para comunicarse, para interactuar con el texto escrito, para disfrutar con las propuestas estéticas y éticas de la lectura o para establecer comunicación y diálogo con los interlocutores. En definitiva, para edificar una identidad propia en cada individuo. La lectura es una actividad inseparable e inherente al hecho de aprender. En el itinerario lector del alumnado y en su experiencia lectora por el sistema educativo sucede que se pasa de aprender a leer a aprender leyendo.

En el ámbito educativo, la experiencia lectora que acumula el alumnado en su itinerario lector se convierte en un medio para construir y comunicar conocimientos, poner en uso funcional la lengua, edificar una identidad cultural y propia, desarrollar la capacidad de enfrentarse a distintas fuentes informativas, formas discursivas o a desarrollar la aplicación de estrategias lectoras para interactuar con los textos. En definitiva, las prácticas letradas, en el devenir del alumnado por los distintos niveles educativos, van conformando un lector que revierte su experiencia lectora en habilidades y destrezas o desempeños de aprendizaje a lo largo de la vida.

Con respecto al género en comprensión lectora, tradicionalmente los indicadores han favorecido a las mujeres. Investigaciones basadas en datos de PISA y PIRLS indican que las alumnas suelen obtener mejores resultados que los alumnos en comprensión lectora. Sin embargo, según los informes de PISA, esta brecha ha tendido a reducirse en las últimas ediciones.

A pesar de que en España más de la mitad de los jóvenes de entre 25 y 34 años ha conseguido una titulación de educación terciaria, estudios recientes indican una disminución en la comprensión lectora entre los adolescentes españoles. Factores como el uso intensivo de tecnologías móviles sugieren la necesidad de reforzar las habilidades lectoras desde edades tempranas para mejorar su desarrollo personal. Es fundamental entonces abordar estos desafíos para garantizar que los





jóvenes desarrollen y mantengan competencias lectoras sólidas, esenciales para su crecimiento personal y profesional.

Por todo lo anterior, se plantea la estrategia general de refuerzo de competencia lectora en los centros educativos de nuestra comunidad.

## **2.1. OBJETIVOS DE LA ACTUACIÓN DEL PROGRAMA DE COOPERACIÓN TERRITORIAL DE REFUERZO DE LA COMPETENCIA LECTORA.**

La Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional, a través de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa como centro directivo responsable del diseño, desarrollo y ejecución de las actuaciones y programas destinados al refuerzo de las competencias en matemáticas, lengua y lenguas extranjeras, según lo dispuesto en el artículo 10 del Decreto 164/2024, de 26 de agosto, por el que se establece la estructura orgánica de la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional, ha establecido como objetivo general mejorar el nivel de desempeño en competencia lectora del alumnado de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Ciclos Formativos de Grado Básico

Una de las medidas desarrolladas para ello ha sido la determinación de una red de personas expertas que conforman la Red de asesores de la administración educativa (AcompLecEdu).

Este programa tiene una serie de objetivos:

El objetivo general es mejorar el nivel de desempeño en competencia lectora del alumnado de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Ciclos Formativos de Grado básico y Bachillerato.

Este objetivo general se concreta en varios objetivos específicos:

- Atender al alumnado de manera personalizada.
- Trabajar en la reducción de la brecha de género en la competencia lectora.
- Formar a asesores de las Administraciones educativas, coordinadores y docentes de los centros educativos en las metodologías del proceso de lectoescritura y en estrategias para el aprendizaje competencial de la lectura en distintos soportes.
- Asesorar a los centros para el desarrollo de los planes de lectura implementando medidas organizativas de los centros para favorecer el desarrollo de la competencia lectora.

Para ayudar a alcanzar este objetivo general esta guía servirá de apoyo tanto para la formación y seguimiento de los centros educativos diana, los cuales, una vez seleccionados se comprometerán a participar activamente en las actividades formativas que se desarrollen dentro del programa, como





a desarrollar los planes de mejora de la competencia lectora en los mismos siguiendo los criterios básicos establecidos para tal fin e integrándolo con el resto de planes y documentos organizativos de los centros, siempre creando sinergias entre ellos, como para cualquiera de las estrategias de formación vinculadas a la competencia lectora en Andalucía.

## **2.2. RESULTADOS DE PRUEBAS INTERNACIONALES RELATIVOS A LA COMPETENCIA LECTORA.**

### **2.2.1. PISA. Marco general, resultados de cursos anteriores.**

El Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) es una iniciativa de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que, desde el año 2000, evalúa trienalmente las competencias de estudiantes de 15 años en lectura, matemáticas y ciencias. Su objetivo principal es proporcionar datos comparables que permitan a los países mejorar sus políticas y resultados educativos.

La elaboración de las pruebas PISA se basa en los siguientes aspectos técnicos:

1. Marco Conceptual. Define las competencias a evaluar en cada área. En lectura, por ejemplo, evalúa la capacidad de los estudiantes para comprender, utilizar, evaluar, reflexionar e involucrarse con textos de diferentes tipos, interpretando la información y aplicándola en distintos contextos.
2. Diseño de la Evaluación. Incluye cómo identificar información explícita en un texto, captar el significado global y hacer inferencias, analizar el contenido o reconocer la estructura y el propósito de textos que reflejen situaciones de la vida real.
3. Muestreo. Se selecciona una muestra representativa de estudiantes de 15 años en cada país participante, garantizando la diversidad en términos de género, ubicación geográfica y tipo de institución educativa.
4. Desarrollo de Ítems. Expertos internacionales elaboran y revisan las preguntas para asegurar su validez y confiabilidad, evitando sesgos culturales o lingüísticos.
5. Aplicación de la Prueba. Se administra de manera estandarizada en todos los países, generalmente en formato digital, bajo condiciones controladas para asegurar el contraste y comparación de los resultados.
6. Análisis de Datos. Se utilizan técnicas estadísticas avanzadas para analizar las respuestas, permitiendo comparaciones entre países y la identificación de factores asociados al rendimiento.
7. Informes y Difusión. Los resultados se publican en informes detallados que incluyen análisis por país, tendencias a lo largo del tiempo y recomendaciones de políticas educativas.





Los estudiantes andaluces obtuvieron una puntuación promedio de 461 puntos en lectura, situándose por debajo de la media nacional de 474 puntos. Este resultado implica una disminución de cinco puntos en comparación con la evaluación de 2018, donde se registraron 466 puntos.

A lo largo de la última década, Andalucía ha experimentado un retroceso en competencia lectora. En 2012, la puntuación fue superior a la registrada en 2022, lo que evidencia una tendencia descendente en el rendimiento de los estudiantes andaluces en esta área. En el contexto nacional, los datos de Andalucía revelan un amplio margen de mejora, ya que se posiciona en la parte inferior en cuanto a competencia lectora, superando únicamente a las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, que obtuvieron 404 y 405 puntos respectivamente. Por otro lado, comunidades como Castilla y León (498 puntos), Asturias (497 puntos) y la Comunidad de Madrid (496 puntos) lideran el ranking nacional en esta competencia.

### 2.2.2. PIRLS: Marco general, resultados de pruebas anteriores.

El Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS, por sus siglas en inglés) es una evaluación internacional desarrollada por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA). Su objetivo principal es medir la competencia lectora de estudiantes en su cuarto año de escolarización obligatoria, lo que en España corresponde al cuarto curso de Educación Primaria, es decir, alumnado de aproximadamente 9 y 10 años.

1. Marco Conceptual. El Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS, por sus siglas en inglés) es una evaluación desarrollada por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA), cuyo propósito es medir la competencia lectora de estudiantes de cuarto año de escolarización obligatoria (aproximadamente 9-10 años). PIRLS se centra en dos aspectos fundamentales de la comprensión lectora: la experiencia literaria y la obtención y el uso de información.
2. Diseño de la Evaluación. PIRLS evalúa la habilidad de los estudiantes para comprender textos mediante dos tipos de tareas: la comprensión de textos literarios y la comprensión de textos informativos. La evaluación incluye preguntas de opción múltiple y preguntas abiertas que requieren respuestas escritas breves. Se aplica cada cinco años desde 2001.
3. Muestreo. El estudio utiliza un muestreo estratificado y aleatorio, asegurando la representatividad a nivel nacional y regional. En España, algunas comunidades autónomas, como Andalucía, amplían su muestra para obtener resultados específicos. Se seleccionan centros educativos al azar y, dentro de estos, se eligen grupos completos de estudiantes de cuarto de primaria.
4. Desarrollo de Ítems. Los ítems se elaboran en colaboración con expertos internacionales y pasan por procesos rigurosos de revisión y pilotaje. Se busca que las preguntas midan con precisión tanto la experiencia literaria como la obtención y uso de información, asegurando su adecuación cultural y lingüística para cada país participante.





5. Aplicación de la Prueba. La prueba se administra en condiciones estandarizadas, con la presencia de un aplicador capacitado. Los estudiantes completan la evaluación en formato papel o digital, dependiendo de la edición, y disponen de un tiempo determinado para resolver las tareas.
6. Análisis de Datos. Los datos recogidos se analizan mediante técnicas estadísticas avanzadas, como el modelado multinivel, para identificar factores asociados al rendimiento lector. Se examinan también las respuestas de cuestionarios contextuales dirigidos a estudiantes, padres, docentes y directores escolares.
7. Informes y Difusión. Los resultados se publican en informes nacionales e internacionales que destacan tendencias, comparaciones entre países y factores asociados al éxito lector. En el caso de Andalucía, se elaboran análisis específicos que permiten evaluar la evolución del rendimiento lector y diseñar políticas educativas dirigidas a la mejora de la comprensión lectora.

En la edición de 2016, España obtuvo una puntuación promedio de 528 puntos en comprensión lectora, situándose por encima del punto de referencia central de 500 puntos de PIRLS, pero por debajo del promedio de los 24 países de la OCDE participantes (540 puntos) y de la media de los alumnos de los 19 países de la UE que participaron en el estudio (539 puntos).

En cuanto a las comunidades autónomas con muestra ampliada en 2016, Madrid (549 puntos), Asturias (548 puntos), La Rioja (546 puntos) y Castilla y León (546 puntos) mostraron resultados significativamente por encima de la media de España.

En la edición de 2021, el nivel lector de los niños de cuarto de Primaria en España retrocedió siete puntos en comparación con la edición anterior. En Andalucía, la puntuación descendió de 538 a 533 puntos, una disminución de cinco puntos. A pesar de este descenso, Andalucía se mantuvo 12 puntos por encima del promedio nacional.

Estos resultados reflejan una tendencia a la baja en la comprensión lectora en España y en Andalucía, lo que subraya la necesidad de implementar estrategias educativas que fortalezcan las habilidades lectoras desde los primeros estadios de la Educación Básica.

## 2.3. EVALUACIONES DE DIAGNÓSTICO.

### 2.3.1. Características de las pruebas de diagnóstico.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, establece en sus artículos 21 y 29 que, con carácter censal, todos los centros que impartan 4º de Educación Primaria o 2º de Educación Secundaria Obligatoria, realizarán una Evaluación de diagnóstico de las competencias adquiridas por el alumnado de dichos cursos. Esta evaluación, que será responsabilidad de las Administraciones educativas, tendrá carácter informativo, formativo y





orientador para los centros, el profesorado, el alumnado y sus familias, y para el conjunto de la comunidad educativa. Estas evaluaciones tendrán como marco de referencia el establecido en el artículo 144 de la LOE, que dispone que estas evaluaciones comprobarán, al menos, el grado de dominio de la competencia en comunicación lingüística y de la competencia matemática.

Asimismo, dispone que en el marco de los planes de mejora a los que se refiere el artículo 121 de la LOE, partiendo del análisis de los resultados de la Evaluación de diagnóstico, las Administraciones educativas promoverán que los centros elaboren propuestas de actuación que contribuyan a que el alumnado alcance las competencias establecidas, permitan adoptar medidas de mejora de la calidad y la equidad de la educación y orienten la práctica docente.

En Andalucía las pruebas de diagnóstico se regulan tanto en el Decreto 101/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, como en el Decreto 102/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía y en las órdenes que los desarrollan para cada una de las etapas indicadas. Se completa la regulación, en cuanto al procedimiento a seguir para su realización, en las Instrucciones de 30 de enero de 2025, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, por las que se concretan determinados aspectos relacionados con la realización de la evaluación de diagnóstico para el curso académico 2024/2025.

Las pruebas de diagnóstico se llevan a cabo, en nuestra comunidad, para el alumnado matriculado en 4º curso de Educación Primaria y en 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria, sobre las competencias específicas de Lengua Castellana y Literatura, de Matemáticas y de la Primera Lengua Extranjera (inglés, francés o alemán, según el caso). Las pruebas van encaminadas a determinar la capacidad de aplicación práctica de las competencias adquiridas por el alumnado, requiriendo el uso de los saberes básicos, propios de cada área o materia del nivel educativo evaluado, para su resolución.

La finalidad de la realización de las pruebas con respecto al modelo genérico es la de realizar un diagnóstico del nivel competencial del alumnado de cada centro que sirva como fuente de información para los procesos de autoevaluación y mejora. La finalidad del modelo específico es además de la anterior, la de servir de fuente de datos válidos para la evaluación del sistema educativo andaluz en general.

La Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa elaborará el informe general del resultado de las pruebas a lo largo de mes de julio de 2025. Además de lo anterior, a finales del mes de junio de 2025 cada centro podrá obtener en el Sistema de Información Séneca los informes de resultados de las Evaluaciones de diagnóstico de su alumnado, unidades y general de centro. Los informes proporcionarán resultados para cada una de las competencias específicas evaluadas en las distintas áreas o materias.





En cumplimiento del artículo 9 de la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, donde se establece que la Administración educativa facilitará a las familias la información adecuada para participar y apoyar el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, al finalizar la aplicación de las pruebas, las familias recibirán por el sistema iPasen el informe con los resultados individuales del alumnado.

### 2.3.2. Resultados de la Evaluación de diagnóstico del curso 2023/2024.

- En la etapa de Educación Primaria:

La media para las competencias específicas evaluadas en Lengua Castellana y Literatura ha sido 7.17 puntos. La nota media más alta se observa para la competencia CE6 (8.05 puntos), seguida de la competencia CE10 (7.92 puntos), CE8 (7.47 puntos), la CE5 (7.23 puntos), la CE4 (7.19 puntos), la CE2 (7.08 puntos), la CE1 (6.68 puntos) y, finalmente, la CE9 (5.74 puntos). Esto significa que los mejores resultados se dan con respecto a la capacidad de buscar información, en la puesta en marcha de prácticas comunicativas, así como en el desarrollo de la comprensión lectora respectivamente (CE6, CE10 Y CE8). Los peores resultados están vinculados con la capacidad de reflexionar sobre la estructura de la lengua (CE9).

- En la etapa de Educación Secundaria Obligatoria:

La media para las competencias específicas evaluadas en Lengua Castellana y Literatura ha sido 6.84 puntos. La nota media más alta se observa para la competencia CE5 (7.43 puntos), seguida de la competencia, CE9 (7.30 puntos), la CE1 (7.22 puntos), la CE6 (7.06 puntos), la CE4 (6.75 puntos), la CE2 (6.71 puntos), la CE8 (6.13 puntos) y, finalmente la CE10 (6.12 puntos). Esto significa que los mejores resultados están en la capacidad de producir textos escritos, en el reconocimiento de estructuras gramaticales y en el reconocimiento de la variedad lingüística (CE5, CE9 Y CE1). Los peores resultados que deben ser mejorados están en la puesta en marcha de distintas técnicas comunicativas (CE10).

## 2.4. LA COMPETENCIA LECTORA EN EL MARCO NORMATIVO ANDALUZ.

Es fundamental diferenciar entre la Competencia en Comunicación Lingüística, dentro de la que se encuentra la competencia lectora y las Competencias Específicas del área o materia de Lengua Castellana y Literatura, ya que todas tienen un impacto en el aprendizaje del alumnado, pero con alcances, objetivos y enfoques distintos.

### 2.4.1. Características de la Competencia en Comunicación Lingüística.

La Competencia en Comunicación Lingüística supone interactuar de forma oral, escrita, signada o multimodal de manera coherente y adecuada en diferentes ámbitos y contextos y con diferentes propósitos comunicativos. Implica movilizar, de manera consciente, el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que permiten comprender, interpretar y valorar críticamente mensajes orales,





escritos, signados o multimodales evitando los riesgos de manipulación y desinformación, así como comunicarse eficazmente con otras personas de manera cooperativa, creativa, ética y respetuosa.

La Competencia en Comunicación Lingüística constituye la base para el pensamiento propio y para la construcción del conocimiento en todos los ámbitos del saber. Por ello, su desarrollo está vinculado a la reflexión explícita acerca del funcionamiento de la lengua en los géneros discursivos específicos de cada área de conocimiento, así como a los usos de la oralidad, la escritura o la signación para pensar y para aprender. Por último, hace posible apreciar la dimensión estética del lenguaje y disfrutar de la cultura literaria.

La Competencia en Comunicación Lingüística abarca todas las habilidades relacionadas con el uso del lenguaje en distintos contextos, y la competencia lectora, que es una parte de la anterior, implica la capacidad de leer, interpretar, analizar y reflexionar sobre lo leído .

#### **2.4.2. Características de la Competencia lectora.**

La Competencia Lectora implica incidir en la motivación, el compromiso, las prácticas de lectura y el conocimiento y uso de las estrategias que deben desplegarse antes, durante y después del acto lector, a fin de que alumnos y alumnas sean lectores potencialmente competentes, autónomos y críticos ante todo tipo de textos, sepan evaluar su calidad y fiabilidad y encuentren en ellos la respuesta a diferentes propósitos de lectura en todos los ámbitos de su vida.

Comprender un texto implica captar su sentido global y la información más relevante en función del propósito de lectura, integrar la información explícita y realizar las inferencias necesarias que permitan reconstruir la relación entre sus partes, formular hipótesis acerca de la intención comunicativa que subyace a dichos textos, y reflexionar sobre su forma y contenido. Para ello, conviene acompañar los procesos lectores de los estudiantes de manera detenida en el aula, teniendo en cuenta, además, que la alfabetización del siglo XXI pasa necesariamente por la enseñanza de la lectura de los hipertextos de internet.

La lectura constituye una actividad clave en la educación y en el aprendizaje permanente de los individuos ya que supone uno de los principales instrumentos de aprendizaje cuyo dominio abre las puertas a nuevos conocimientos. Así, la lectura tiene propósitos muy diversos que están al servicio de las necesidades e intereses del lector. Se lee para obtener información, para aprender, para comunicarse, para interactuar con el texto escrito, para disfrutar con las propuestas estéticas y éticas de la lectura o para establecer comunicación y diálogo con los interlocutores. En definitiva, para edificar una identidad propia en cada individuo.

Los descriptores operativos de la Competencia en Comunicación Lingüística vinculados a la Competencia Lectora son los que se detallan a continuación. Estos descriptores, están presentes en todas las áreas, materias y ámbitos del currículo de las distintas etapas, por lo que se puede afirmar que todas las áreas contribuyen en mayor o menor medida al desarrollo de la competencia lectora,





a través del desarrollo de las competencias específicas de cada área o materia se trabajan estas destrezas.

- **CCL2. Comprende, interpreta y valora** con actitud reflexiva textos orales, escritos, signados o multimodales de relativa complejidad correspondientes a diferentes ámbitos personal, social y educativo, participando de manera activa e intercambiando opiniones en diferentes contextos y situaciones para construir conocimiento.
- **CCL3. Localiza, selecciona y contrasta**, siguiendo indicaciones, información procedente de diferentes fuentes y la integra y transforma en conocimiento para comunicarla de manera creativa, valorando aspectos más significativos **relacionados con los objetivos de lectura**, reconociendo y aprendiendo a evitar los riesgos de desinformación y adoptando un punto de vista crítico y personal con la propiedad intelectual.
- **CCL4. Lee** de manera autónoma obras diversas adecuadas a su edad y selecciona las más cercanas a sus propios gustos e intereses, reconociendo muestras relevantes del patrimonio literario como un modo de simbolizar la experiencia individual y colectiva, interpretando y creando obras con intención literaria, a partir de modelos dados, reconociendo la lectura como fuente de enriquecimiento cultural y disfrute personal.

### 2.4.3. Características de las Competencias Específicas de Lengua Castellana y Literatura.

Por otro lado, las Competencias Específicas de las áreas y materias de Lengua Castellana y Literatura suponen diversificar y aumentar la complejidad de las prácticas discursivas, centrar la atención en el uso de la lengua en los ámbitos educativo y social, subrayar el papel de las convenciones literarias y del contexto histórico en la comprensión de los textos literarios y dar un papel más relevante a la reflexión sobre el funcionamiento de la lengua y sus usos.

En la ordenación curricular, las competencias específicas son desempeños que el alumnado debe poder desplegar en situaciones cuyo abordaje requiere de los saberes básicos. En las etapas obligatorias de Educación Primaria y Secundaria, quedan organizadas en torno a seis grupos fundamentales: el primero se orienta al reconocimiento de la diversidad lingüística y dialectal del entorno y de España. Un segundo grupo se relaciona con la adquisición y consolidación del código escrito, en las que interviene la comprensión lectora, a partir de la reflexión, comprensión y producción de textos mediante la interacción oral y escrita. El tercer grupo fundamenta la alfabetización mediática e informacional. Las competencias específicas séptima y octava forman el cuarto grupo, y se reservan para la lectura literaria acompañada. El quinto atiende a la reflexión sobre la lengua y sus usos. Y el último hace relación a una adecuada comunicación.

Siendo la competencia lectora la base para el desarrollo de las competencias específicas, se hace necesario una formación en refuerzo de la competencia lectora que conlleve una mejora de todas las





habilidades relacionadas con el uso del lenguaje creando ambientes de lectura positivos y mostrando a los jóvenes cómo mejora la comunicación y abre oportunidades en su futuro.

El hecho de que todas las competencias específicas estén enunciadas de forma que se identifique claramente qué desempeño o desempeños se pretende que el alumnado alcance, cómo se deben conseguir esos desempeños y para qué son necesarios, establece un marco de diseño de la acción docente cotidiana que debe reflejarse en la planificación y en la evaluación.

A modo de ejemplo, se especifican las competencias específicas de las dos etapas de la Educación Básica.

<b>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS</b>		
	<b>Educación Primaria</b>	<b>Educación Secundaria</b>
CE1. Reconocer la diversidad lingüística del mundo.	Reconocer la diversidad lingüística del mundo a partir de la identificación de las lenguas del alumnado y de la realidad plurilingüe y multicultural de España para favorecer la reflexión interlingüística, para identificar y rechazar estereotipos y prejuicios lingüísticos, y para valorar dicha diversidad como fuente de riqueza cultural.	Describir y apreciar la diversidad lingüística del mundo a partir del reconocimiento de las lenguas del alumnado y la realidad plurilingüe y pluricultural de España, analizando el origen y desarrollo sociohistórico de sus lenguas y las características de las principales variedades dialectales del español, como el andaluz, para favorecer la reflexión interlingüística, combatir los estereotipos y prejuicios lingüísticos y valorar esta diversidad como fuente de riqueza cultural.
CE2. Comprender e interpretar textos orales y multimodales.	Comprender e interpretar textos orales y multimodales, identificando el sentido general y la información más relevante, y valorando con ayuda aspectos formales y de contenidos básicos, para construir conocimiento y responder a diferentes necesidades comunicativas.	Comprender e interpretar textos orales y multimodales recogiendo el sentido general y la información más relevante, identificando el punto de vista y la intención del emisor y valorando su fiabilidad, su forma y su contenido, para construir conocimiento, formarse opinión y ensanchar las posibilidades de disfrute y ocio.





COMPETENCIAS ESPECÍFICAS		
CE3. Producir textos orales y multimodales.	Producir textos orales y multimodales, con coherencia, claridad y registro adecuados, para expresar ideas, sentimientos y conceptos; construir conocimiento; establecer vínculos personales; y participar con autonomía y una actitud cooperativa y empática en interacciones orales variadas.	Producir textos orales y multimodales con fluidez, coherencia, cohesión y registro adecuado, atendiendo a las convenciones propias de los diferentes géneros discursivos, y participar en interacciones orales con actitud cooperativa y respetuosa, tanto para construir conocimiento y establecer vínculos personales como para intervenir de manera activa e informada en diferentes contextos sociales.
CE4. Comprender e interpretar textos escritos y multimodales.	Comprender e interpretar textos escritos y multimodales, reconociendo el sentido global, las ideas principales y la información explícita e implícita, realizando con ayuda reflexiones elementales sobre aspectos formales y de contenido, para adquirir y construir conocimiento y para responder a necesidades e intereses comunicativos diversos.	Comprender, interpretar y valorar textos escritos, con sentido crítico y diferentes propósitos de lectura, reconociendo el sentido global y las ideas principales y secundarias, identificando la intención del emisor, reflexionando sobre el contenido y la forma y evaluando su calidad y fiabilidad, para dar respuesta a necesidades e intereses comunicativos diversos y para construir conocimiento.
CE5. Producir textos escritos y multimodales.	Producir textos escritos y multimodales, con corrección gramatical y ortográfica básicas, secuenciando correctamente los contenidos y aplicando estrategias elementales de planificación, textualización, revisión y edición, para construir conocimiento y para dar respuesta a demandas comunicativas concretas.	Producir textos escritos y multimodales coherentes, cohesionados, adecuados y correctos atendiendo a las convenciones propias del género discursivo elegido, para construir conocimiento y dar respuesta de manera informada, eficaz y creativa a demandas comunicativas concretas.





### COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

CE6. Buscar, seleccionar y contrastar información procedente de dos o más fuentes, de forma planificada.	Buscar, seleccionar y contrastar información procedente de dos o más fuentes, de forma planificada y con el debido acompañamiento, evaluando su fiabilidad y reconociendo algunos riesgos de manipulación y desinformación, para transformarla en conocimiento y para comunicarla de manera creativa, adoptando un punto de vista personal y respetuoso con la propiedad intelectual.	Seleccionar y contrastar información procedente de diferentes fuentes de manera progresivamente autónoma, evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, e integrarla y transformarla en conocimiento para comunicarla, adoptando un punto de vista crítico y personal a la par que respetuoso con la propiedad intelectual.
CE7. Leer de manera autónoma obras diversas seleccionadas.	Leer de manera autónoma obras diversas seleccionadas atendiendo a sus gustos e intereses, compartiendo las experiencias de lectura, para iniciar la construcción de la identidad lectora, para fomentar el gusto por la lectura como fuente de placer y para disfrutar de su dimensión social.	Seleccionar y leer de manera progresivamente autónoma obras diversas, como fuente de placer y conocimiento, configurando un itinerario lector que se enriquezca progresivamente en cuanto a diversidad, complejidad y calidad de las obras, y compartir experiencias de lectura para construir la propia identidad lectora y para disfrutar de la dimensión social de la lectura.
CE 8. Leer, interpretar y analizar, de manera acompañada, obras o fragmentos literarios adecuados a su desarrollo.	Leer, interpretar y analizar, de manera acompañada, obras o fragmentos literarios adecuados a su desarrollo, estableciendo relaciones entre ellos e identificando el género literario y sus convenciones fundamentales, para iniciarse en el reconocimiento de la literatura como manifestación artística y fuente de placer, conocimiento e inspiración para crear textos de intención literaria.	Leer, interpretar y valorar obras o fragmentos literarios del patrimonio andaluz, nacional y universal, utilizando un metalenguaje específico y movilizando la experiencia biográfica y los conocimientos literarios y culturales que permiten establecer vínculos entre textos diversos y con otras manifestaciones artísticas, para conformar un mapa cultural, para ensanchar las posibilidades de disfrute de la literatura y para crear textos de intención literaria.





COMPETENCIAS ESPECÍFICAS		
CE 9. Reflexionar de forma guiada sobre el lenguaje.	Reflexionar de forma guiada sobre el lenguaje a partir de procesos de producción y comprensión de textos en contextos significativos, utilizando la terminología elemental adecuada, para iniciarse en el desarrollo de la conciencia lingüística y para mejorar las destrezas de producción y comprensión oral y escrita.	Movilizar el conocimiento sobre la estructura de la lengua y sus usos y reflexionar de manera progresivamente autónoma sobre las elecciones lingüísticas y discursivas, con la terminología adecuada, para desarrollar la conciencia lingüística, para aumentar el repertorio comunicativo y para mejorar las destrezas tanto de producción oral y escrita como de comprensión e interpretación crítica.
CE 10. Poner las propias prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática.	Poner las propias prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática utilizando un lenguaje no discriminatorio y detectando y rechazando los abusos de poder a través de la palabra, para favorecer un uso no solo eficaz sino también ético del lenguaje.	Poner las propias prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, utilizando un lenguaje no discriminatorio y desterrando los abusos de poder a través de la palabra para favorecer un uso no solo eficaz sino también ético y democrático del lenguaje.

### 3. ACTUACIONES PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LECTORA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS. DISEÑO DEL PLAN LECTOR.

Las actuaciones para el desarrollo de la competencia lectora que se desarrollan en un centro son el conjunto estructurado y coordinado de medidas organizativas y curriculares implementadas en los centros educativos con el propósito de favorecer el desarrollo de la Competencia lectora en el alumnado. Su enfoque global implica la participación de todos los niveles educativos, etapas formativas y estructuras organizativas del centro, garantizando un impacto transversal en la enseñanza y el aprendizaje. Estas actuaciones podrán ser recogidas, o no, en los planes de mejora de los centros, en función de las necesidades y características de cada uno.

A los efectos de esta guía de actuación, un Plan Lector debe ser un conjunto articulado de medidas integradas en la organización y funcionamiento general del centro educativo que promueva la mejora de la competencia lectora. El conjunto de actuaciones planificadas que desarrollen el hábito lector y la comprensión lectora en todo el alumnado ha de integrar la lectura en todas las áreas y





materias del currículo y ha de permitir desarrollar estrategias de lectura crítica y reflexiva, implicando a toda la comunidad educativa.

Las actuaciones generales para el desarrollo de la competencia lectora en el centro ha de perseguir los siguientes objetivos:

- Favorecer el desarrollo de la competencia lectora en todo el alumnado, atendiendo a sus necesidades y ritmos de aprendizaje.
- Aplicar metodologías activas e innovadoras que fomenten la motivación, el compromiso, las prácticas de lectura y el conocimiento y uso de las estrategias en respuesta a diferentes propósitos de lectura en todos los ámbitos de su vida.
- Garantizar la coherencia y continuidad en la enseñanza de la competencia lectora en los diferentes niveles educativos.
- Fomentar la integración de la competencia lectora en otras áreas del conocimiento y en la vida cotidiana.
- Desarrollar medidas organizativas que optimicen los recursos del centro para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la competencia lectora.

Para elaborar y aplicar el plan de mejora de la competencia lectora o plan lector se ha de partir de una análisis de necesidades, vinculado al proceso de autoevaluación del centro, para posteriormente ir planteando una intervención coherente, ordenada y ajustada a las necesidades reales del alumnado al que va dirigido. Es importante que la recogida de las decisiones adoptadas por los órganos de coordinación docente o por el equipo directivo, en su caso, en los documentos programáticos se haga de manera integrada en los ya existentes evitando, en todo caso, la elaboración de documentación complementaria, teniendo en cuenta que los documentos programáticos de los centros, recogidos en sus reglamentos orgánicos, dan respuesta a todo lo referente a los procesos de autoevaluación, toma de decisiones y planificación docente.

Una vez detectadas las necesidades del centro con respecto al desarrollo competencial y delimitados los objetivos del mismo en el Proyecto educativo, se han de determinar las medidas organizativas y funcionales que permitan a la comunidad educativa alcanzarlos con garantías de éxito y continuidad. La identificación de buenas prácticas y de los ámbitos susceptibles de mejora, deben ser los referentes para la concreción de las propuestas de mejora de la competencia lectora. Dichas propuestas deberían incluir la planificación, el desarrollo o ejecución, la evaluación y su repercusión, quedando claramente identificados los agentes responsables, la temporalización y los indicadores que se van a utilizar como referentes del grado de consecución.

Así pues, el centro se ha de organizar de manera que se permita la consecución de los objetivos planteados, y se han de concretar las funciones de los miembros de la comunidad educativa para el





mismo fin. Por lo que respecta a las decisiones sobre los ámbitos en los que se organiza el centro, como son el de organización y funcionamiento, el de diseño y desarrollo curricular y el de convivencia, entre otros, estarán enfocadas en la consecución de los objetivos generales del centro.

### **3.1. DIAGNÓSTICO DEL GRADO DE DESARROLLO DE LA COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA EN EL CENTRO.**

La Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía establece en el artículo 130 que todos los centros docentes sostenidos con fondos públicos realizarán una autoevaluación de su propio funcionamiento, de los programas que desarrollan, de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de los resultados de su alumnado, así como de las medidas y actuaciones dirigidas a la prevención de las dificultades de aprendizaje, que será supervisada por la Inspección Educativa.

Según lo dispuesto en la Orden de 26 de julio de 2023, por la que se establece el Plan General de Actuación de la Inspección Educativa de Andalucía para el período 2023-2027, para concretar las necesidades para el diseño del currículo del centro centrándose en el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, en concreto la lectora, se atenderá al Ámbito 2: Proceso de enseñanza y aprendizaje, en concreto al Proceso 2.1: Diseño y desarrollo del currículum.

La autoevaluación de los centros educativos implica el diseño y desarrollo de una secuencia cíclica de pasos que se desarrollan de manera continua en los centros educativos (desde que comienza hasta que finaliza el curso escolar), con el objeto de conocer sus logros y dificultades, además de asumir medidas de mejora eficaces para el cumplimiento de sus fines, concretándose éstos en el logro del éxito escolar de todo su alumnado.

El objetivo principal de la evaluación del centro es recoger información suficiente y fiable para colaborar en los esfuerzos por mejorar la calidad, en nuestro caso centraremos la evaluación en la recogida de evidencias sobre el grado de desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, en concreto la lectora, en nuestro alumnado para poder plantear un plan de acción ajustado a las necesidades del mismo.

A continuación se detalla el proceso de autoevaluación que puede llevarse a cabo para reconocer el estado de la competencia lectora en el centro y actuar en consecuencia, de manera que el ciclo del proceso de autoevaluación o ciclo de mejora está compuesto por 4 fases que representan una secuencia lógica de pasos que se llevan a cabo de manera consecutiva:

1. Planificar acciones de mejora a partir de un diagnóstico de necesidades teniendo en cuenta diversas fuentes de información, tanto internas como externas.
2. Desarrollar las diferentes acciones y tareas planificadas para los distintos agentes que intervienen en el proceso.





3. Comprobar que las acciones planificadas se van implementando e ir corrigiendo posibles anomalías.
4. Valoración sobre logros y dificultades encontradas.

**Evidencias.** Con respecto a las evidencias para la evaluación del centro la autoevaluación de los centros docentes se realizará mediante indicadores que permitan valorar el grado de consecución de los objetivos propios relacionados con el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, en concreto la lectora, establecidos en el Proyecto Educativo a partir de:

- Los indicadores homologados para toda Andalucía, proporcionados en los informes pertinentes de indicadores homologados a cada centro.
- Con respecto a la CCL podemos observar los relativos a los resultados de las pruebas de diagnóstico del área/materia de lengua, así como los indicadores relacionados con los resultados medios del grado de desarrollo de los descriptores CCL2, CCL3, CCL4, extraídos de los informes finales de ciclo o consejos orientadores, según el caso.
- Resultados de las pruebas de diagnóstico. Los centros tienen a su disposición el resultado de sus pruebas de diagnóstico a nivel de centro en el Sistema de Información Séneca.
- Resultados de las evaluaciones externas como la de la inspección educativa. Actualmente la actuación prioritaria 2 de la inspección aporta información externa a los centros sobre el desarrollo de esta competencia en el aula.
- Valor medio de las valoraciones de los descriptores de competencia en comunicación lingüística, en concreto la lectora, de los perfiles competenciales de los informes de ciclo o etapa, o consejos orientadores del alumnado.
- Otros indicadores diseñados por el centro.

**Procedimientos.** Los procedimientos de evaluación interna, como elemento del Proyecto Educativo, deben especificar la secuencia de acciones y agentes que intervienen en cada uno de ellos para la medición de indicadores vinculados al desarrollo de la competencia lectora, la elaboración de la **Memoria de Autoevaluación y el Plan de Mejora.**

En este sentido, al menos, se deben concretar los siguientes procedimientos:

- Medición de indicadores relacionados con el desarrollo de la competencia y valoración de resultados. Una vez concretados los objetivos de mejora, es necesario establecer en este procedimiento los indicadores que se utilizarán para valorar el grado de consecución de cada uno de los objetivos previstos relacionados con el desarrollo de la competencia en el Plan de Mejora.





- Elaboración de la Memoria de Autoevaluación. En este procedimiento se debe concretar el proceso de autoevaluación que, tanto trimestralmente como al finalizar cada curso escolar, culmina en la elaboración de una Memoria de Autoevaluación.
- Elaboración, seguimiento y evaluación del Plan de Mejora que contenga las propuestas de mejora priorizadas, contextualizadas y sean evaluables a través de indicadores medibles y claros. Las actuaciones vinculadas a estas propuestas han de estar planificadas, temporalizadas y con responsables asignados.

Preferiblemente trimestralmente, y obligatoriamente al finalizar el curso escolar, se realiza una medición de los objetivos del centro vinculados al desarrollo de la competencia a partir de los indicadores. Ello servirá para determinar los aspectos susceptibles de mejora y priorizar los objetivos que van a ser el foco de atención en el Plan de Mejora del Centro. El resultado del proceso de autoevaluación se plasmará, al finalizar cada curso escolar, en una Memoria de Autoevaluación.

Una vez detectadas las necesidades del centro con respecto al desarrollo de la competencia lectora y delimitados los objetivos del mismo en el proyecto educativo, se han de determinar las medidas organizativas y funcionales que permitan a la comunidad educativa alcanzarlos con garantías de éxito y continuidad. Si se ha determinado la necesidad de reforzar la competencia lectora, más allá de lo prescrito en el currículo, se pueden planificar las siguientes medidas organizativas en el centro.

## **3.2. ORGANIZACIÓN ESCOLAR PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LECTORA.**

El Plan de Centro es el documento donde se recogen las intenciones, propuestas y concreciones en relación a la autonomía pedagógica y de gestión de cada centro, de manera que según los decretos que regulan la organización y el funcionamiento de los centros “El Proyecto Educativo, el Reglamento de Organización y Funcionamiento y el Proyecto de Gestión constituyen el Plan de Centro”.

El Plan de Centro, que tiene carácter plurianual, obliga a todo el personal del centro y vincula a la comunidad educativa del mismo. Se puede actualizar o modificar, en su caso, tras los procesos de autoevaluación o a propuesta del director o directora en función de su proyecto de dirección.

### **3.2.1. Decisiones del Proyecto Educativo del Centro.**

El Proyecto Educativo del Centro es el documento que recoge la identidad de cada uno de los centros y, todos ellos, independientemente de su tipología, comienzan determinando cuáles son sus “*objetivos propios para la mejora del rendimiento escolar*”, esto es, aquellos propósitos generales que cada centro, en función de su contexto singular, se plantea mediante formulaciones explícitas para alcanzar logros evaluables referidos a los diferentes ámbitos de evaluación y mejora. En concreto, en caso de que se determine como necesario, se recogerían aquí los objetivos de desarrollo de la competencia lectora ya que los resultados obtenidos en el proceso de autoevaluación





se reflejarán en el Proyecto Educativo del Centro además de en la memoria de autoevaluación del centro.

Todas las intervenciones educativas del centro han de ir encaminadas al logro del desarrollo integral del alumnado y a la dinamización de la comunidad educativa a la que atiende. Así pues los objetivos propios de los centros, sus valores, han de estar vinculados a conseguir este desarrollo y esta dinamización, a conseguir, en definitiva, el éxito de todo el alumnado, a la consecución del desarrollo esperado de los descriptores operativos del perfil de salida o competencial según corresponda, con lo que se conseguirá desarrollar las competencias previstas para cada etapa.

Los referentes y guías para establecer los objetivos de los centros, serán el perfil de salida o competencial, los objetivos de las distintas etapas y las finalidades de las mismas. Todos estos elementos deberían ser la fuente de inspiración para enmarcar los objetivos generales del centro y guiar la actividad de la comunidad educativa en su conjunto, ya que establecen las finalidades de las distintas etapas. Estas formulaciones explícitas afectan e inciden en todo caso en la mejora del desarrollo del alumnado, así como en la continuidad del mismo en el sistema educativo en aquellos centros que imparten enseñanzas distintas a las obligatorias.

Para la actualización de estos objetivos propios previstos en el Proyecto educativo, resulta fundamental el diagnóstico de necesidades que se realiza en el centro a partir del análisis del contexto y situación de partida del mismo.

### **Pasamos a detallar cómo planificar la mejora del desarrollo de la competencia lectora en el Proyecto Educativo haciendo un repaso de las decisiones que se toman para determinar la identidad del centro.**

Emplearemos de referencia la estructura de los proyectos educativos de los centros de Educación Infantil y Primaria para posteriormente hacer matizaciones de los centros que imparten Educación Secundaria, usando como referencia las guías de asesoramiento de la Inspección General sobre elaboración de documentos programáticos de los centros:

#### A. Objetivos propios para la mejora del rendimiento escolar u Objetivos propios para la mejora del desarrollo de las competencias clave previstas en los Perfiles competenciales.

Como hemos mencionado en la introducción de este punto, las intervenciones educativas deben orientarse hacia el desarrollo integral del alumnado y la dinamización de la comunidad educativa. En este sentido, los centros deben establecer sus objetivos y valores con el propósito de garantizar el éxito de todo el alumnado y alcanzar el desarrollo previsto en los descriptores operativos del perfil de salida o competencial, según corresponda. Para ello, los referentes fundamentales en la definición de los objetivos de los centros serán el Perfil de salida, los objetivos de las distintas etapas educativas y sus finalidades. Estos elementos deben servir de base para enmarcar los objetivos generales del centro y orientar la actividad de la comunidad educativa en su conjunto. En caso





de que se necesite potenciar tanto la competencia en comunicación lingüística como las destrezas de los descriptores vinculados a la lectura, debería quedar consensuado como objetivo a conseguir.

#### B. Líneas generales de actuación pedagógica o Principios generales de las distintas etapas, principios pedagógicos y metodológicos del centro.

Como se indica en la Guía de asesoramiento sobre proyectos educativos elaborada por la Inspección General de Andalucía en el año 2023, “los principios generales de las distintas etapas guiarán y servirán de referente para determinar los procesos que se produzcan en la comunidad educativa, guiarán la planificación y la generación de dinámicas”. No pueden evitarse, pero se pueden matizar o resaltar en caso de que sean destacables para las dinámicas o finalidades que persigue la comunidad educativa, como puede ser en el caso de los principios relacionados con el desarrollo de la competencia lectora.

Los principios pedagógicos de las distintas etapas son las condiciones necesarias que debe cumplir el currículo educativo para conseguir el desarrollo integral del alumnado. Son coincidentes en muchos casos, con los llamados temas transversales y están recogidos en los artículos 6 de los Decretos curriculares. Todos los principios han de estar presentes en las prácticas educativas del centro. Especial atención tendrá el desarrollo de la comunicación lingüística, por lo que las programaciones didácticas de todas las áreas incluirán actividades y tareas para el desarrollo de esta competencia con sus cinco descriptores operativos, incluyendo actividades que estimulen el interés y el hábito de la lectura, la prácticas de la expresión escrita y la capacidad de expresarse correctamente en público.

En la etapa de Educación Infantil, 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.

En la etapa de Educación Primaria, al igual que en la de Secundaria, como principios pedagógicos, se concretan, entre otros, la lectura, a la que los alumnos han de dedicar 30 minutos diarios. Tal y como establece el artículo 6 de los Decretos 101/2023 y 102/2023, de 9 de mayo, por los que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, “La lectura constituye un factor fundamental para el desarrollo de las competencias clave. Las programaciones didácticas de todas las materias incluirán actividades y tareas para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística. Los centros, al organizar su práctica docente, 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. Asimismo, deben permitir que el alumnado desarrolle destrezas orales básicas, potenciando aspectos clave como el debate y la oratoria.”

En este apartado del Proyecto educativo se especificará cómo la comunidad educativa incorpora y aplica estos principios en su funcionamiento cotidiano. Se establecerán las directrices de actuación





necesarias para asegurar que dichos principios, en concreto los relacionados con las experiencias en el desarrollo de la lectura, se reflejen en las decisiones adoptadas y en los procedimientos implementados en el centro.

Por otra parte, se definirán las estrategias metodológicas comunes que permitirán alinear la práctica educativa con estos principios y garantizar la consecución de los objetivos establecidos con respecto al desarrollo de la competencia lectora. Estas estrategias deberán comprender una selección diversificada de enfoques, técnicas y métodos de enseñanza, así como distintas formas de agrupamiento del alumnado y organización del espacio y el tiempo. De este modo, el diseño y desarrollo de las situaciones de aprendizaje favorecerán la movilización de los saberes básicos y el adecuado desarrollo de las competencias específicas o clave siempre desde una perspectiva inclusiva. En consecuencia, las líneas metodológicas generales deberán quedar debidamente recogidas en el Proyecto educativo del centro.

C. Coordinación y concreción de los contenidos curriculares, así como el tratamiento transversal en las áreas de la educación en valores y otras enseñanzas, integrando la igualdad de género como un objetivo primordial.

La concreción curricular consiste en determinar el diseño final del currículo e implica todas aquellas decisiones que van adoptándose y configurando el currículo a la situación concreta de un centro educativo, desde el currículo establecido por la normativa, hasta la puesta en práctica del mismo en el aula.

D. Los criterios pedagógicos para la determinación de los órganos de coordinación docente del centro y del horario de dedicación de las personas responsables de las mismos para la realización de sus funciones, de conformidad con el número total de horas que, a tales efectos, se establezca por Orden de la persona titular de la Consejería competente en materia de educación.

La organización de los órganos de coordinación docente y la distribución del horario de dedicación de sus responsables deben responder a criterios pedagógicos que permitan optimizar los recursos humanos y materiales del centro educativo. En el marco del desarrollo de la competencia lectora, es fundamental que dicha organización favorezca la implementación de metodologías eficaces, la interdisciplinariedad, la atención a la diversidad y la mejora del rendimiento académico del alumnado.

Para ello, se deben establecer criterios que garanticen una estructura organizativa eficiente, con una adecuada distribución de responsabilidades y tiempos, de modo que los órganos de coordinación docente contribuyan activamente a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Una estructura organizativa bien planificada contribuirá significativamente a mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, garantizando una educación más efectiva y equitativa para todo el alumnado.

Concretamente, para el desarrollo de las funciones de coordinación del plan de refuerzo de competencia lectora, en los colegios de educación primaria y en los colegios de educación infantil y





primaria, la Jefatura de estudios asignará, en el horario individual de la persona responsable de la coordinación del Programa de Refuerzo en competencia lectora, tres horas semanales dentro de su horario semanal de obligada permanencia en el centro no destinado a horario lectivo, o en horario lectivo en las funciones que se determinan en el artículo 13. 3. d) de la Orden de 20 de agosto de 2010, por la que se regula la organización y el funcionamiento de las escuelas infantiles de segundo ciclo, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria y de los centros públicos específicos de educación especial, así como el horario de los centros, del alumnado y del profesorado. Todo ello, sin menoscabo de la autonomía de los centros para destinar más horas de dedicación a la coordinación del Programa en el uso de sus horas disponibles, según lo dispuesto en su Proyecto Educativo.

Por otro lado, para el desarrollo de las funciones de coordinación del plan de refuerzo de competencia lectora en los Institutos de Educación Secundaria, la Jefatura de estudios asignará, en el horario individual de la persona coordinadora del Programa de Refuerzo en competencia lectora (responsable de Biblioteca), tres horas semanales dentro de la parte no lectiva del horario regular, tal y como se recoge en el artículo 13.4 de la Orden de 20 de agosto de 2010, por la que se regula la organización y el funcionamiento de los institutos de educación secundaria, así como el horario de los centros, del alumnado y del profesorado. Todo ello, sin menoscabo de la autonomía de los centros para destinar más horas de dedicación a la coordinación del Programa en el uso de sus horas disponibles, según lo dispuesto en su Proyecto Educativo.

#### E. Los procedimientos y criterios de evaluación y promoción (titulación, en caso de que proceda) del alumnado.

Con respecto a los procedimientos de evaluación, deberá ser la observación directa y sistemática la técnica principal del proceso de evaluación. Para la evaluación del alumnado se usarán diferentes instrumentos como escalas de observación, anecdóticos o listas de control, entre otros, coherentes con los criterios de evaluación y las características específicas del alumnado, garantizando así que la evaluación responde al principio de atención a la diversidad y a las diferencias individuales del mismo. Los criterios de evaluación son los referentes directos para la evaluación, a través de los cuales se evalúan las competencias específicas.

Con respecto a los criterios de promoción y titulación, los centros tendrán que establecer los criterios de promoción y de titulación en base al grado de desarrollo de los descriptores operativos del perfil de salida o perfil competencial, en su caso, y al grado de desarrollo de los objetivos de la etapa, según proceda. Será importante hacer una revisión general del logro esperado para cada ciclo o curso del nivel esperado de desarrollo de cada competencia para ello.

#### F. La forma de atención a la diversidad del alumnado.

Se entiende por atención a la diversidad y a las diferencias individuales el conjunto de actuaciones y medidas educativas que garantizan la mejor respuesta a las necesidades y diferencias de todo





el alumnado en un entorno inclusivo, ofreciendo oportunidades reales de aprendizaje en contextos educativos ordinarios. Las medidas de atención a la diversidad y a las diferencias individuales podrán aplicarse a cualquier alumno o alumna que lo necesite, en cualquier momento de su escolaridad. Las medidas generales o específicas relacionadas con el desarrollo de la competencia lectora que mejor se adecúen a las necesidades del centro y en función de las características y necesidades del alumnado deberán quedar recogidas en el Proyecto educativo.

Las medidas de refuerzo de la competencia lectora o en competencia en comunicación lingüística, según el caso, se pondrán en práctica tan pronto como se detecten las dificultades de aprendizaje y estarán orientadas a responder a las necesidades concretas del alumnado. En cualquier caso, asegurarán la coordinación de todos los miembros del equipo docente que atiende al alumnado. En este sentido, la evaluación inicial por parte de los equipos docentes adquiere especial relevancia en el diagnóstico y detección de los niveles en competencia lingüística que presenta el alumnado.

En ningún caso, las medidas de refuerzo de la competencia que se programen por los centros podrán suponer una discriminación que impida al alumnado afectado la consecución de los objetivos de la etapa y, en su caso, de la titulación correspondiente.

Por otro lado, el profesorado de apoyo y refuerzo educativo a que se refiere el artículo 18 de la Orden de 20 de agosto de 2010, por la que se regula la organización y funcionamiento de las Escuelas Infantiles de segundo ciclo, de los Colegios de Educación Primaria, de los Colegios de Educación Infantil y Primaria y de los centros públicos específicos de Educación Especial, así como el horario de los centros, del alumnado y del profesorado, prestará especial atención al desarrollo de la competencia lectora en el alumnado con dificultades de aprendizaje en Educación Primaria.

Entre las medidas generales de atención a la diversidad y a las diferencias individuales que ayudan a desarrollar la competencia lectora tenemos:

- a) Agrupación de áreas/materias en ámbitos.
- b) Apoyo en grupos ordinarios mediante un segundo profesor o profesora dentro del aula, preferentemente para reforzar los aprendizajes en los casos del alumnado que presente desfase en su nivel curricular.
- c) Desdoblamientos de grupos.
- d) Agrupamientos flexibles. Esta medida, que tendrá un carácter temporal y abierto, en ningún caso supondrá discriminación para el alumnado.
- e) Sustitución de la Segunda Lengua Extranjera por una Área/Materia Lingüística de carácter transversal.
- f) Acción tutorial como estrategia de seguimiento individualizado y de toma de decisiones en relación con la evolución académica del proceso de aprendizaje del alumnado.





- g) Metodologías didácticas basadas en el trabajo colaborativo en grupos heterogéneos, tutoría entre iguales y aprendizaje por proyectos que promuevan la inclusión de todo el alumnado.
- h) Actuaciones de prevención y control del absentismo.
- i) Distribución del horario lectivo.
- j) Actuaciones de coordinación en el proceso de tránsito entre etapas que permitan la detección temprana de las necesidades del alumnado y la adopción de medidas educativas centradas en el desarrollo de la competencia lectora.

Las medidas específicas y los programas de atención a la diversidad se adecuarán a las características individualizadas de cada uno de los alumnos o alumnas que lo necesiten.

#### G. La organización de las actividades de recuperación para el alumnado con áreas/materias pendientes de evaluación positiva.

Cómo se organiza la recuperación de áreas o materias no superadas, en concreto las del área lingüística más relacionadas con la competencia en comunicación lingüística o con mayor peso en la competencia lectora, será un aspecto a planificar por los centros.

Los alumnos o alumnas que tengan alguna área o materia pendiente de cursos anteriores seguirán programas de refuerzo de las mismas, lo que se consideran medidas de atención a la diversidad y a las diferencias individuales, registrados en las programaciones didácticas. Para facilitar el seguimiento de estos planes se recomienda el uso de los informes finales de área o materias, que indican los criterios de evaluación no superados de cursos anteriores, extraíble del módulo de información séneca, en la siguiente ruta:

Documentos que se pueden pedir/Alumnado/Evaluación/Informe de evaluación de un alumno/a por área/materia.

Es importante destacar que los criterios y las competencias específicas están graduados, secuenciados, por lo que las actividades y tareas de recuperación pueden realizarse de manera integrada entre los distintos ciclos o cursos.

#### I. El procedimiento para suscribir compromisos educativos y de convivencia con las familias, de acuerdo con lo que se establezca por Orden de la persona titular de la Consejería competente en área de educación.

En caso de que se necesite establecer compromisos vinculados al refuerzo de la competencia lectora, se trataría de compromisos de tipo educativo.

#### J. El plan de convivencia a desarrollar para prevenir la aparición de conductas contrarias a las normas de convivencia y facilitar un adecuado clima escolar.





Las decisiones sobre la convivencia deberán potenciar un clima escolar que favorezca el desarrollo de los objetivos generales y el desarrollo del alumnado.

Un plan de convivencia de un centro educativo, tradicionalmente orientado a la mejora del clima escolar, la prevención de conflictos y la promoción de valores de respeto, inclusión y cooperación, puede también constituirse en una herramienta estratégica para favorecer el desarrollo de competencias clave, entre ellas, la competencia **lectora**, en tanto incide directamente en el entorno, las metodologías y las prácticas educativas que influyen en el aprendizaje. Se orienta a la mejora de la vida escolar mediante normas, actuaciones preventivas y organizativas, además de intervenciones restaurativas y ha estar alineado con los principios de calidad, equidad, inclusión, igualdad y no discriminación, de forma que su correcta elaboración e implementación puede tener impactos directos e indirectos en el aprendizaje competencial.

Numerosos estudios en pedagogía y psicología educativa evidencian que un clima escolar seguro, respetuoso y emocionalmente positivo, favorece la concentración y la implicación del alumnado, disminuye la ansiedad ante tareas escolares complejas, como la lectura comprensiva y mejora de la participación y la colaboración, condiciones clave para el desarrollo de competencias.

El plan de convivencia, al estructurar protocolos para la gestión pacífica de conflictos, fomentar la participación del alumnado en la vida escolar y promover la inclusión, mejora de forma indirecta el rendimiento académico, especialmente en aquellas áreas/materias donde se requiere mayor capacidad cognitiva, como la lectura crítica.

El plan de convivencia puede prever **actividades y estrategias** directamente vinculadas al desarrollo de dichas competencias:

- El Programa **Fénix** es una iniciativa dirigida a centros educativos públicos de secundaria para prevenir el abandono escolar temprano y mejorar el rendimiento del alumnado con dificultades de aprendizaje o riesgo de repetición.
- Grupos interactivos del modelo de las **Comunidades de Aprendizaje** que integren estrategias para la inclusión y que desarrollan la competencia lectora en un contexto de convivencia positiva (aprendizaje cooperativo, intercambio de ideas, actividad práctica en torno a la lectura, etc).
- **Proyectos de aprendizaje-servicio** o de aula cooperativa, en los que el alumnado debe leer, comprender o argumentar con un propósito real que conecta con la vida.
- Actividades del **Plan de Bienestar Emocional** destinadas a la mejora de la autoconfianza y el éxito.
- **Programas de mediación escolar o de resolución de conflictos**, en los que se fomenta el uso del lenguaje argumentativo, la escucha activa y la comunicación asertiva, todos ellos elementos esenciales de la competencia lectora.





- **Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).** Programa reconocido y promovido oficialmente por la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional como una metodología innovadora que favorece el aprendizaje competencial, que integra la lectura como parte de la investigación, la resolución de problemas y la elaboración de productos finales. Potencia la lectura funcional, crítica y colaborativa.
- El **Programa ConRed Andalucía.** Es una iniciativa de la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional de la Junta de Andalucía orientada a la prevención del acoso escolar y el ciberacoso en entornos educativos. Además incorpora elementos innovadores que pueden contribuir al desarrollo de la competencia lectora, como la utilización de materiales digitales que incluyen textos y actividades de reflexión para el refuerzo de habilidades de comprensión lectora y el desarrollo del pensamiento crítico en el alumnado.
- El **Programa Educativo Familias Lectoras** fomenta la colaboración entre familias y centros educativos para mejorar la comprensión lectora y el hábito lector del alumnado. Proporciona materiales y orientaciones para que las familias participen activamente en el desarrollo lector de sus hijos.

Con respecto a las medidas de prevención del absentismo y abandono escolar, se ha de indicar que un entorno escolar conflictivo o desorganizado incrementa el riesgo de absentismo y abandono temprano, lo cual afecta de forma crítica el desarrollo de competencias.

El Plan de convivencia, al incorporar medidas preventivas y de intervención ante el absentismo, favorece la continuidad en el proceso educativo y, con ello, el desarrollo progresivo y sistemático de la competencia lectora.

El Plan de convivencia, si bien tiene como finalidad primaria la regulación del clima escolar, puede y debe ser concebido como una herramienta transversal para el fomento de las competencias clave, especialmente la lectora, en tanto que:

- Mejora el clima emocional y relacional del aula, condición necesaria para el aprendizaje.
- Ofrece un marco organizativo que permite la implementación de metodologías activas y cooperativas.
- Puede incorporar estrategias, actividades y evaluaciones que incidan directamente en el desarrollo de dicha competencia.

Por tanto, una elaboración y aplicación coherente del Plan de convivencia, vinculada a los demás instrumentos del Proyecto Educativo, y centrada en una visión integral del desarrollo del alumnado, favorece no sólo la mejora de la convivencia, sino también el progreso académico en áreas clave del conocimiento y del pensamiento crítico.





#### K. El Plan de formación del profesorado.

Tal y como se indica en el Artículo 56. Ámbito ordinario de la formación del profesorado del Decreto 93/2013, de 27 de agosto, por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, “los centros docentes y las aulas serán el ámbito ordinario para el aprendizaje e intercambio de prácticas educativas y el desarrollo de las actividades de formación permanente del profesorado. A tales efectos, cada centro docente elaborará su propio Plan de formación del profesorado a partir del diagnóstico que realice de las necesidades formativas del profesorado que preste servicio en el mismo, basadas en los resultados de la autoevaluación de cada curso y de las evaluaciones que se realicen”.

Por lo que, en caso de que se haya detectado la necesidad de reforzar la competencia lectora en el centro, el claustro deberá aprobar la necesidad de formación que sea necesaria para la mejora de la práctica docente que conduzca la logro de los objetivos del centro. Los objetivos generales del centro, los planes de mejora y el plan de formación del profesorado deben estar alineados.

#### L. Los criterios para organizar y distribuir el tiempo escolar, así como los objetivos y programas de intervención en el tiempo extraescolar.

En el artículo del horario de la Orden que regulan los currículos de las distintas etapas, se indica que los centros docentes configurarán el horario lectivo semanal para las diferentes áreas o materias, en su caso, en función de las necesidades de aprendizaje de su alumnado.

En esa configuración del horario lectivo, los centros 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 la lectura, en los términos recogidos en su Proyecto educativo, en las etapas de la Enseñanza Básica.

Sobre la Organización general de Educación Primaria, los centros, en caso de que necesiten reforzar la competencia lectora en el ejercicio de su autonomía, podrán distribuir el horario lectivo disponible entre las opciones siguientes:

- a) Ampliación del horario lectivo del área de Lengua Castellana y Literatura o del área de Matemáticas, en el **primer ciclo**.
- b) Ampliación del horario lectivo del área de Lengua Castellana y Literatura, del área de Matemáticas o del área de Primera Lengua Extranjera, en el **segundo ciclo**.
- c) Ampliación del horario lectivo del área de Lengua Castellana y Literatura, del área de Matemáticas, del área de Primera Lengua Extranjera, del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, diseño e implantación de Proyectos interdisciplinares o tutoría, en el **tercer ciclo**.





En este caso, se utilizaría para ampliar horas del área de Lengua Castellana y Literatura en el primer y segundo ciclo, y en el tercero para Lengua Castellana y Literatura e implantación de Proyectos interdisciplinarios relacionados con la competencia lectora, en función de las características del propio centro.

Sobre la posibilidad de decidir u organizar la etapa Educación Secundaria para dar respuesta a las necesidades detectadas con respecto a la competencia lectora, los centros pueden reforzar la optatividad en la siguiente dirección, sin olvidar que hay materias de oferta obligatoria, las que más carga de competencia lectora tienen son:

Con respecto a los tres primeros cursos de la ESO, además de las materias obligatorias reguladas en el artículo 5 de la Orden de Secundaria, en el conjunto de los tres cursos, el alumnado deberá cursar, además, una materia optativa propia de la Comunidad Andaluza, pudiendo elegir para potenciar el desarrollo de la competencia lectora las siguientes:

- a) En el **primer curso**: Cultura Clásica, Oratoria y Debate o Proyecto interdisciplinar basado en la competencia lectora.
- b) En el **segundo curso**: Cultura Clásica, Oratoria y Debate, o Proyecto interdisciplinar basado en la competencia lectora.
- c) En el **tercer curso**: Cultura Clásica, o un Proyecto interdisciplinar basado en la competencia lectora.
- d) En **cuarto de la ESO**: Artes Escénicas y Danza, Ampliación de Cultura Clásica o Proyecto interdisciplinar basado en la competencia lectora.

Las decisiones que se tomen con respecto al uso del tiempo de autonomía del centro, deberán ir recogidas en este epígrafe.

Además de lo anterior, en las enseñanzas desde Infantil hasta Secundaria, las órdenes que regulan los currículos indican que los centros docentes organizarán, en el marco de su autonomía, **Recreos inclusivos y activos** con el objetivo de potenciar las interacciones que se establecen entre el alumnado.

En éstos, se podrán realizar juegos y actividades lúdicas de su interés, vinculados al desarrollo de la competencia lectora, de manera que la planificación del tiempo de los recreos también será recogida en el Proyecto educativo y ayudaría a la consecución de los objetivos generales previstos por el centro.

N. Los criterios para establecer los agrupamientos del alumnado y la asignación de las tutorías, de acuerdo con las líneas generales de actuación pedagógica del centro y orientados a favorecer el éxito escolar del alumnado.





La organización y la asignación de funciones ha de ser la óptima para la consecución de los objetivos previstos con respecto al desarrollo de la competencia lectora.

M. Los procedimientos de evaluación interna.

Detallado en los epígrafes 3.1 y 3.2.2.

Ñ. Los criterios generales para la elaboración de las programaciones didácticas de las áreas/materias y las propuestas pedagógicas de la Educación Infantil.

Con respecto a cómo definir las unidades temporales de programación que permitan ajustar la propuesta, adecuar el conjunto de elementos curriculares a las prácticas educativas del centro, será una aspecto a detallar en el Proyecto educativo, para poder trasladarlo a las programaciones de las áreas/materias y/o a las propuestas pedagógicas. La decisión sobre la estructura de la programación es una competencia del centro. Esta decisión, sobre cómo será la unidad de programación, la estructura, ha de ser recogida en el Proyecto educativo.

O. Los planes estratégicos que, en su caso, se desarrollen en el centro.

Los planes y proyectos que afecten a la totalidad de la comunidad educativa han de estar recogidos y alineados con las líneas generales de actuación del centro, han de estar consensuados por la comunidad educativa y recogidos en los documentos planificadores. Se han de trabajar, siempre, de manera integrada con los elementos curriculares ya existentes. La totalidad del currículo ha de favorecer el desarrollo integral de los alumnos y alumnas.

Cualquiera que sea el plan o programa relacionado con la competencia en comunicación lingüística o concretamente a la competencia lectora, debería dar respuesta a las necesidades del centro y debería ayudar a cumplir los objetivos generales del mismo con respecto al desarrollo de las competencias mencionadas, como el Proyecto Lingüístico de Centro (PLC), el Programa PROA+ (Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo) en el Plan de lectura y uso de la biblioteca escolar.

- El **Proyecto Lingüístico de Centro (PLC)** tiene como objetivo fundamental impulsar y apoyar la puesta en marcha en los centros educativos de un proyecto global para la mejora de la competencia en comunicación lingüística. Este proyecto implica la participación del profesorado de las distintas áreas y materias, facilitando una metodología, estrategias y materiales básicos de referencia para su desarrollo.
- El **Programa ComunicA** es un programa de innovación educativa que integra diversas tipologías textuales como manifestaciones culturales, lingüísticas y sociales. Su objetivo es mejorar la competencia comunicativa del alumnado mediante metodologías activas y colaborativas.
- El **Plan de lectura y uso de la biblioteca escolar** es un plan estratégico incluido en el Proyecto Educativo de los centros docentes no universitarios, cuyo propósito principal es mejorar la comprensión lectora y el gusto por la lectura en todas las etapas educativas,





además de desarrollar habilidades de alfabetización informacional y mediática, necesarias para desenvolverse críticamente en entornos digitales. También integra la biblioteca escolar como centro de recursos para la enseñanza y el aprendizaje (CREA).

- El Programa PROA+ (Programa para la Orientación, el Avance y el Enriquecimiento Educativo) está dirigido a centros con especial necesidad de apoyo educativo. Se centra en la mejora del éxito escolar, especialmente en alumnado vulnerable. Integra planes de lectura y refuerzo de la competencia lingüística como herramienta de inclusión.

P. Cualesquiera otros que le sean atribuidos por Orden de la persona titular de la Consejería competente en área de educación.

### **Otras decisiones específicas de los proyectos educativos de centros donde se imparte la Enseñanza Secundaria serían:**

Q. El Plan de orientación y acción tutorial.

Desde la tutoría y la orientación pueden desarrollarse estrategias que complementen el desarrollo de las competencias. El Plan de Orientación y Acción Tutorial (POAT) es un instrumento clave dentro del sistema educativo para coordinar y estructurar las acciones que favorecen el desarrollo integral del alumnado. Su finalidad es orientar, guiar y apoyar a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje, desarrollo personal y toma de decisiones académicas y profesionales.

En este contexto, el POAT puede desempeñar un papel crucial en la mejora de la competencia lectora, entendida como la capacidad de comprender, interpretar y reflexionar sobre textos escritos en diferentes formatos y niveles de complejidad. Dado que la competencia lectora es transversal y fundamental para el aprendizaje en todas las áreas, su desarrollo desde la tutoría y la orientación educativa puede contribuir significativamente a la mejora del rendimiento académico y la formación integral del alumnado.

El desarrollo de la competencia lectora no debe limitarse exclusivamente a la enseñanza del área o materia de Lengua Castellana y Literatura, sino que debe abordarse de manera transversal y coordinada en el centro educativo. Desde la acción tutorial y la orientación, se pueden diseñar estrategias que fomenten la lectura comprensiva, crítica y reflexiva en todas las áreas del conocimiento.

Las principales líneas de acción desde la tutoría y la orientación para fortalecer la competencia lectora incluyen:

- **Fomento del hábito lector:** Creación de espacios y tiempos dedicados a la lectura dentro de la jornada escolar.
- **Estrategias de comprensión lectora:** Desarrollo de habilidades de análisis, síntesis y evaluación de textos.





- **Uso de metodologías activas:** Aprendizaje basado en proyectos, debates, clubes de lectura y trabajo cooperativo.
- **Vinculación de la lectura con la vida cotidiana:** Aplicación de estrategias lectoras a contextos reales y diversos formatos textuales.

El desarrollo de la competencia lectora implica la adquisición de estrategias cognitivas y metacognitivas que faciliten la comprensión y análisis de los textos. Desde la tutoría se pueden implementar dinámicas como:

- **Estrategias de lectura activa:** Subrayado, resumen, elaboración de esquemas y mapas conceptuales.
- **Autoconocimiento del proceso lector:** Uso de diarios de lectura donde el alumnado reflexione sobre su nivel de comprensión y dificultades.
- **Técnicas de inferencia y predicción:** Enseñanza de estrategias para deducir significados implícitos en los textos.

El Plan de Orientación y Acción Tutorial es una herramienta fundamental para potenciar la competencia lectora desde un enfoque interdisciplinar y personalizado. A través de estrategias de comprensión, fomento del hábito lector, uso de recursos digitales y atención a la diversidad, se puede mejorar significativamente la capacidad de los estudiantes para interpretar y reflexionar sobre los textos.

En conclusión, una adecuada planificación e integración de acciones tutoriales en torno a la lectura no solo mejora el rendimiento académico, sino que también contribuye al desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía del alumnado, preparándolo para enfrentar con éxito los desafíos del mundo actual.

R. En el caso de las enseñanzas de formación profesional, los criterios para la elaboración de los horarios, teniendo en cuenta las características específicas de cada módulo en cuanto a horas, espacios y requisitos. Asimismo, se incluirán los criterios para la organización curricular y la programación de los módulos profesionales de formación en centros de trabajo y de proyecto.

Las decisiones organizativas específicas con respecto a la mejora de la competencia lectora en los Ciclos Formativos de Grado básico pueden estar encaminadas al desarrollo de la competencia lectora. Se tendrán en cuenta las características específicas de cada módulo en cuanto a horas, espacios y requisitos. Asimismo, se incluirán los criterios para la organización curricular y la programación de los módulos profesionales.

S. Los criterios para determinar la oferta de materias optativas y, en su caso, el proyecto integrado. En el caso del Bachillerato, además, los criterios para la organización de los bloques de materias en cada una de las modalidades impartidas, considerando su relación con las universidades y con otros centros que imparten la educación superior.





La oferta formativa, de los centros con respecto a la etapa de Bachillerato, puede adecuarse a la consecución de los objetivos de mejora de la competencia lectora, en la parte de la autonomía de los centros, a través del diseño de sus itinerarios y de la oferta de materias de diseño propio.

### 3.2.2. Plan de mejora y Memoria de autoevaluación.

Como hemos mencionado, trimestralmente, y al finalizar el curso escolar, se realiza una medición de los objetivos del centro a partir de los indicadores previstos. Ello servirá para determinar los aspectos susceptibles de mejora y priorizar los objetivos que van a ser el foco de atención en el Plan de Mejora del Centro relacionados con el desarrollo de la competencia lectora.

El resultado del proceso de autoevaluación se plasmará, al finalizar cada curso escolar, en una Memoria de Autoevaluación. Este documento incluirá las siguientes conclusiones:

1. Objetivos establecidos en el Plan de Mejora. Valoración del grado de consecución de los objetivos del centro previstos con respecto al grado de desarrollo de la competencia lectora del alumnado en su Plan de Mejora, a partir del análisis de los indicadores previstos en dicho Plan.
2. Logros y dificultades. Descripción de logros y dificultades a partir del análisis de aquellas acciones implementadas en el Plan de Mejora vigente.
3. Propuestas de mejora. Priorización de aquellos aspectos a considerar para la mejora de los procesos y de los resultados, que sirvan de base para la elaboración del Plan de Mejora para el próximo curso escolar.

Para la realización de la Memoria de Autoevaluación se creará un equipo de evaluación que estará integrado, al menos, por el equipo directivo, por la jefatura del departamento de formación evaluación e innovación educativa, en su caso, y por un representante de cada uno de los distintos sectores de la comunidad educativa elegidos por el Consejo Escolar de entre sus miembros, de acuerdo con el procedimiento que se establezca en el reglamento de organización y funcionamiento del centro.

Concluyendo, un **Plan de Mejora de desarrollo o refuerzo de la competencia lectora** se puede definir como la planificación mediante la cual un centro articula un proceso que le permita reforzar aquellos aspectos considerados positivos y modificar o eliminar aquellos que se juzgan negativos resultantes de su proceso de autoevaluación previo, con respecto a las necesidades relacionadas con la competencia lectora.

Es importante destacar que no todos los centros tienen que tener planes de mejora de la competencia lectora, solo los que los necesiten; en caso de no tenerlos, se pueden aplicar las medidas generales de desarrollo de la competencia que mejor se adecúe a sus circunstancias para construir su Plan lector propio.





### 3.2.3. Programaciones didácticas.

Una vez detectadas las necesidades del centro con respecto al desarrollo competencial y delimitados los objetivos del mismo en el Proyecto Educativo, se han de determinar las medidas organizativas y funcionales que permitan a la comunidad educativa alcanzarlos con garantías de éxito y continuidad.

Una de las decisiones que se toman y se registran en el Proyecto Educativo es la de determinar, además de los objetivos generales del centro, cómo se han de concretar las programaciones didácticas.

Será el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica, en el ejercicio de sus funciones, el órgano que coordinará la aplicación de lo determinado en el Proyecto educativo con respecto a los que en las programaciones didácticas de los distintos Ciclos o Departamentos didácticos del centro se refiere. De esta manera, se garantizará que el trabajo para el desarrollo de la competencia lectora esté debidamente organizada.

**A continuación pasamos a detallar cómo diseñar una programación didáctica que potencie el desarrollo de las competencias. Es importante destacar que las decisiones de desarrollo de competencias clave son decisiones colegiadas y de centro. Mientras que las de la programación quedan dentro del ámbito del ciclo o del departamento y se adecuará a lo indicado en las competencias específicas. Para ello, se siguen las pautas de las guías de asesoramiento de la inspección educativa.**

A. Los objetivos, los contenidos y su distribución temporal y los criterios de evaluación para cada ciclo, posibilitando la adaptación de la secuenciación de contenidos a las características del centro y su entorno. Hace referencia a: competencias específicas, saberes básicos y criterios de evaluación de la materia/área, adecuación de la secuenciación temporal de los elementos curriculares a las características del centro y su entorno. Concreción curricular.

Los elementos descritos están detallados, relacionados y listados por curso en el anexo de las Órdenes curriculares; la concreción curricular está definida por curso; las relaciones entre estos elementos está determinada en los anexos, quedando la posibilidad de planificación dedicada a determinar:

- Cómo se tratarán los saberes básicos, si se secuencian o se repiten, sólo en la etapa de Primaria.
- Si es necesario o no modificar la relación entre los saberes básicos y sus criterios de evaluación, para lograr el desarrollo de las competencias específicas determinadas en cada área/materia. En caso de que se necesite matizar los saberes o enriquecerlos para adaptarlos al contexto del centro, se ha de realizar en este nivel de la programación.





- Cómo secuenciar el trabajo en el aula de los elementos curriculares necesarios para desarrollar las competencias específicas del alumnado, lo que se conoce como temporalización.

Con respecto a la distribución temporal o temporalización, las unidades temporales de programación o situaciones de aprendizaje permiten ajustar la propuesta al calendario escolar consiguiendo la planificación educativa más adecuada. Cada área o materia o ámbito distribuirá temporalmente los elementos curriculares que le son propios.

B. La contribución de las áreas/materias a la adquisición de las competencias básicas. Hace referencia a: Relación del área con las competencias clave a través de los descriptores operativos del perfil competencial y con los objetivos generales de la etapa.

Cada área/materia está constituida por una serie de competencias específicas, relacionadas cada una de ellas con el perfil competencial correspondiente a través de los descriptores operativos que tiene vinculados. Estos descriptores deberán ser reconocidos, y evaluados, para poder compartir la información sobre su desarrollo en las sesiones de evaluación, ya que sobre ellos versarán las decisiones de promoción o titulación, en su caso, del alumnado.

Los descriptores operativos de cada área o materia deberán estar presentes en la toma de decisiones y guiar las secuencias didácticas de las situaciones de aprendizaje que se planteen.

Los objetivos generales de la etapa son elementos curriculares, que vienen determinados y que no necesitan concreción a nivel de área o materia. Cómo contribuye cada área/materia a cada objetivo está determinado en el anexo correspondiente de la Orden curricular de cada etapa.

A partir de los descriptores operativos de cada área/materia obtenemos el listado de objetivos de la etapa que desarrolla cada una.

Las materias o áreas con mayor incidencia en los descriptores CCL2, CCL3, CCL4, son las que contribuirán al desarrollo de la competencia lectora en mayor medida.

C. La forma en que se incorporan los contenidos de carácter transversal al currículo. Hace referencia a: Principios pedagógicos del área/materia.

Los temas transversales, tales como la educación vial, la cultura de paz, la coeducación, la educación medioambiental, entre otros, están inmersos en los desarrollos curriculares de todas las áreas, se tratan de manera conjunta en el desarrollo de las distintas etapas. Otros temas de los llamados transversales se encuentran formulados como principios pedagógicos.

En Educación Básica **la lectura, a la que los alumnos han de dedicar 30 minutos diarios**, la integración y la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación o las distintas variedades de la modalidad lingüística andaluza han de estar presentes en las prácticas educativas de todas las áreas y materias.





Especial atención tendrá el desarrollo de la comunicación lingüística, por lo que las programaciones didácticas de todas las áreas/materias incluirán actividades y tareas para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, incluyendo actividades que estimulen el interés y el hábito de la lectura, la prácticas de la expresión escrita y la capacidad de expresarse correctamente en público.

Es importante recoger cómo se desarrollarán estos principios siguiendo lo decidido previamente en el equipo técnico de coordinación pedagógica y lo recogido en el Proyecto educativo.

D. La metodología que se va a aplicar. Hace referencia a: Orientaciones metodológicas y pautas para el diseño de situaciones de aprendizaje.

Las estrategias metodológicas aplicadas en el aula han de ofrecer una selección tal que integre estilos, estrategias y técnicas de enseñanza, tipos de agrupamientos y formas de organización del espacio y el tiempo, a fin de que el diseño y puesta en práctica de las situaciones de aprendizaje permitan al alumnado movilizar los saberes básicos y alcanzar el correcto desarrollo de las competencias específicas y clave, siempre de manera inclusiva. Las estrategias metodológicas han de estar en consonancia con los principios pedagógicos del área o materia.

Se favorecerá la integración y la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación, se potenciará el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) con objeto de garantizar una efectiva educación inclusiva, permitiendo el acceso al currículo a todo el alumnado. Se dedicará un tiempo del horario lectivo a la realización de proyectos significativos para el alumnado, así como a la resolución colaborativa de problemas, reforzando la autoestima, la autonomía, el emprendimiento, la reflexión y la responsabilidad del alumnado.

Todo esto se ha de integrar en estrategias metodológicas que permitan desarrollar y asentar progresivamente las bases que faciliten a cada alumno o alumna una adecuada adquisición de las competencias clave.

Las estrategias metodológicas que mejor se adecúan al desarrollo de la competencia lectora deben enmarcarse en una planificación didáctica rigurosa, coherente con los principios de la pedagogía activa, el enfoque competencial del currículo y las finalidades propias de la educación. Estas estrategias han de ser diversificadas, contextualizadas y adaptadas al nivel evolutivo del alumnado, al tiempo que deben promover la autonomía, el pensamiento crítico y la transferencia de aprendizajes. A continuación, se exponen las principales estrategias metodológicas más eficaces para el desarrollo de dicha competencia:

### **1. Lectura guiada y comentada**

Se trata de una técnica que implica la intervención del docente como mediador activo durante el proceso lector. Esta estrategia consiste en la selección de textos adecuados al nivel lector del alumnado, la formulación de preguntas antes, durante y después de la lectura y la orientación hacia la identificación de ideas principales, inferencias, y estructuras del texto.





Esta metodología fomenta la comprensión profunda del contenido textual, y permite a los estudiantes adquirir herramientas interpretativas, metacognitivas y analíticas.

## **2. Lectura compartida y cooperativa**

En esta estrategia se propicia el trabajo en grupo, donde los alumnos intercambian impresiones, resúmenes y valoraciones sobre los textos leídos. Tiene como objetivos el de estimular la expresión oral y el respeto por la diversidad de opiniones, facilitar la comprensión a través del diálogo y promover la construcción compartida del conocimiento. Se apoya en los principios del aprendizaje cooperativo y contribuye al desarrollo de competencias interpersonales vinculadas a la competencia lectora.

## **3. Uso de organizadores gráficos**

Los esquemas, mapas conceptuales, líneas del tiempo y diagramas de flujo permiten a los estudiantes visualizar y estructurar la información contenida en los textos. Esta técnica mejora la retención y recuperación de datos relevantes, facilita la identificación de relaciones lógicas y jerárquicas y favorece la síntesis y el pensamiento crítico. Es especialmente útil en la lectura de textos expositivos y argumentativos.

## **4. Talleres de lectura y escritura**

Los talleres constituyen un espacio didáctico flexible en el que se trabaja de forma integrada la lectura y la producción de textos. A través de ellos, se desarrollan actividades como la creación de finales alternativos, la elaboración de reseñas, resúmenes y opiniones críticas y las dramatizaciones, adaptaciones o ilustraciones de textos.

Esta estrategia promueve la creatividad, la apropiación del contenido y el desarrollo de múltiples competencias comunicativas.

## **5. Técnicas metacognitivas**

La enseñanza explícita de estrategias de comprensión lectora (como la formulación de hipótesis, el subrayado, el auto-cuestionamiento y la recapitulación) permite al alumnado tomar conciencia de su propio proceso lector, regular y evaluar su comprensión y desarrollar hábitos lectores autónomos y eficaces.

Estas estrategias están alineadas con los principios del aprendizaje autorregulado.

## **6. Lectura extensiva y libre**

Se trata de fomentar el gusto por la lectura mediante la selección de textos diversos (literarios, informativos, digitales, etc.) elegidos en función del interés del alumnado. Esta estrategia presenta las siguientes características: promueve la lectura por placer, contribuye al desarrollo de un hábito lector sostenido y amplía el vocabulario y el conocimiento del mundo.





Puede articularse a través de bibliotecas de aula, clubes de lectura o proyectos personales.

### **7. Integración de las TIC y entornos digitales**

El uso de recursos tecnológicos (libros electrónicos, aplicaciones interactivas, blogs de lectura, foros, etc.) puede enriquecer significativamente la experiencia lectora al incorporar formatos multimodales que estimulan distintos canales sensoriales, fomentar la alfabetización digital y facilitar el acceso a una mayor variedad de contenidos.

Su implementación debe ser crítica, pedagógicamente fundamentada y coherente con las competencias específicas.

En suma, el desarrollo de la competencia lectora exige una combinación equilibrada de estrategias metodológicas que favorezcan la comprensión, la interpretación, la valoración crítica y la apropiación significativa de los textos. La intervención docente debe ser planificada, reflexiva y flexible, permitiendo ajustarse a las necesidades específicas del alumnado y a los distintos géneros discursivos. El enfoque competencial del currículo actual exige trascender la mera decodificación textual para integrar habilidades cognitivas, comunicativas y actitudinales en un proceso formativo integral. Por ello, la lectura debe concebirse como una práctica transversal, continua y contextualizada en todas las áreas del saber.

#### E. Los procedimientos de evaluación del alumnado y los criterios de calificación, en consonancia con las orientaciones metodológicas establecidas.

Se promoverá el uso generalizado de instrumentos de evaluación variados, diversos, accesibles, flexibles, coherentes con los criterios de evaluación. Se han de adaptar a las distintas situaciones de aprendizaje y han de permitir la valoración objetiva de todo el alumnado garantizando que las condiciones de realización de los procesos asociados a la evaluación se adaptan a las necesidades del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

Los docentes llevarán a cabo la evaluación, preferentemente, a través de la observación continuada de la evolución del proceso de aprendizaje en relación con los criterios de evaluación y el grado de desarrollo de las competencias específicas de cada área o materia. Este grado de desarrollo de las mismas deberá ser informado en los programas de refuerzo que pueda necesitar el alumnado, pudiendo ser trasladadas en las sesiones de evaluación de seguimiento.

Las competencias específicas, relacionadas con los descriptores, nos darán información sobre el grado de desarrollo de ellos mismos. Esta información deberá ser trasladada a los informes finales de evaluación.

Con respecto a los procedimientos e instrumentos de evaluación, indicar que:

- Los criterios de evaluación se han de poder medir, y su medición ha de ser transparente y conocida por el alumnado para poder transponer la evaluación a la calificación de manera objetiva,





para ello se necesitan criterios de calificación claros que determinen, cuando el alumnado ha logrado el nivel debido de desarrollo de cada criterio de evaluación.

- Tal y como se indica en la orden correspondiente, los criterios de evaluación han de ser medibles, por lo que se han de establecer mecanismos objetivos de observación de las acciones que describen. Los mecanismos que garanticen la objetividad de la evaluación deberán ser concretados en las programaciones didácticas y ajustados de acuerdo con la evaluación inicial del alumnado y de su contexto.
- El alumnado tiene derecho a ser evaluado conforme a criterios de plena objetividad, a que su dedicación, esfuerzo y rendimiento sean valorados y reconocidos de manera objetiva. Asimismo, el alumnado tiene derecho a conocer los resultados de sus evaluaciones para que la información que se obtenga a través de la evaluación tenga valor formativo y lo comprometa en la mejora de su educación.
- Para garantizar la objetividad y la transparencia en la evaluación, al comienzo de cada curso, los profesores y profesoras informarán al alumnado acerca de los criterios de evaluación de cada una de las áreas, incluidas las áreas pendientes de cursos anteriores, así como de los procedimientos y criterios de evaluación y calificación.
- Las técnicas de evaluación o procedimientos de evaluación incluirán propuestas contextualizadas y realistas, en las que el alumnado pueda mostrar el grado de adquisición de las competencias; propondrán situaciones de aprendizaje de carácter funcional que permitan la activación de los conocimientos y estrategias de resolución de situaciones-problemas y serán conocidos por el alumnado desde el inicio del proceso de aprendizaje. Su planificación y selección se realizará considerando, además, su capacidad diagnóstica, su adecuación a las situaciones de aprendizaje programadas, su idoneidad para realizar una evaluación competencial y el grado de fiabilidad para asegurar la objetividad en el proceso de evaluación.
- Para determinar la calificación del alumnado no se ponderarán criterios de evaluación, ni instrumentos de evaluación, dado que se evalúan desempeños, se considerarán desarrollados en mayor o menor medida, y será ese grado de desempeño lo que determinará la calificación del alumnado, independientemente del instrumento utilizado para evaluarlo.

Para asegurar una evaluación coherente con el enfoque competencial del currículo, los procedimientos de evaluación deben permitir la recogida de información sistemática, objetiva y contextualizada sobre el nivel de desarrollo de las competencias clave, entre ellas, la competencia en comunicación lingüística, en cuya base se encuentra la competencia lectora. Esta competencia no se limita a la mera decodificación de textos, sino que implica un conjunto de destrezas complejas que abarcan la comprensión, interpretación, valoración y utilización crítica de diversos tipos de textos, en contextos variados.





En consecuencia, los procedimientos de evaluación que se consideren adecuados para valorar el desarrollo de la competencia lectora han de atender tanto a los productos como a los procesos implicados en la lectura. A continuación, se detallan los más pertinentes:

### **1. Observación sistemática**

Consiste en la recogida estructurada y continuada de información sobre el desempeño del alumnado en situaciones reales de lectura. Esta observación puede llevarse a cabo mediante registros anecdóticos, escalas de valoración o rúbricas que permitan objetivar los indicadores de logro establecidos en los criterios de evaluación.

### **2. Análisis de producciones del alumnado**

La evaluación de textos escritos por el alumnado (resúmenes, reseñas, comentarios críticos, argumentaciones, etc.) ofrece información relevante sobre su capacidad para comprender, interpretar y reelaborar la información leída. La calidad de dichas producciones, su coherencia, cohesión, adecuación y profundidad interpretativa son indicios significativos del nivel de competencia lectora alcanzado.

### **3. Pruebas específicas de comprensión lectora**

Diseñadas para valorar de forma directa y objetiva diferentes niveles de comprensión (literal, inferencial, valorativa y crítica), estas pruebas deben incluir textos variados (narrativos, expositivos, argumentativos, discontinuos, multimodales, etc.) y preguntas abiertas y cerradas que permitan evidenciar los distintos procesos cognitivos implicados en la lectura.

### **4. Entrevistas y autoevaluaciones**

Tanto las entrevistas individuales o grupales como las autoevaluaciones permiten acceder a la percepción que tiene el propio alumnado sobre sus estrategias lectoras, sus dificultades, intereses y progresos. Aunque son procedimientos de carácter más subjetivo, bien diseñados pueden aportar información muy valiosa para orientar la enseñanza y la mejora continua.

Los procedimientos de evaluación de la competencia lectora deben ir más allá de la mera comprobación del nivel de comprensión textual mediante pruebas estandarizadas. Para ser coherentes con el enfoque competencial y formativo del currículo, deben ser variados, multimodales, continuos y contextualizados, permitiendo recoger evidencias significativas del desarrollo lector del alumnado en situaciones auténticas.

Así, una combinación equilibrada de observación directa, análisis de producciones, pruebas de comprensión, entrevistas y tareas integradas constituye la estrategia más adecuada para valorar de manera válida, objetiva y formativa el nivel de competencia lectora, orientando tanto el aprendizaje del alumnado como la toma de decisiones pedagógicas.





El procedimiento de evaluación es el conjunto organizado de acciones planificadas que permiten recoger, interpretar y valorar información sobre los aprendizajes del alumnado. Constituye una visión global e integrada del proceso evaluador.

La técnica de evaluación es el modo o forma concreta de obtener información sobre el aprendizaje del alumnado, enmarcada dentro de un procedimiento general. El instrumento de evaluación es el medio o recurso concreto que se utiliza para aplicar una técnica y recoger datos del proceso de aprendizaje.

A continuación, se expone una relación de los **instrumentos más pertinentes** para evaluar los criterios asociados a la competencia lectora, con una justificación técnico-pedagógica de su idoneidad:

**1. Pruebas escritas de comprensión lectora** como por ejemplo: cuestionarios de preguntas abiertas y cerradas, pruebas objetivas (verdadero/falso, elección múltiple) o actividades de completar frases o inferir significados.

Permiten valorar de forma directa el nivel de comprensión literal, inferencial y crítica de textos. Son útiles para evaluar criterios como la extracción de información relevante, la identificación de ideas principales y secundarias, la formulación de inferencias, o la interpretación del sentido global del texto.

**2. Rúbricas de evaluación** como por ejemplo Rúbricas analíticas u holísticas. Facilitan una valoración detallada y objetiva de desempeños complejos, como la lectura en voz alta, la expresión de opiniones fundamentadas, la formulación de hipótesis lectoras o la aplicación de estrategias de comprensión. Son especialmente útiles para evaluar productos orales y escritos en los que intervienen juicios de valor, como reseñas, debates, dramatizaciones o comentarios críticos.

**3. Listas de control (checklists)** mediante la Observación sistemática de comportamientos o evidencias de aprendizaje durante actividades lectoras.

Permiten hacer seguimiento del uso efectivo de estrategias lectoras (subrayado, resumen, predicción, autoevaluación), del grado de participación activa en tareas cooperativas de lectura, o del cumplimiento de los pasos en actividades planificadas. Son útiles para evaluar en contextos naturales del aula y en actividades de lectura guiada o compartida.

**4. Diarios de lectura o bitácoras lectoras** como un registro reflexivo del proceso lector por parte del alumnado. Son instrumentos que promueven la autorregulación, la metacognición y la conciencia lectora.

Permiten al docente obtener información cualitativa sobre los intereses lectores, la evolución del hábito lector, y la capacidad del alumno para reflexionar sobre sus propios procesos de comprensión e interpretación.

**5. Portafolios.** La recopilación sistemática de trabajos y productos lectores realizados durante un período determinado proporciona una visión integral y longitudinal del desarrollo de la





competencia lectora. Pueden incluir resúmenes, esquemas, reseñas, reflexiones, autoevaluaciones y textos creados a partir de lecturas.

Facilitan la evaluación formativa y el diálogo entre docente y alumno sobre los progresos alcanzados.

**6. Pruebas orales y entrevistas.** Permiten valorar habilidades comunicativas asociadas a la competencia lectora, como la expresión oral, la argumentación y la interpretación personal. También aportan información sobre la comprensión implícita y la conexión del texto con experiencias previas o saberes transversales.

**7. Evaluación entre iguales (coevaluación).** La Valoración de tareas lectoras de los compañeros mediante criterios previamente acordados fomenta la reflexión crítica, la responsabilidad compartida del aprendizaje y el uso del lenguaje evaluativo.

Contribuye al desarrollo de habilidades metacognitivas y de competencia social, además de enriquecer el aprendizaje lector desde la interacción y el contraste de perspectivas.

**8. Autoevaluación** mediante escalas valorativas o cuestionarios de autorreflexión sobre el desempeño lector.

Permite al alumnado identificar sus fortalezas y debilidades, y tomar conciencia de su propio proceso de comprensión y desarrollo lector. Es fundamental en el marco del aprendizaje autorregulado y como parte del enfoque formativo de la evaluación.

Para que los procedimientos e instrumentos sean eficaces en la evaluación de la competencia lectora, deben:

- Estar alineados con los criterios de evaluación del currículo vigente y con los descriptores operativos de la competencia lectora.
- Adaptarse a las características del alumnado, garantizando la equidad, la accesibilidad y la inclusión.
- Proporcionar información útil para la toma de decisiones pedagógicas, tanto para la mejora del aprendizaje como para la regulación de la enseñanza.
- Ser diversificados, de modo que se puedan recoger evidencias múltiples de distintos tipos de aprendizaje (conceptuales, procedimentales y actitudinales).
- Favorecer la implicación activa del alumnado en su proceso de evaluación (evaluación formativa, autoevaluación, coevaluación).

En definitiva, la evaluación de la competencia lectora requiere un enfoque multimétodo y diversificado, que combine técnicas cualitativas y cuantitativas, con instrumentos que recojan tanto





procesos como productos. La adecuación de los instrumentos debe garantizar que se valoren los distintos niveles de comprensión (literal, inferencial, crítica y apreciativa), así como las dimensiones actitudinales, estratégicas y comunicativas de la lectura. Asimismo, es indispensable que la evaluación se integre en la práctica docente diaria, en coherencia con los criterios de evaluación establecidos en el currículo, y que esté orientada a la mejora continua, la equidad y la inclusión educativa.

#### F. Evaluación Inicial.

La evaluación inicial del alumnado ha de ser competencial, basada en la observación y ha de tener como referente las competencias específicas de las áreas que servirán de referencia para la toma de decisiones. Para ello, se tendrá en cuenta principalmente la observación diaria, así como otras herramientas. La evaluación inicial del alumnado en ningún caso consistirá exclusivamente en una prueba objetiva.

Los mecanismos que garanticen la objetividad de la evaluación deberán ser concretados en las programaciones didácticas y ajustados de acuerdo con la evaluación inicial del alumnado y de su contexto, además, tras la evaluación inicial, el equipo docente, con el asesoramiento del equipo de orientación educativa, realizará la propuesta y adoptará las medidas educativas de atención a la diversidad y a las diferencias individuales para el alumnado que las precise.

Los procedimientos e instrumentos de evaluación inicial son fundamentales para diagnosticar el nivel de partida de los estudiantes en relación con las competencias específicas vinculadas a la competencia lectora. Esta evaluación inicial tiene como objetivo identificar las capacidades previas del alumnado, sus fortalezas y debilidades, así como sus intereses y motivaciones lectoras. De esta manera, se pueden ajustar las estrategias didácticas y planificar intervenciones pedagógicas que respondan a las necesidades específicas de cada grupo.

A continuación, se detallan los procedimientos e instrumentos de evaluación inicial más adecuados para evaluar las competencias lectoras, destacando su función diagnóstica y orientadora:

**1. Pruebas diagnósticas de comprensión lectora, es decir, pruebas de lectura y comprensión** (literal e inferencial), que incluyan textos breves adaptados al nivel del alumnado y preguntas relacionadas con la comprensión básica y profunda del texto, como por ejemplo con: **Cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas**, que permitan evaluar la capacidad del estudiante para identificar la información explícita del texto (hechos, fechas, personajes) y realizar inferencias (relaciones implícitas entre ideas) o **Pruebas de comprensión oral**, donde el alumno lee un texto en voz alta y responde a preguntas sobre el contenido.

Estas pruebas sirven para obtener una visión clara de las competencias lectoras iniciales de los estudiantes, en particular en cuanto a la capacidad de decodificación, comprensión global y específica de los textos, así como la habilidad para hacer inferencias.





**2. Entrevistas o conversaciones iniciales. Mediante conversación individual o en grupo** sobre hábitos y actitudes hacia la lectura, intereses, y experiencias previas con textos, como por ejemplo con **Cuestionarios de autoevaluación** que incluyan preguntas sobre el tipo de textos que prefieren los estudiantes, la frecuencia con que leen, las estrategias que emplean durante la lectura (por ejemplo, subrayado, resumen), y las dificultades que encuentran al leer.

Este procedimiento permite obtener información cualitativa sobre las motivaciones, intereses y actitudes hacia la lectura de los estudiantes. También proporciona datos sobre las estrategias lectoras previas, lo que puede orientar sobre posibles áreas de mejora.

**3. Análisis de productos previos de lectura.** Revisión de **trabajos escritos o actividades previas** relacionadas con la lectura realizadas por los estudiantes (resúmenes, reseñas, comentarios, mapas conceptuales, etc.) como por ejemplo mediante la: **Revisión de actividades del cuaderno, informes o actividades previas**, para valorar la capacidad de análisis, síntesis y organización de la información contenida en los textos leídos o la **Evaluación de respuestas escritas** a partir de una lectura: identificar si el estudiante puede organizar sus ideas de forma clara, si es capaz de identificar elementos clave del texto, etc.

El análisis de estos productos permite diagnosticar el nivel de competencia en la interpretación, síntesis y producción de contenido basado en la lectura. Además, proporciona indicios sobre la capacidad para organizar ideas y la riqueza del vocabulario.

**4. Tareas de predicción y anticipación de textos como la** presentación de un **extracto o resumen breve** de un texto, y solicitud de **predicciones sobre su contenido, tema, propósito y conclusiones**. Para ello se pueden emplear: **Cuestionarios de predicción**: Preguntas sobre qué creen que ocurrirá en el texto o cuáles son sus expectativas antes de la lectura o **Actividad de lluvia de ideas o mapas conceptuales** previos a la lectura del texto.

Estas actividades permiten evaluar las habilidades de **anticipación e inferencia**, las cuales son cruciales para la comprensión profunda de textos. También permiten conocer la capacidad del estudiante para activar conocimientos previos y hacer conexiones entre lo que ya sabe y lo que está por aprender.

**5. Observación directa en actividades de lectura mediante la Observación sistemática** durante actividades de lectura individual o colectiva, para detectar comportamientos lectores, estrategias empleadas y nivel de participación. Para ello se emplearán: **Fichas de observación** que registren comportamientos como la fluidez lectora, las pausas, la entonación, el uso de estrategias de comprensión, la interacción con otros compañeros en actividades de lectura cooperativa, etc o **Escalas de observación de la comprensión**, que permitan valorar el nivel de atención, la capacidad de análisis o la respuesta a preguntas.





Este procedimiento proporciona una evaluación **en tiempo real** de las competencias lectoras, permitiendo identificar dificultades en la fluidez lectora, la comprensión inicial del texto y la utilización de estrategias lectoras efectivas.

6. **Evaluación de la motivación lectora** mediante el uso de cuestionarios o encuestas que exploren el interés, la motivación y las actitudes hacia la lectura. Estos pueden ser: **Cuestionarios estandarizados** que midan la motivación y disposición hacia la lectura (por ejemplo, utilizando escalas como el Cuestionario de Motivación para la Lectura) o **Cuestionarios abiertos** sobre los tipos de libros, autores o temas que más interesan a los estudiantes.

La motivación lectora es un factor clave para el desarrollo de la competencia lectora. Evaluar las actitudes y los intereses iniciales de los estudiantes permite al docente adaptar las lecturas a los intereses del grupo y generar un ambiente más propicio para el aprendizaje de la lectura.

7. **Tareas de lectura en voz alta**, la lectura en voz alta de un texto, seguida de una serie de preguntas para evaluar la comprensión oral utilizando instrumentos como: **Escalas de evaluación de la fluidez lectora** que midan la velocidad, la pronunciación y la entonación al leer en voz alta o **Cuestionarios sobre el contenido del texto leído**.

La lectura en voz alta permite valorar la fluidez y la correcta decodificación del texto, además de evaluar la comprensión en tiempo real. Este procedimiento es especialmente útil al inicio del proceso, para conocer las habilidades de lectura básicas de los estudiantes.

Los **procedimientos e instrumentos de evaluación inicial** son fundamentales para obtener un diagnóstico preciso sobre las competencias lectoras de los estudiantes y adaptar las estrategias didácticas a sus necesidades. Estas herramientas proporcionan datos tanto cuantitativos como cualitativos, permitiendo al docente identificar las áreas en las que los estudiantes pueden necesitar más apoyo, y ayudando a establecer objetivos de mejora específicos. Además, estas evaluaciones iniciales contribuyen a promover la **metacognición** de los estudiantes sobre su propio proceso de aprendizaje, facilitando el desarrollo de habilidades lectoras de manera más eficaz.

G. Las medidas previstas para estimular el interés y el hábito de la lectura y la mejora de la expresión oral y escrita del alumnado, en todas las áreas/materias.

La competencia en comunicación lingüística es una de las competencias clave, que se ha de desarrollar en todas las áreas y materias, a través de las competencias específicas vinculadas a los correspondientes descriptores operativos.

Para ello, además de los elementos curriculares de cada área/materia y los principios pedagógicos de la etapa en el que se incluye la lectura, la oratoria y el debate como guías que marcan los procesos de enseñanza y aprendizaje, se pueden utilizar como apoyo las pautas dadas en la Instrucción de 21 de junio de 2023, sobre el tratamiento de la lectura para el despliegue de la comunicación lingüística.





Las programaciones didácticas de todas las áreas, materias o ámbitos incluirán actividades y tareas para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, en concreto para las prácticas lectoras, sin que supongan un trabajo paralelo, fuera de la planificación docente, de su metodología y evaluación. No debe convertirse en un tiempo de lectura aislado del resto de la función docente ordinaria. Estas medidas se han de relacionar con el resto del currículo del área o materia en cuestión.

### **Procedemos a detallar alguna de las medidas que ayudan a desarrollar esta competencia desde áreas o materias no lingüísticas:**

#### **Con respecto a la selección de textos significativos y propios de cada área/materia.**

Cada área/materia del currículo dispone de un corpus textual propio, cuya lectura resulta imprescindible para la comprensión de sus conceptos fundamentales:

- **Ciencias Sociales, Geografía e Historia:** fuentes primarias (cartas, leyes, tratados), textos historiográficos, crónicas, artículos de divulgación, documentos jurídicos o políticos.
- **Ciencias de la Naturaleza, Biología y Geología, Física y Química:** textos científicos, ensayos, artículos de revistas especializadas, manuales técnicos, divulgación científica.
- **Matemáticas:** problemas contextualizados, textos con enunciados complejos, lectura comprensiva de instrucciones y procesos lógicos, biografías de matemáticos, historia de los conceptos matemáticos.
- **Educación Física:** reglamentos deportivos, textos sobre salud, nutrición, historia del deporte, biografías de figuras relevantes.
- **Educación Plástica, Visual y Audiovisual / Música:** textos críticos, reseñas artísticas o musicales, entrevistas, guías de museos, programas de mano, partituras comentadas.
- **Tecnología y Digitalización:** manuales técnicos, tutoriales, textos normativos sobre seguridad, legislación básica, artículos de innovación.

Esta selección debe responder a criterios de adecuación al nivel del alumnado, diversidad textual, interés temático y relevancia cultural y académica.

#### **En cuanto al diseño de actividades de lectura integradas en la programación didáctica.**

La lectura debe estar incorporada como contenido procedimental y actitudinal en las unidades didácticas, mediante:

- **Lectura guiada y compartida** de textos técnicos o científicos durante las sesiones lectivas, con apoyo de preguntas estructuradas.
- **Lectura crítica** y análisis de textos de actualidad relacionados con los contenidos del área, promoviendo el pensamiento reflexivo.





- **Lectura autónoma** como tarea previa a determinadas sesiones, acompañada de una guía de comprensión o de actividades de aplicación.
- **Actividades interdisciplinares**, en las que se trabaje un mismo texto desde diferentes enfoques (por ejemplo, un texto sobre el cambio climático abordado desde Ciencias, Lengua y Geografía).
- Uso de **textos multimodales y digitales**, tales como infografías, artículos interactivos, cómics científicos, etc., ajustados a los formatos de lectura actuales del alumnado.

Por otro lado pueden realizarse **proyectos lectores específicos**, diseñados desde los departamentos didácticos/equipos de ciclo, tales como:

- Elaboración de un **“mapa lector de área/materia”**, donde se recojan las lecturas clave propuestas por el departamento o equipo de ciclo.
- Desarrollo de un **proyecto de lectura anual interdisciplinar**, con textos elegidos por varios departamentos/ciclos en torno a un eje temático común (por ejemplo: sostenibilidad, derechos humanos, salud, historia de la ciencia).
- Participación en **planes lectores temáticos**, tales como el “mes de la ciencia”, “semana de la historia”, o “lecturas matemáticas”, con exposiciones, charlas, lecturas comentadas, entre otras actividades.

Para que la lectura sea eficaz como herramienta de enseñanza y aprendizaje en todas las áreas/materias los textos han de cumplir con los siguientes criterios:

- **Adecuación lingüística** al nivel competencial del alumnado, sin renunciar al rigor terminológico.
- **Contextualización didáctica**, es decir, el texto debe estar vinculado con los saberes básicos y criterios de evaluación del área/materia.
- **Diversidad y equidad**, incluyendo autores y autoras de distintas procedencias culturales, textos con perspectiva de género, y atención a la representación de colectivos vulnerables.
- **Accesibilidad** para el alumnado con NEAE, con versiones adaptadas, lectura fácil o textos apoyados en imágenes y recursos auditivos.

La integración de la lectura en todas las áreas y materias supone una estrategia clave para el desarrollo del pensamiento crítico, la adquisición del conocimiento específico y la mejora de la competencia comunicativa del alumnado. No puede entenderse la lectura como una responsabilidad exclusiva de los departamentos lingüísticos o áreas lingüísticas, sino como una **tarea compartida e interdisciplinar**, que debe planificarse de forma coordinada desde los órganos de coordinación docente, en especial los equipos educativos y los departamentos didácticos o equipos de ciclo.





Asimismo, dicha integración ha de realizarse desde una perspectiva didáctica rigurosa, con textos pertinentes, metodologías activas y criterios de evaluación coherentes. Solo así se garantizará el desarrollo integral del alumnado en una sociedad caracterizada por la sobreabundancia informativa, la necesidad de pensamiento crítico y la competencia comunicativa como eje fundamental de la formación ciudadana.

#### H. Las medidas de atención a la diversidad.

Hace referencia a: Medidas de atención a la diversidad y a las diferencias individuales.

Las medidas de atención a la diversidad y a las diferencias individuales serán generales o específicas o concretarse en programas de atención a la diversidad y a las diferencias individuales. Dependiendo de la estructura, o tipología, serán objeto de determinación en las programaciones didácticas o no. Todo el alumnado, con independencia de sus especificidades, tiene derecho a una educación inclusiva y de calidad adecuada a sus características y necesidades.

La atención a la diversidad y a las diferencias individuales es un principio general que ha de estar presente en el diseño del currículo y su concreción en la programación.

Los programas de atención a la diversidad y a las diferencias individuales, serán llevados a cabo por el docente responsable del área o materia, en coordinación con la persona que ejerza la tutoría del grupo, junto con el resto del equipo docente, y realizará a lo largo del curso escolar el seguimiento de la evolución del alumnado, además, al menos tres veces a lo largo del curso, se informará a las familias de su evolución en dichos programas. Se desarrollarán mediante actividades y tareas motivadoras que respondan a los intereses del alumnado en conexión con su entorno social y cultural. Los centros, deberán determinar la estructura de estos programas en el Proyecto educativo, y posteriormente concretarlos en las programaciones didácticas. Todos estos programas se han de desarrollar en el horario lectivo del área o materia en cuestión.

Las medidas de atención a la diversidad centradas en el refuerzo de la competencia lectora se diseñarán teniendo en consideración los criterios de evaluación que sea necesario reforzar o ampliar o profundizar, según el caso.

#### I. Los materiales y recursos didácticos que se vayan a utilizar, incluidos los libros para uso del alumnado.

Se entiende por **materiales didácticos** aquellos elementos tangibles o intangibles que el profesorado utiliza de manera planificada como soporte para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por **recursos didácticos** se alude a aquellos instrumentos, herramientas, entornos o medios que permiten una mediación pedagógica eficaz en el aula. Su función principal es posibilitar la comprensión de los contenidos curriculares y promover el desarrollo competencial del alumnado, respetando los principios de equidad, accesibilidad y sostenibilidad.





Con respecto a los materiales y recursos didácticos más adecuados para el correcto desarrollo de la competencia lectora son aquellos que permiten estimular y afianzar las habilidades de comprensión, interpretación, valoración crítica y uso funcional de los textos en múltiples formatos.

A continuación, se realiza un análisis detallado de los **recursos más idóneos**, clasificados según su tipología, con base en criterios de adecuación pedagógica, normativa y didáctica de manera que podemos destacar:

**1. Textos literarios de calidad y adaptados** al nivel lector que fomenten el placer por la lectura y el desarrollo de la sensibilidad estética, desarrollen la comprensión inferencial, el análisis de estructuras narrativas y la competencia interpretativa y contribuyan a la educación emocional y ética del alumnado.

**2. Textos funcionales, expositivos y argumentativos** del tipo artículos de divulgación científica, textos periodísticos, cartas formales, normas de uso, instrucciones, textos administrativos o jurídicos simples, lo que incluye textos discontinuos: infografías, gráficos, tablas, esquemas y mapas conceptuales.

Se caracterizan por ser relevantes para la vida cotidiana y el ejercicio de la ciudadanía, impulsan la lectura crítica y funcional, así como el manejo de la información en diferentes formatos y permiten el desarrollo de estrategias metacognitivas y de transferencia entre disciplinas. Son idóneos para trabajar la lectura en áreas no lingüísticas, de acuerdo con el principio de transversalidad de la competencia lectora.

**3. Materiales digitales interactivos y multiformato**, tienen las ventajas de estimular la motivación y la participación activa del alumnado, incorporar formatos adaptativos para distintos niveles de competencia y facilitar la evaluación formativa mediante retroalimentación inmediata.

**4. Recursos de lectura fácil y adaptaciones para la inclusión** como por ejemplo textos simplificados con estructura sintáctica clara, léxico controlado, apoyos visuales y formato accesible o pictogramas, audiolibros, vídeos subtitrados o con lengua de signos.

**5. Lecturas procedentes del entorno socioeducativo** como la prensa local, revistas escolares, boletines informativos de asociaciones.

Para seleccionar los materiales se establecen una serie de criterios técnicos para la selección de materiales:

- Pertinencia curricular: relación directa con los elementos curriculares del curso.
- Adecuación al nivel lector: atendiendo al grado de autonomía y madurez lectora.
- Diversidad de tipologías textuales: fomentar la competencia en lectura literaria, funcional, informativa, crítica y estética.





- Equidad e inclusión: materiales accesibles, no sexistas, multiculturales, respetuosos con la diversidad.
- Fomento del gusto por la lectura: selección de textos con interés temático, calidad literaria y potencial motivador.
- Contextualización sociocultural: incorporación de textos próximos al entorno del alumnado, con referencias reales, históricas o comunitarias.

El correcto desarrollo de la competencia lectora exige una planificación didáctica basada en la variedad, progresión, funcionalidad, calidad e inclusión de los materiales utilizados. Es imprescindible que estos recursos se seleccionen atendiendo tanto a su valor pedagógico como a su adecuación al contexto específico del alumnado. No existe un único tipo de material idóneo, sino una combinación coherente de recursos literarios, funcionales, digitales, adaptados y contextualizados, que favorezca la lectura como instrumento de aprendizaje, de pensamiento y de construcción de identidad personal y social.

El profesorado, en el ejercicio de su responsabilidad profesional y dentro del marco de la autonomía pedagógica, debe asumir un rol activo en la selección crítica y fundamentada de dichos materiales, asegurando su integración en las programaciones y su aprovechamiento didáctico en todas las áreas/materias curriculares.

La competencia lectora, por su carácter transversal y vertebrador, debe abordarse desde un enfoque integral y multidimensional, sustentado en recursos diversos, inclusivos y significativos.

J. Las actividades complementarias y extraescolares relacionadas con el currículo que se proponen realizar por los equipos de ciclo /departamento.

Las actividades complementarias y extraescolares diseñadas con carácter interdisciplinario constituyen una herramienta pedagógica de alto valor para el desarrollo integral del alumnado. Cuando estas acciones se articulan en torno a contenidos compartidos entre varias áreas/materias curriculares y se orientan al fortalecimiento de la competencia lectora, se genera un espacio educativo enriquecido que favorece la transferencia de aprendizajes, la motivación, la contextualización de los saberes y la autonomía del discente.

La integración de la lectura en contextos reales, cooperativos y transversales permite superar la fragmentación del currículo y garantiza que el alumnado no solo adquiera habilidades lectoras, sino que las aplique de manera crítica, funcional y creativa en todos los ámbitos del conocimiento y la vida. Por ello, es imprescindible que los equipos docentes planifiquen estas actividades con rigor metodológico, sentido pedagógico y vocación transformadora, de forma que contribuyan eficazmente a los fines de la educación y a la formación competencial del alumnado.





#### K. Concreción de planes, programas y proyectos del centro vinculados con el desarrollo del currículo de la área/materia.

Los centros incorporan a sus proyectos educativos una serie de planes, programas y proyectos sobre cuestiones específicas. Algunos de ellos tienen carácter obligatorio para los centros educativos, otros son propuestos por la Administración educativa para la participación voluntaria de los centros, otros surgen de la iniciativa propia de estos. Algunos de estos planes, proyectos y programas pueden tener implicaciones curriculares y, por tanto, afectar a la planificación y al desarrollo del currículo de algunas o de todas las áreas, según se determine.

Así pues, los docentes incorporarán en la programación didáctica de su área/materia las implicaciones que tienen los planes, programas o proyectos del centro, entre los que se encuentran los mencionados en el apartado 3.2.1, en los epígrafes J y O.

Los programas como COMUNIC@ y el Proyecto Lingüístico de Centro (PLC) son iniciativas educativas diseñadas para mejorar la competencia en comunicación lingüística del alumnado. Tienen como objetivo coordinar acciones para fomentar el uso adecuado y eficaz del lenguaje en todas las áreas del conocimiento.

COMUNIC@ es un programa específico impulsado por la Junta de Andalucía que tiene como objetivo mejorar la comprensión y expresión oral y escrita del alumnado. Potencia el uso funcional de la lengua en distintos contextos curriculares, compensando desigualdades en competencia lingüística, especialmente en alumnado con dificultades. Es un programa voluntario al que los centros educativos se adhieren para desarrollar planes específicos de mejora.

El Proyecto Lingüístico de Centro (PLC) es un documento marco y plan estratégico de cada centro educativo que coordina todas las actuaciones relacionadas con la lengua, tanto en lengua materna como en otras lenguas (cooficiales o extranjeras). Tiene como objetivos integrar la competencia comunicativa en todas las áreas y materias, definir cómo se enseña y se usa la lengua en el centro, unificar criterios didácticos y metodológicos y coordinar el uso de la lengua oral, escrita y digital en todas las etapas educativas. Se trata de un proyecto a medio-largo plazo, que implica a todo el profesorado del centro, no solo al del área de Lengua.

#### L. Evaluación de la programación didáctica.

Los docentes evaluarán tanto el proceso de aprendizaje del alumnado como su propia práctica docente, para lo que concretarán los oportunos procedimientos en las programaciones didácticas. La evaluación y seguimiento de la programación debe ser permanente y continua, y debe permitir la introducción de correcciones o modificaciones para llegar a conseguir los objetivos propuestos. Se ha de partir del procedimiento general establecido en los mecanismos de autoevaluación de los centros y se concretará el procedimiento en cada programación de área o materia.





Teniendo en cuenta el desarrollo de la competencia lectora, si la relacionamos con la evaluación de la programación docente indicar que esta ha de perseguir los siguientes objetivos:

- Verificar si el diseño curricular del aula **incorpora de forma explícita, planificada y sistemática la competencia lectora.**
- Determinar el **grado de integración de la competencia lectora en todas las áreas o materias,** especialmente desde el enfoque interdisciplinar.
- Analizar la **adecuación de las estrategias metodológicas, los materiales y las actividades** al desarrollo progresivo de dicha competencia.
- Comprobar que los **instrumentos e indicadores de evaluación aplicados al alumnado** permiten valorar objetivamente su nivel competencial lector.
- Detectar **fortalezas y áreas de mejora** en la implementación práctica, con vistas a la toma de decisiones de mejora en el curso siguiente.
- Los resultados derivados de la evaluación de la programación en relación con la competencia lectora deben tener una **utilidad práctica e inmediata,** permitiendo:
- Introducir **ajustes en el diseño de las situaciones de aprendizaje,** con mayor contextualización, interdisciplinariedad o realismo.
- Reconsiderar los **criterios de evaluación o los indicadores de logro** para garantizar que son coherentes, alcanzables y significativos.
- Mejorar los **instrumentos de evaluación** para hacerlos más sensibles al desarrollo de la competencia lectora.
- Reorganizar los **agrupamientos del alumnado** y las estrategias de atención a la diversidad.
- Adoptar nuevos **recursos digitales o manipulativos** más adecuados al perfil del alumnado y a la concreción curricular.
- Establecer líneas de **formación docente,** si se detectan carencias metodológicas en el desarrollo de la competencia matemática.

La evaluación de la programación didáctica en lo relativo al tratamiento de la competencia lectora debe entenderse como una práctica reflexiva, sistemática y orientada a la mejora continua. Implica no solo revisar si dicha competencia se contempla formalmente, sino, sobre todo, valorar en qué medida se ha integrado de forma efectiva, significativa y transversal en los procesos de enseñanza-aprendizaje.





Un tratamiento riguroso de la competencia lectora exige su presencia en todos los niveles de concreción curricular, hasta las situaciones de aprendizaje, estrategias metodológicas, recursos y herramientas de evaluación. Así, la evaluación final de la programación, entendida como ejercicio de rendición de cuentas profesional y de planificación prospectiva, ha de garantizar que la competencia lectora se desarrolle de manera funcional, inclusiva y contextualizada, respondiendo a las necesidades del alumnado y a los fines esenciales del sistema educativo.

### **3.3. DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LECTORA A NIVEL DE AULA. DISEÑO DE SITUACIONES DE APRENDIZAJE.**

Una vez planificado el proceso de enseñanza aprendizaje en la programación didáctica, las decisiones se han de concretar a nivel de aula.

La adquisición efectiva de las competencias específicas de cada área o materia, descritas en el Anexo correspondiente de las órdenes que regulan el currículo, se verá favorecida por el desarrollo de una metodología que reconozca al alumnado como agente de su propio aprendizaje. Las situaciones de aprendizaje representan una herramienta eficaz para integrar los elementos curriculares mediante tareas y actividades significativas y relevantes para resolver problemas de manera creativa y cooperativa, reforzando la autoestima, la autonomía, la reflexión y la responsabilidad.

Estas deberán partir de experiencias previas, estar convenientemente contextualizadas y ser respetuosas con el proceso de desarrollo integral del alumnado en todas sus dimensiones, teniendo en cuenta sus potencialidades, intereses y necesidades, así como las diferentes formas de comprender la realidad en cada momento de la etapa, todo ello a través de situaciones educativas que posibiliten, fomenten y desarrollen conexiones con las prácticas sociales y culturales de la comunidad.

Las situaciones de aprendizaje deben plantear un reto o problema de cierta complejidad en función de la edad y el desarrollo del alumnado, cuya resolución creativa implique la movilización de manera integrada de los saberes básicos (conocimientos, destrezas y actitudes), a partir de la realización de distintas tareas y actividades, haciendo uso de materiales didácticos diversos.

El planteamiento deberá ser claro y preciso en cuanto a los objetivos que se espera conseguir y los saberes básicos que hay que movilizar. El alumnado deberá asumir responsabilidades individuales y trabajar en equipo en la resolución del reto planteado, desarrollando una actitud cooperativa y aprendiendo a resolver de manera adecuada los posibles conflictos que puedan surgir. De igual modo, se deben tener en cuenta las condiciones personales, sociales o culturales del alumnado, para detectar y dar respuesta a los elementos que pudieran generar exclusión.

El profesorado debe proponer retos que hay que resolver, bien contextualizados y basados en experiencias significativas. El alumnado, enfrentándose a estos retos, irá estableciendo progresivamente relaciones entre sus aprendizajes. A continuación se presenta a modo de ejemplo un esquema meramente orientativo de procedimiento a seguir para el diseño de situaciones de aprendizaje:





1. Localización de un centro de interés. Buscar una situación o temática que para el alumnado se considere importante en su quehacer diario y resulte motivadora en sí misma.
2. Justificación de la propuesta. La elección de la temática no puede estar falta de justificación. Debemos apoyarnos en los Objetivos de la etapa y en los Principios generales y pedagógicos para buscar los argumentos que den fundamento a la propuesta. Se trataría de tener claro el para qué se trabajará en el aula la situación de aprendizaje.
3. Descripción sencilla y breve del producto final, reto o tarea que se pretende desarrollar.
4. Concreción curricular: competencias específicas, criterios de evaluación, y saberes básicos.
5. Secuenciación didáctica. Explicación breve de “cómo”, “con qué”, “cuándo”, “dónde”, etc., se va a desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje.
6. Habrá que tener en cuenta en el diseño de la secuenciación didáctica, los principios y pautas DUA.
7. Medidas de atención a la diversidad y a las diferencias individuales tanto generales como específicas, que se van a aplicar.
8. Evaluación del proceso de aprendizaje. Para que la evaluación no se desvincule del marco curricular se tomará como referentes los criterios de evaluación de las diferentes materias curriculares, a través de los cuales se medirá el grado de consecución de las competencias específicas. Es importante asociar, de forma coherente y adecuada, distintos instrumentos de evaluación a los correspondientes criterios.
9. Evaluación del proceso de enseñanza. Por último, aunque no menos importante, se debe dejar expresado el procedimiento para la evaluación de la práctica docente. En definitiva, diseñar una situación de aprendizaje requiere que desde los principios generales y pedagógicos de la etapa se alineen los elementos curriculares en favor del desarrollo de las competencias mediante la realización de tareas y actividades significativas y motivadoras, que se ajusten a las necesidades, las características y los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado.

**Las estrategias detalladas aplicadas al aula se explicitan en el epígrafe 4 de esta guía.**

### **3.4. BIBLIOTECA ESCOLAR.**

La biblioteca escolar, entendida como un espacio educativo y pedagógico integrado al Proyecto educativo de centro, desempeña un papel fundamental en el desarrollo de la competencia lectora del alumnado. Su contribución no se limita a la mera disponibilidad de recursos impresos o digitales, sino que se extiende a la planificación, implementación y evaluación de estrategias didácticas orientadas al fomento de la lectura, la alfabetización informacional y el pensamiento crítico.





La biblioteca escolar aporta un apoyo innegable al desarrollo integral del alumnado. En concreto en relación con la competencia lectora permite:

1. **Acceso equitativo a materiales de lectura.** La biblioteca escolar proporciona al alumnado un acceso inclusivo y democrático a una diversidad de materiales —literarios, científicos, técnicos, informativos y lúdicos— que permiten desarrollar habilidades lectoras en distintos niveles (literal, inferencial y crítico), conforme al enfoque competencial de la enseñanza.
2. **Promoción del hábito lector.** A través de actividades planificadas (clubes de lectura, encuentros con autores, campañas de animación a la lectura), la biblioteca favorece la motivación intrínseca hacia la lectura, lo cual es esencial para el desarrollo sostenido de la competencia lectora.
3. **Apoyo a la comprensión y análisis crítico de textos.** El trabajo coordinado entre el profesorado y el personal responsable de la biblioteca posibilita el diseño de itinerarios lectores, guías de lectura y talleres de comprensión lectora que contribuyen a la mejora de la capacidad de interpretar y analizar textos en diversos géneros y formatos.
4. **Alfabetización informacional y digital.** En un contexto donde la lectura crítica de información en medios digitales es esencial, la biblioteca escolar se constituye en un espacio formativo para la búsqueda, selección, evaluación y uso ético de la información, promoviendo una lectura crítica y autónoma.
5. **Integración curricular.** La biblioteca escolar apoya de forma transversal las distintas áreas y materias del currículo, facilitando el acceso a textos adecuados al nivel educativo y al área de conocimiento, lo que fortalece la competencia lectora en contextos académicos específicos.
6. **Inclusión educativa y atención a la diversidad.** Mediante la disponibilidad de recursos adaptados y estrategias de mediación lectora diferenciadas, la biblioteca escolar contribuye a la equidad educativa, asegurando que todos los estudiantes, incluidos aquellos con necesidades específicas de apoyo educativo, puedan desarrollar su competencia lectora.

Es fundamental para un correcto funcionamiento de la biblioteca escolar la figura del responsable de la biblioteca y la coordinación con el resto del profesorado, de manera que el docente responsable de la biblioteca, preferentemente con perfil lingüístico, debe coordinarse con el equipo docente y los órganos de coordinación didáctica para integrar las acciones lectoras en la programación didáctica. Esta coordinación asegura que las acciones desarrolladas desde la biblioteca estén alineadas con los objetivos curriculares y las necesidades lectoras del alumnado.

Por otro lado, en cuanto a la evaluación, la implementación de planes lectores coordinados desde la biblioteca permite establecer indicadores de seguimiento y evaluación (frecuencia lectora, niveles de comprensión, progresión en la autonomía lectora), lo que posibilita ajustar las intervenciones y verificar su impacto en la mejora de la competencia lectora.





Podemos concluir que la biblioteca escolar, cuando es concebida como un agente activo del proceso educativo, contribuye de manera significativa al desarrollo de la competencia lectora del alumnado. Esta contribución se materializa mediante el acceso equitativo a textos, la promoción del hábito lector, la alfabetización informacional y la integración curricular de la lectura. Todo ello en coherencia con el marco normativo vigente y en coordinación con el resto del equipo docente.

## **4. CONCRECIÓN DEL PLAN A NIVEL DE AULA.**

### **4.1. EL ENFOQUE COMPETENCIAL PARA TRABAJAR LA COMPETENCIA LECTORA EN LAS DISTINTAS ETAPAS.**

Ya hemos evidenciado en apartados anteriores cómo tanto la normativa vigente en materia educativa, desde la Unión Europea a la Comunidad Autónoma de Andalucía, como los informes internacionales (ya sean los generados por las evaluaciones como PISA o PIRLS, o de otros organismos) inciden en la necesidad de desarrollar las competencias clave del alumnado a lo largo de su trayectoria escolar.

En esta misma dirección, la UNESCO (2022) nos advierte que la vida cívica del siglo XXI exige ciudadanos capaces de entender y debatir cuestiones complejas: economía, política, ética, cultura, medio ambiente... Para alcanzar este propósito la competencia en comunicación lingüística desarrolla un papel esencial, y como parte de ella, la competencia lectora resulta decisiva. Esto es así porque no solo es una herramienta imprescindible para la participación ciudadana, sino también para la transformación social, ya que permite al alumnado comprender su entorno, analizarlo críticamente y tomar decisiones fundamentadas, responsables y conscientes.

Por tanto, es imprescindible aplicar un enfoque competencial de la educación otorgando un protagonismo decisivo al desarrollo de la competencia lectora del alumnado en las diferentes etapas. Veamos con detalle y de forma concreta cuáles son los aspectos fundamentales de este enfoque que debemos considerar y cómo podemos aplicarlo en las distintas etapas.

#### **4.1.1. Aspectos fundamentales del enfoque competencial.**

Los elementos curriculares que acompañan a la LOMLOE se dirigen al desarrollo competencial del alumnado y definen las competencias clave como «los desempeños que se consideran imprescindibles para que el alumnado pueda progresar con garantías de éxito en su itinerario formativo, y afrontar los principales retos y desafíos globales y locales» (R.D. 95/2022, R.D. 157/2022, R.D. 217/2022 y R.D. 243/2022). Un desempeño se define como el resultado de integrar las tres dimensiones de la competencia (conocimientos, destrezas y actitudes), aplicando esa integración de forma práctica y creativa en la ejecución de una situación de aprendizaje de la vida real.





Desde estas competencias clave nace el perfil de salida para el término de la enseñanza básica o el perfil competencial para el resto de ciclos. El perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica es la herramienta en la que se concretan los principios y los fines del sistema educativo español referidos a dicho periodo. El perfil identifica y define, en conexión con los retos del siglo XXI, las competencias clave que se espera que los alumnos y alumnas hayan desarrollado al completar esta fase de su itinerario formativo.

Actualmente las competencias clave en el sistema educativo español son las siguientes: Competencia en Comunicación Lingüística (CCL); Competencia Plurilingüe (CP); Competencia Matemática y Competencia en Ciencia, Tecnología e Ingeniería (STEM); Competencia digital (CD); Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA); Competencia ciudadana (CC); Competencia emprendedora (CE); y Competencia en conciencia y expresiones culturales (CCEC).

Todas estas competencias tienen una importancia trascendental para el alumnado. Sin embargo, es básico prestar una especial atención al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, pues el influjo que ejerce en el éxito y la promoción académica del alumnado es notoria. Y al contrario: carencias en lo referente a esta competencia se asocian directamente al fracaso escolar, pues una competencia en comunicación lingüística deficiente puede impedir en el alumnado el correcto desarrollo del resto de competencias, como recogen diversos estudios e investigaciones durante los últimos treinta años (Mendoza, 1994; Cantero y Aarli, 2012; Mata, Núñez y Rienda, 2015; Fabregat, 2022; Rubio, Romero Claudio y Heredia, 2025). Así lo refleja de manera explícita el «Marco teórico de lectura. PISA 2018» (OECD, 2018: 4):

*La capacidad de localizar, acceder, comprender y reflexionar sobre todo tipo de conocimiento es esencial para que los individuos puedan participar plenamente en esta sociedad del conocimiento. Una sólida competencia en lectura no solamente es fundamental para los logros en otras asignaturas del sistema educativo, sino también un requisito previo para una participación exitosa en la mayoría de las áreas de la vida adulta.*

Esta importancia de la competencia en comunicación lingüística en el desarrollo del alumnado se relaciona directamente con su carácter transversal, instrumental e interdisciplinar, es decir, debido a su presencia en todas las áreas y materias los procesos lingüísticos de recepción y producción, tanto orales como escritos, están en la base del acceso y desarrollo del resto de competencias (Romero Oliva, 2022).

Por todo esto, es necesario un enfoque integrado del desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, posibilitando contextos reales de aprendizaje en situaciones significativas y relevantes para el alumnado. De esta manera podemos rentabilizar los esfuerzos que deben hacer, al multiplicar las situaciones donde tienen que activar sus recursos expresivos y comprensivos; incluso podemos aumentar su motivación, ya que apelamos a sus necesidades e intereses directos, algo que resulta determinante para que se produzcan auténticos procesos de aprendizaje. Volveremos a este asunto más adelante.





La manera en la que se aplican estas competencias clave es a través de los descriptores operativos: «En cuanto a la dimensión aplicada de las competencias clave, se ha definido para cada una de ellas un conjunto de descriptores operativos, partiendo de los diferentes marcos europeos de referencia existentes. Los descriptores operativos de las competencias clave constituyen, junto con los objetivos de la etapa, el marco referencial a partir del cual se concretan las competencias específicas de cada materia o ámbito» (R.D. 95/2022, R.D. 157/2022, R.D. 217/2022 y R.D. 243/2022).

#### **4.1.2. Enfoque competencial lector. Los descriptores operativos y la estructura curricular.**

El enfoque competencial requiere una comprensión profunda de la estructura curricular. La aplicación de este enfoque se garantiza mediante una estructura normativa y de procedimiento sólida que permite procesos coordinados por los equipos docentes y sostenidos en el tiempo. Comprender la estructura curricular y el papel de cada elemento es fundamental para evitar reducirlo únicamente a una cuestión de contenidos.

##### **4.1.2.1. La estructura curricular.**

El enfoque competencial conlleva una comprensión profunda de la estructura curricular establecida en nuestras órdenes y decretos; de otra forma, la aplicación del enfoque competencial podría quedar en una aplicación descontextualizada de medidas y actuaciones, teniendo, sin embargo, una estructura normativa y de procedimiento sólida que garantiza la aplicación de procesos coordinados por los equipos docentes y sostenidos en el tiempo.

La estructura curricular establece la relación entre las competencias clave, que se concretan para el contexto escolar con los descriptores operativos comunes a todas las áreas/materias. Estos descriptores, junto con los saberes básicos propios de cada área/materia, ayudan a concretar las competencias específicas para cada área/materia según la etapa. La siguiente infografía representa el engranaje curricular entre sus diferentes elementos:

##### **4.1.2.2. Los descriptores operativos.**

La manera en la que se aplican estas competencias clave es a través de los descriptores operativos: “En cuanto a la dimensión aplicada de las competencias clave, se ha definido para cada una de ellas un conjunto de descriptores operativos, partiendo de los diferentes marcos europeos de referencia existentes. Los descriptores operativos de las competencias clave constituyen, junto con los objetivos de la etapa, el marco referencial a partir del cual se concretan las competencias específicas de cada materia o ámbito” (R.D. 95/2022, R.D. 157/2022, R.D. 217/2022 y R.D. 243/2022).

Los descriptores operativos concretan el progreso esperado en la adquisición de cada competencia, secuenciándola a lo largo de todas las etapas. En Andalucía, se hace una propuesta de los





descriptores operativos **al término de cada ciclo de la Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria**. Los descriptores operativos son comunes a todas las áreas que los contemplen siendo estos los que, junto a los saberes básicos propios de cada materia ayudan a concretar las competencias específicas de cada una de las áreas, materias o ámbitos.

El primer paso para abordar la mejora de la competencia lectora de un centro es comprender que cada docente, de cualquier área o materia, puede contribuir a su mejora cuando detecta y centra el foco en las **competencias específicas que tengan asociados los descriptores operativos CCL**. Dentro de la competencia en comunicación lingüística encontramos tres descriptores operativos que tienen implicación directa en la adquisición de la competencia lectora, aunque no podemos separar la lectura del resto de destrezas lingüísticas. En los siguientes cuadros podemos ver la evolución del perfil competencial de la competencia en comunicación lingüística a lo largo de todos los ciclos de Infantil, Primaria y Secundaria.



Figura. Estructura curricular (Alcántara Guerrero, 2022)

COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA _ CCL1	
<p>AL COMPLETAR EL PRIMER CICLO DE LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL, EL ALUMNO O LA ALUMNA...</p>	<p>CCL1. Expresa sensaciones, necesidades y deseos a través de diferentes manifestaciones (tanto verbales como no verbales) en diferentes situaciones presentes en su vida cotidiana y participa de manera espontánea en interacciones con otros iguales con interés, curiosidad y respeto.</p>





AL COMPLETAR EL SEGUNDO CICLO DE LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL, EL ALUMNO O LA ALUMNA...	CCL1. Expresa sentimientos, vivencias, ideas o emociones con claridad de manera oral y adecuada a diferentes contextos y situaciones cotidianas conocidas, y participa en interacciones comunicativas con actitud curiosa, cooperativa y respetuosa tanto para intercambiar información como para construir vínculos personales.
AL COMPLETAR EL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA, EL ALUMNO O ALUMNA...	CCL1. Expresa de forma oral, escrita, signada o multimodal de manera ordenada y organizada, siguiendo indicaciones, ideas, vivencias, emociones o sentimientos en diversas situaciones socio-comunicativas y participa regularmente en interacciones sencillas, cotidianas y habituales de comunicación con actitud de respeto tanto para intercambiar información como para iniciarse en la construcción de vínculos personales.
AL COMPLETAR EL SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA, EL ALUMNO O ALUMNA...	CCL1. Expresa de forma oral, escrita, signada o multimodal de manera clara y ajustada, con cierta autonomía, ideas, hechos, conceptos, sentimientos y opiniones que le generan las diferentes situaciones de comunicación y participa de manera comprensible en conversaciones, dinámicas de grupo sociales y diálogos breves entre iguales que lo ayudan a establecer interacciones basadas en el respeto, la tolerancia, la cooperación y la aceptación en el grupo a los que pertenece.
AL COMPLETAR EL TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA, EL ALUMNO O ALUMNA...	CCL1. Expresa hechos, conceptos, pensamientos, opiniones o sentimientos de forma oral, escrita, signada o multimodal, con claridad y adecuación a diferentes contextos cotidianos de su entorno personal, social y educativo, y participa en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa, tanto para intercambiar información y crear conocimiento como para construir vínculos personales.
AL COMPLETAR EL SEGUNDO CURSO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA, EL ALUMNO O ALUMNA...	CCL1. Se expresa de forma oral, escrita, signada o multimodal, iniciándose progresivamente en el uso de la coherencia, corrección y adecuación en diferentes ámbitos personal, social y educativo y participa de manera activa y adecuada en interacciones comunicativas, mostrando una actitud respetuosa, tanto para el intercambio de información y creación de conocimiento como para establecer vínculos personales.





COMPLETAR LA ENSEÑANZA BÁSICA, EL ALUMNO O ALUMNA...	CCL1. Se expresa de forma oral, escrita, signada o multimodal con coherencia, corrección y adecuación a los diferentes contextos sociales, y participa en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa tanto para intercambiar información, crear conocimiento y transmitir opiniones, como para construir vínculos personales.
--	---

COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA_ CCL2	
AL COMPLETAR EL PRIMER CICLO DE LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL, EL ALUMNO O LA ALUMNA...	CCL2. Interpreta los diferentes estímulos y mensajes (tanto verbales como no verbales) recibidos en el entorno más cercano e interacciona con otras personas de manera activa.
AL COMPLETAR EL SEGUNDO CICLO DE LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL, EL ALUMNO O LA ALUMNA...	CCL2. Comprende e interpreta, de manera guiada, mensajes orales y audiovisuales sencillos del ámbito personal, social y educativo para participar activamente y de manera progresiva en contextos cotidianos.
AL COMPLETAR EL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA, EL ALUMNO O ALUMNA...	CCL2. Comprende e identifica, de manera guiada, la idea principal y el sentido global de textos orales, escritos, signados o multimodales breves y sencillos de los ámbitos personal, social y educativo, iniciándose en su valoración, para participar activamente en las dinámicas de los grupos sociales a los que pertenece.
AL COMPLETAR EL SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA, EL ALUMNO O ALUMNA...	CCL2. Comprende, identifica e interpreta el sentido general de textos orales, escritos, signados o multimodales sencillos e informaciones sobre temas habituales y concretos de los ámbitos personal, social y educativo, progresando en su valoración, para participar activamente en actividades cooperativas y para construir conocimiento.
AL COMPLETAR EL TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA, EL ALUMNO O ALUMNA...	CCL2. Comprende, interpreta y valora textos orales, escritos, signados o multimodales sencillos de los ámbitos personal, social y educativo, para participar activamente en contextos cotidianos y para construir conocimiento.





AL COMPLETAR EL SEGUNDO CURSO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA, EL ALUMNO O ALUMNA...	CCL2. Comprende, interpreta y valora con actitud reflexiva textos orales, escritos, signados o multimodales de relativa complejidad correspondientes a diferentes ámbitos personal, social y educativo, participando de manera activa e intercambiando opiniones en diferentes contextos y situaciones para construir conocimiento.
COMPLETAR LA ENSEÑANZA BÁSICA, EL ALUMNO O ALUMNA...	CCL2. Comprende, interpreta y valora con actitud crítica textos orales, escritos, signados o multimodales de los ámbitos personal, social, educativo y profesional para participar en diferentes contextos de manera activa e informada y para construir conocimiento.

<b>COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA _ CCL3</b>	
AL COMPLETAR EL PRIMER CICLO DE LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL, EL ALUMNO O LA ALUMNA...	CCL3. Extrae información a partir de la interacción con otras personas a través de la expresión gestual y corporal, favoreciendo con esta información la adquisición de un lenguaje oral que le permita comunicarse de manera gradual y progresiva con sus iguales.
AL COMPLETAR EL SEGUNDO CICLO DE LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL, EL ALUMNO O LA ALUMNA...	CCL3. Localiza, de manera guiada, información sencilla, descubriendo su utilidad en el proceso de aprendizaje de la lectura, y la incorpora a las diferentes situaciones comunicativas, manifestando una actitud de curiosidad y disfrute.
AL COMPLETAR EL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA, EL ALUMNO O ALUMNA...	CCL3. Se inicia en la búsqueda y localización guiada de información sencilla de distintos tipos de textos de una fuente documental acorde a su edad, descubriendo su utilidad en el proceso, acompañado de la lectura y comprensión de estructuras sintácticas básicas de uso muy común al ámbito cercano, para ampliar conocimientos y aplicarlos a pequeños trabajos personales, identificando su autoría.
AL COMPLETAR EL SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA, EL ALUMNO O ALUMNA...	CCL3. Busca, localiza y selecciona, de manera dirigida, información de distintos tipos de textos, procedente de hasta dos fuentes documentales, e interpreta y valora la utilidad de la información, incidiendo en el desarrollo de la lectura para ampliar conocimientos y aplicarlos en trabajos personales, aportando el punto de vista personal y creativo, e identificando los derechos de autor.





AL COMPLETAR EL TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA, EL ALUMNO O ALUMNA...	CCL3. Localiza, selecciona y contrasta, con el debido acompañamiento, información sencilla procedente de dos o más fuentes, evaluando su fiabilidad y utilidad en función de los objetivos de lectura, y la integra y transforma en conocimiento para comunicarla, adoptando un punto de vista creativo, crítico y personal a la par que respetuoso con la propiedad intelectual.
AL COMPLETAR EL SEGUNDO CURSO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA, EL ALUMNO O ALUMNA...	CCL3. Localiza, selecciona y contrasta, siguiendo indicaciones, información procedente de diferentes fuentes y la integra y transforma en conocimiento para comunicarla de manera creativa, valorando aspectos más significativos relacionados con los objetivos de lectura, reconociendo y aprendiendo a evitar los riesgos de desinformación y adoptando un punto de vista crítico y personal con la propiedad intelectual.
COMPLETAR LA ENSEÑANZA BÁSICA, EL ALUMNO O ALUMNA...	CCL3. Localiza, selecciona y contrasta de manera progresivamente autónoma información procedente de diferentes fuentes evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, y la integra y transforma en conocimiento para comunicarla adoptando un punto de vista creativo, crítico y personal a la par que respetuoso con la propiedad intelectual.

<b>COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA _ CCL4</b>	
AL COMPLETAR EL PRIMER CICLO DE LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL, EL ALUMNO O LA ALUMNA...	CCL4. Se familiariza de forma lúdica con distintos modelos alfabéticos previos a la lectura adaptados a su edad, respetando los diferentes ritmos de desarrollo personal y despertando su interés y curiosidad. Asimismo, manifiesta interés hacia la literatura infantil con actividades basadas en la escucha oral (nanas, canciones, cuentos...).
AL COMPLETAR EL SEGUNDO CICLO DE LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL, EL ALUMNO O LA ALUMNA...	CCL4. Se inicia de manera progresiva y guiada en diversos modelos de lectura como actividad propia del quehacer diario en el aula, mostrando curiosidad e interés por el lenguaje escrito; establece los primeros contactos con la literatura infantil como fuente de disfrute para despertar su imaginación; y se inicia en el proceso de escritura a través del uso de medios y soportes variados.





AL COMPLETAR EL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA, EL ALUMNO O ALUMNA...	CCL4. Se inicia en la lectura de diferentes textos apropiados a su edad, seleccionados de manera acompañada, y en el uso de estrategias simples de comprensión lectora como fuente de disfrute y enriquecimiento personal, mostrando actitudes de respeto hacia el patrimonio literario reconociéndolo como un bien común, creando textos muy breves y sencillos relacionados con sus experiencias e intereses a partir de pautas o modelos dados.
AL COMPLETAR EL SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA, EL ALUMNO O ALUMNA...	CCL4. Lee diferentes textos apropiados a su edad y cercanos a sus gustos e intereses, seleccionados con creciente autonomía, utilizando estrategias básicas de comprensión lectora como fuente de disfrute, deleite y ampliación de los conocimientos, apreciando la riqueza de nuestro patrimonio literario, y creando textos sencillos basados en su experiencia y conocimientos previos con intención cultural y literaria a partir de pautas o modelos dados.
AL COMPLETAR EL TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA, EL ALUMNO O ALUMNA...	CCL4. Lee obras diversas adecuadas a su progreso madurativo, seleccionando aquellas que mejor se ajustan a sus gustos e intereses; reconoce el patrimonio literario como fuente de disfrute y aprendizaje individual y colectivo; y moviliza su experiencia personal y lectora para construir y compartir su interpretación de las obras y para crear textos de intención literaria a partir de modelos sencillos.
AL COMPLETAR EL SEGUNDO CURSO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA, EL ALUMNO O ALUMNA...	CCL4. Lee de manera autónoma obras diversas adecuadas a su edad y selecciona las más cercanas a sus propios gustos e intereses, reconociendo muestras relevantes del patrimonio literario como un modo de simbolizar la experiencia individual y colectiva, interpretando y creando obras con intención literaria, a partir de modelos dados, reconociendo la lectura como fuente de enriquecimiento cultural y disfrute personal.
COMPLETAR LA ENSEÑANZA BÁSICA, EL ALUMNO O ALUMNA...	CCL4. Lee con autonomía obras diversas adecuadas a su edad, seleccionando las que mejor se ajustan a sus gustos e intereses; aprecia el patrimonio literario como cauce privilegiado de la experiencia individual y colectiva; y moviliza su propia experiencia biográfica y sus conocimientos literarios y culturales para construir y compartir su interpretación de las obras y para crear textos de intención literaria de progresiva complejidad.





<b>COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA _ CCL5</b>	
AL COMPLETAR EL PRIMER CICLO DE LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL, EL ALUMNO O LA ALUMNA...	CCL5. Establece vínculos afectivos con los demás a través de actividades lúdicas, promoviendo la interacción social con otras personas y desarrollando habilidades de respeto y convivencia hacia estas.
AL COMPLETAR EL SEGUNDO CICLO DE LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL, EL ALUMNO O LA ALUMNA...	CCL5. Se inicia, a través de sus prácticas comunicativas, en el desarrollo de modelos adecuados de convivencia, adoptando herramientas para resolver conflictos de manera dialogada, desarrollando de manera progresiva el lenguaje, evitando cualquier tipo de violencia y discriminación y mostrando actitudes positivas hacia la igualdad de género y el respeto hacia las personas.
AL COMPLETAR EL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA, EL ALUMNO O ALUMNA...	CCL5. Participa regularmente en prácticas comunicativas diversas sobre temas de actualidad o cercanos a sus intereses, destinados a favorecer la convivencia, haciendo un uso adecuado y no discriminatorio del lenguaje, iniciándose en la gestión dialogada de conflictos, respetando y aceptando las diferencias individuales y valorando las cualidades y opiniones de los demás.
AL COMPLETAR EL SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA, EL ALUMNO O ALUMNA...	CCL5. Participa activamente en prácticas comunicativas y en actividades cooperativas con actitud de respeto y escucha, progresando en la gestión dialogada de conflictos que favorezcan la convivencia, evitando discriminaciones por razones de género, culturales y sociales, que ayuden a realizar juicios morales fundamentados y a favorecer un uso adecuado y ético de los diferentes sistemas de comunicación.
AL COMPLETAR EL TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA, EL ALUMNO O ALUMNA...	CCL5. Pone sus prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la gestión dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, detectando los usos discriminatorios, así como los abusos de poder para favorecer la utilización no solo eficaz sino también ética de los diferentes sistemas de comunicación.
AL COMPLETAR EL SEGUNDO CURSO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA, EL ALUMNO O ALUMNA...	CCL5. Pone sus prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la gestión dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, identificando y aplicando estrategias para detectar usos discriminatorios, así como rechazar los abusos de poder, para favorecer un uso eficaz y ético de los diferentes sistemas de comunicación.





COMPLETAR LA ENSEÑANZA BÁSICA, EL ALUMNO O ALUMNA...

CCL5. Pone sus prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, evitando los usos discriminatorios, así como los abusos de poder para favorecer la utilización no solo eficaz sino también ética de los diferentes sistemas de comunicación.

Como observamos especialmente en la evolución de los descriptores operativos CCL3, CCL4 y CCL5, la competencia lectora es un desempeño que implica la puesta en marcha de conocimientos, destrezas y actitudes: conocimiento de aspectos lingüísticos, pero también del mundo que nos rodea; destrezas que van más allá de la simple localización de información, como comprender, interpretar, analizar o reflexionar; actitudes relacionadas con el interés por aprender o la curiosidad por explorar, así como por buscar vínculos entre los aprendizajes y querer transferirlos a otras situaciones de la vida, es decir, por asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje.

Veamos con detalle estas implicaciones y cómo se pueden reflejar en la metodología didáctica que se implemente en las aulas.

#### 4.1.2.3. Las competencias específicas.

Las competencias específicas son desempeños imprescindibles para el progreso del alumnado y para afrontar los retos globales y locales. Son el **eje de la enseñanza**, en este caso, de la Lengua Castellana y Literatura, y por extensión de otras áreas, siendo el cruce de los descriptores operativos y los saberes básicos del área o materia, de los cuales emergen los aprendizajes específicos, considerando los criterios de evaluación.

Estas competencias específicas son el eje o matriz de origen de una situación de aprendizaje. Es necesario tener estrategias de abordaje que permitan **aprovechar toda la información que contienen**, leyendo más allá de la detección rápida de los saberes básicos asociados para centrarse en los **procesos y desempeños lingüísticos** que se propone desarrollar en el alumnado.

Para ello debemos comprender su sintaxis, es decir, las pautas con las que se han redactado. Una competencia específica tiene tres componentes: las actuaciones relativas a los aprendizajes, la forma en la que se van a desarrollar estos aprendizajes y la finalidad de la misma.

Pongamos un ejemplo con la siguiente competencia específica del área de Comunicación y Representación de la Realidad de Educación Infantil en Andalucía: “4. Participar por iniciativa propia





en actividades relacionadas con textos escritos, mostrando interés y curiosidad por comprender su funcionalidad y algunas de sus características.”



Figura. Componentes de las competencias específicas

### Ejemplo

INF CRR CE “4. Participar por iniciativa propia en actividades relacionadas con textos escritos, mostrando interés y curiosidad por comprender su funcionalidad y algunas de sus características.”

Es decir, **¿qué desempeño concreto debe adquirir el alumnado?** La competencia nos indica “Participar por iniciativa propia en actividades relacionadas con textos escritos, (...)”

Pero, **¿cómo, de qué forma o procedimiento se va a adquirir la competencia?** En este caso “(...) mostrando interés y curiosidad (...)”. De esta manera podemos imaginar otras acciones más específicas que requiere este “cómo”. Esta dimensión de la competencia específica se redacta en gerundio o con expresiones que reflejan el modo (mediante, a través de...).

Por último, pero no menos importante, debemos tener clara la **finalidad** (el para qué) de los aprendizajes, dando sentido al qué. En este caso, la finalidad de esta competencia es “(...) por comprender su funcionalidad y algunas de sus características.” Esta consideración es determinante a la hora de generar situaciones de aprendizaje y proponer evidencias para verificar su desempeño. **Marca el rumbo de todo el planteamiento didáctico de las programaciones.**





Acompañando a cada competencia específica, existe un texto que precisa y aporta información valiosa acerca de cómo plantear el trabajo para desarrollar dicha competencia.

Es importante analizarlo con detalle, pues en este ejemplo podemos obtener ideas tales como “*Las bibliotecas jugarán un papel relevante como espacios desde donde se pongan en juego las ideas infantiles sobre el porqué y el para qué del lenguaje escrito, así como lugares de acercamiento al disfrute de los primeros contactos con la literatura infantil. Del mismo modo, la presencia de soportes y útiles de escritura variados, en lugares accesibles, serán una invitación a producir mensajes por placer y a sentir la emoción de expresar sus pensamientos, vivencias o sentimientos de manera espontánea.*

*La interacción con los distintos tipos de textos (cuentos, cómics, diccionarios, biografías, poemarios, libros de arte, revistas, periódicos, mapas y guías turísticas de Andalucía, recetarios de cocina, textos en otros idiomas, carteles, instrucciones de juego, etc.), ayudarán a generar ideas sobre la funcionalidad y la utilidad de los mismos, ya sean impresos o en formato digital.”*

Por último, encontramos, tal como hemos indicado en los puntos anteriores, un aspecto de suma relevancia: **la vinculación de la competencia específica con los descriptores operativos**. Es una cuestión muy práctica, pues si no percibimos con claridad el sentido de trabajar una competencia clave a través de nuestra competencia específica, leyendo el descriptor observaremos con facilidad la orientación que nos encamina al desempeño buscado.

En este caso, hay una relación directa, entre otros, con el **descriptor CCL4**, que indica “*CCL4. Se inicia de manera progresiva y guiada en diversos modelos de lectura como actividad propia de quehacer diario en el aula, mostrando curiosidad e interés por el lenguaje escrito; establece los primeros contactos con la literatura infantil como fuente de disfrute para despertar su imaginación; y se inicia en el proceso de escritura a través del uso de medios y soportes variados.*”

Es evidente la vinculación directa de la competencia específica 4 con este descriptor operativo CCL4.

Derivado del análisis de la competencia específica obtendremos ideas generales para plantear **tareas y actividades posibles para desempeñar acciones que pongan en marcha las competencias clave**, especificadas en los descriptores operativos asociados a la misma.

#### 4.1.2.4. Criterios de evaluación.

Los criterios de evaluación son los “referentes que indican los niveles de desempeño esperados en el alumnado en las situaciones o actividades a las que se refieren las competencias específicas de cada área en un momento determinado de su proceso de aprendizaje”.





Los criterios de evaluación han sido redactados con la siguiente sistemática, que nos ayuda a entender su sentido:

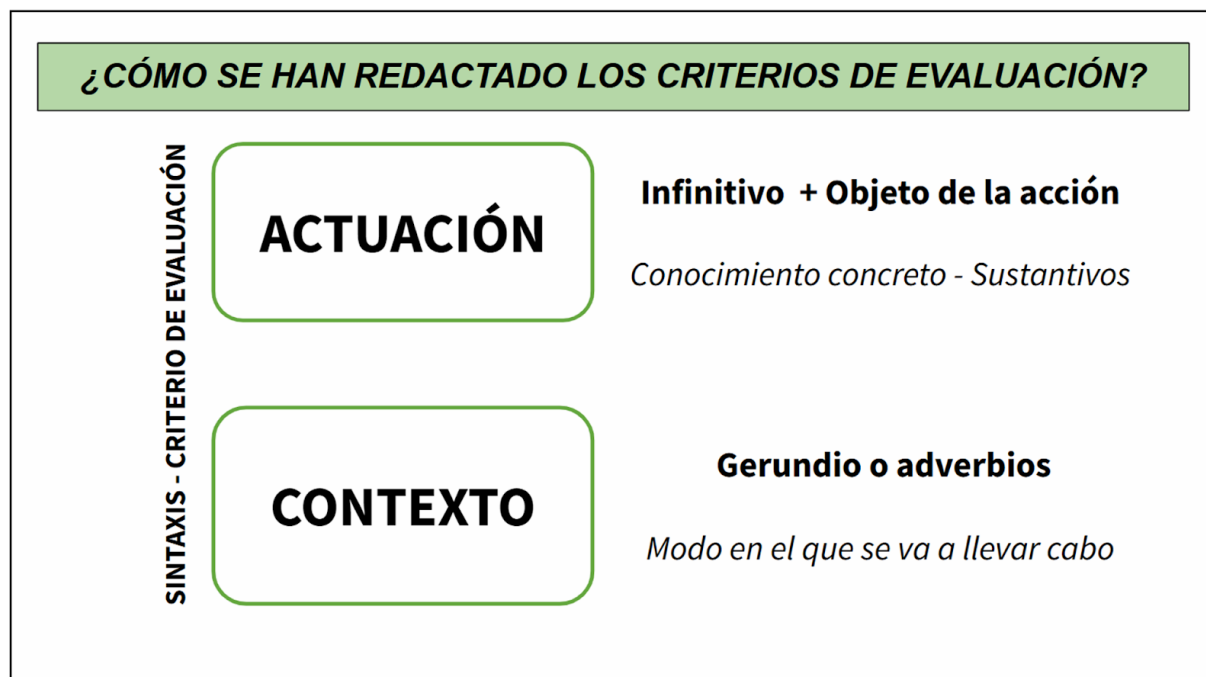


Figura. Componentes de los criterios de evaluación

Por ejemplo, vamos a analizar un criterio de evaluación del área de Comunicación y Representación de la Realidad de Educación Infantil en Andalucía, que indica “4.5. Mostrar interés en textos escritos de la literatura infantil andaluza de manera respetuosa.”

### Ejemplo

Vamos a analizar el criterio de evaluación 4.5. “Mostrar interés en textos escritos de la literatura infantil andaluza de manera respetuosa.”

Sus partes son las siguientes:

**ACTUACIÓN:** “Mostrar interés en textos escritos de la literatura infantil andaluza, (...)”

**CONTEXTO:** “(...) de manera respetuosa.”

Es posible que con este análisis sea suficiente para mejorar el entendimiento de los criterios de evaluación. Sin embargo, si el criterio es complejo en su redacción, puede ser necesario dar un paso más en su comprensión, acercándonos al concepto de acción evaluable. No es otra cosa que desagregar el criterio en acciones actuaciones que lo concreten, descomponiéndose en unidades que





tengan sentido completo, sin añadir o quitar ningún elemento. Suelen dar pistas sobre los diferentes grados de desempeño del mismo (de perfección, de profundidad, de cantidad...).

Las acciones evaluables tienen que ver con la lógica interna del área/materia, de los saberes básicos y las acciones descritas en los descriptores de los que provienen, no siendo un análisis morfosintáctico. Este procedimiento nos ayudará a ver como algo tangible y operativo lo que en principio puede parecer abstracto, más de aula que de programación.

Pongamos un ejemplo para entenderlo mejor:

### Ejemplo 1

Vamos a generar acciones evaluables del criterio de evaluación, “4.1.a. Leer de manera silenciosa y en voz alta textos escritos y multimodales sencillos, identificando el sentido global y la información relevante para construir conocimiento.” (Área de LCL de 3° de Educación Primaria).

Una propuesta de las mismas son:

- Lee **de manera silenciosa** textos escritos y multimodales sencillos
- Lee **en voz alta** textos escritos y multimodales sencillos
- Identifica el **sentido global**
- Identifica la **información relevante**
- **Construye conocimiento**

#### 4.1.2.5. Saberes básicos.

Se entiende por **saberes básicos** los conocimientos, destrezas y actitudes que constituyen los contenidos propios de un área y cuyo aprendizaje es necesario para la adquisición de las competencias específicas.

**La adquisición de las competencias específicas a lo largo de la etapa** se evalúa a través de los criterios de evaluación y **se lleva a cabo a través de la movilización de un conjunto de saberes básicos** que integran conocimientos, destrezas y actitudes. Estos saberes se estructuran en torno al concepto de sentido matemático, y se organizan en dos dimensiones: cognitiva y afectiva. Los sentidos se entienden como el conjunto de destrezas relacionadas con el dominio en contexto de contenidos numéricos, métricos, geométricos, algebraicos, estocásticos y socioafectivos. Dichos **sentidos permiten emplear los saberes básicos de una manera funcional**, proporcionando la flexibilidad necesaria para establecer conexiones entre los diferentes sentidos, por lo que el orden de aparición no implica ninguna temporalización ni orden cronológico en su tratamiento en el aula.





En el contexto de la competencia lectora, los saberes básicos incluyen aspectos como los conocimientos lingüísticos y contextuales para entender textos, la comprensión de características y tipos de textos diversos, y la relación de información textual con experiencias y conocimientos previos. También abarcan la disposición reflexiva, curiosa y crítica hacia la lectura.

Ejemplos específicos de saberes básicos relacionados con la competencia específica de LCL 5ª de Primaria sobre la diversidad lingüística incluyen la observación de la propia biografía lingüística y la diversidad lingüística del centro, el conocimiento de las lenguas de España, la comparación de rasgos de variedades dialectales, la reflexión interlingüística y las estrategias de identificación y evitación de prejuicios y estereotipos lingüísticos.

### **Ejemplo**

Vamos a solicitar al alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria que creen una obra de teatro, que podría ser además bilingüe o plurilingüe con un tema relacionado con la sostenibilidad. Los sentidos, grandes ideas y saberes básicos que movilizarían pueden ser:

#### **A. Las lenguas y sus hablantes.**

LCL.3.A.4. Uso de un lenguaje no discriminatorio y respetuoso con las diferencias.

#### **B. Comunicación.**

##### ***LCL.3.B.1. Contexto.***

LCL.3.B.1.1. Interacciones entre los componentes del hecho comunicativo (situación, participantes, propósito comunicativo, canal, registro).

##### ***LCL.3.B.2. Géneros discursivos.***

LCL.3.B.2.1. Tipologías textuales: la narración, la descripción, el diálogo, la exposición y la argumentación.

LCL.3.B.2.2. Propiedades textuales: estrategias básicas para la coherencia, cohesión y adecuación.

##### ***LCL.3.B.3. Procesos.***

LCL.3.B.3.1. Interacción oral: interacción oral y adecuada en contextos formales e informales, escucha activa, asertividad, resolución dialogada de conflictos y cortesía lingüística. La expresión y escucha empática de necesidades, vivencias y emociones propias y ajenas.

LCL.3.B.3.3. Producción oral: elementos de la prosodia y de la comunicación no verbal. Construcción, comunicación y valoración crítica de conocimiento mediante la planificación y producción de textos orales y multimodales con progresiva autonomía.

LCL.3.B.3.4. Comprensión lectora: estrategias de comprensión lectora antes, durante y después de la lectura. Identificación de las ideas más relevantes e interpretación del sentido global realizando las inferencias necesarias. Valoración crítica. Identificación de elementos gráficos y paratextuales al servicio de la comprensión. Lectura compartida y expresiva. Detección de usos discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal.





### **C. Educación literaria**

LCL.3.C.8. Lectura expresiva, dramatización o interpretación de fragmentos, de la literatura infantil y de la literatura popular andaluza, atendiendo a los procesos de comprensión y al nivel de desarrollo. Principales autores de la literatura española y universal en las distintas épocas. Obras más relevantes.

LCL.3.C.9. Creación de textos de intención literaria, de manera libre y a partir de la recreación y apropiación de los modelos dados en general, con especial atención a la literatura popular andaluza.

LCL.3.C.10. Uso progresivamente autónomo de la biblioteca de aula o de centro como escenario de actividades literarias compartidas. Comunidades lectoras.

### **D. Reflexión sobre la lengua y sus usos en el marco de propuestas de producción y comprensión de textos orales, escritos o multimodales.**

LCL.3.D.1. Establecimiento de generalizaciones sobre aspectos lingüísticos elementales a partir de la observación, comparación y transformación de palabras y enunciados.

LCL.3.D.2. Aproximación a la lengua como sistema con distintos niveles: sonidos y letras, palabras, oraciones y textos. Observación y comparación de unidades comunicativas básicas. Relaciones fundamentales entre los esquemas semánticos y sintácticos de la oración. Uso de la sintaxis correcta en los escritos propios. Reconocimiento de sintagmas sencillos.

LCL.3.D.6. Estrategias de observación y formulación de generalizaciones sobre la acentuación.

LCL.3.D.7. Los signos de puntuación como mecanismos para organizar el texto y expresar intención comunicativa.

LCL.3.D.8. Estrategias básicas para el uso progresivamente autónomo de diccionarios, en distintos soportes.

## **4.1.3. Enfoque competencial.**

### **4.1.3.1 Fundamentación.**

La puesta en práctica de todo lo que hemos señalado respecto a las competencias clave y los descriptores operativos se debe traducir en la aplicación de una metodología coherente. Un problema del enfoque competencial ha sido el desajuste entre lo que refleja la normativa desde las últimas dos décadas y las prácticas reales de aula, cómo se han hecho realidad, pues «su llegada por vía normativa y por mecanismos que generaban distancia respecto a las prácticas comunes en educación en nuestro país hizo pensar al profesorado que las competencias no iban con ellos ni con la escuela [...] No eran más que una nueva ocurrencia» (Trujillo Sáez, 2018: 34-35) que no aportaba utilidad a los procesos reales de enseñanza-aprendizaje. Por eso, es importante recalcar qué implica trabajar por competencias.





En este sentido, podemos señalar **ocho aspectos básicos** que debemos tener en cuenta si queremos aplicar un enfoque competencial en nuestra práctica docente.



Figura. Aspectos básicos del enfoque competencial

(Imagen generada por los autores mediante inteligencia artificial usando Napkin, 2025)

## A. Funcionalidad

En primer lugar, debe ser **funcional**. El conocimiento ya no solo posee una finalidad en sí mismo, sino que se transforma en un instrumento enfocado hacia un fin, un fin extraído directa o indirectamente de la experiencia real que rodea al estudiante. Aprender deja de ser un acto puramente académico y se convierte en una herramienta para desenvolverse de una manera más eficaz y autónoma en situaciones cotidianas, sociales y profesionales.

Este aspecto funcional se refleja en la competencia en comunicación lingüística en la adopción de un **enfoque comunicativo**: la lengua no se estudia por sí misma, ni se aborda de forma descontextualizada, sino que su aprendizaje se orienta a su uso real (Lorenzo, 2010: 397). Profundizaremos con mayor detalle en el enfoque comunicativo en el apartado 4.3.1.

Si nos centramos en la competencia lectora, el aspecto funcional se vincula con las diferentes **finalidades** que se le reconoce a la lectura: leer para aprender, leer para desarrollar el potencial personal y leer para participar en la sociedad.





## B. Transferibilidad

En segundo lugar, debe ser **transferible**. Es necesario que el alumnado sea capaz de aplicar lo aprendido a múltiples situaciones con finalidades diversas, especialmente cuando deba enfrentarse a escenarios nuevos, inciertos o complejos, algo esencial en nuestra sociedad actual, pues como expresan Wiliam y Leahy (2024: 52) «la única enseñanza útil es la que el estudiante sabe re aplicar fuera del contexto de aprendizaje».

La transferibilidad en relación a la competencia en comunicación lingüística se manifiesta cuando el alumnado es capaz de aplicar sus destrezas lingüísticas en todas las áreas y materias, y también, en su vida cotidiana.

En este mismo sentido, ser capaz de transferir la competencia lectora es un **predictor de éxito**, tanto académico como en la vida (Romero y Trigo, 2018: 53; Bilton y Tillotson, 2023: 15). Cobra especial relevancia la aplicación de estrategias de comprensión al trabajo con distintos tipos de textos en diferentes situaciones comunicativas; nos centraremos con detenimiento en esto más adelante.

## C. Formación integral

El tercer aspecto clave del enfoque competencial es la **formación integral** del alumnado. El ser humano es complejo por naturaleza. Por tanto, desde la escuela se debe procurar una formación integral basada en una dimensión holística de la persona, de tal forma que no solo se transmitan conocimientos, sino que se desarrollen las otras facetas que forman la personalidad: la emocional, la social y la física. Desde esta perspectiva, el aprendizaje deja de concebirse como una acumulación de saberes aislados para convertirse en una herramienta que contribuye a construir personas críticas, empáticas, equilibradas y participativas.

Desde esta perspectiva, la competencia en comunicación lingüística no se limita al desarrollo de habilidades comunicativas sino que fomenta la autonomía, el pensamiento crítico, la competencia social y emocional, y la capacidad de convivir en sociedad a través del uso consciente, reflexivo y ético del lenguaje. Expresarse con claridad, comprender a los demás, argumentar, negociar, empatizar o reconocer la diversidad de perspectivas son acciones que trascienden lo puramente lingüístico y que constituyen auténticas competencias para la vida.

En este marco, la competencia lectora permite ampliar la visión del alumnado, desde su mundo interior a su entorno. La lectura se concibe como una herramienta para el desarrollo personal, no solo académico.

## D. Trabajo por tareas

El enfoque competencial demanda realizar un **trabajo por tareas**, pues la tarea, debido a su carácter complejo, permite la integración de diversos componentes de las distintas competencias y en diferentes parcelas académicas. Trabajando por tareas integradas los contenidos se subordinan a





la acción y el saber depende de lo que se quiera hacer. De esta manera además, se fomenta la interdisciplinariedad, ya que como sabemos las competencias no se vinculan unidireccionalmente con ninguna área o materia.

El aprendizaje por tareas es la vía natural para concretar el enfoque comunicativo en el aula. Esta competencia se activa plenamente cuando el alumnado debe enfrentarse a situaciones reales: elaborar informes, participar en debates, diseñar presentaciones orales, realizar entrevistas o crear textos multimodales ajustados a un propósito y a un contexto. Como señala Lorenzo (2010: 403), “el aprendizaje por tareas se ha convertido en el modo natural de implementación de la teoría funcional sistémica en las aulas”, porque reproduce situaciones reales de comunicación y aprendizaje social, orientadas siempre a la producción y comprensión de textos con un sentido concreto.

En este trabajo por tareas, la competencia lectora tiene un papel protagonista, ya que en cualquier proyecto o situación auténtica los textos actúan como punto de partida para informarse, resolver problemas, tomar decisiones, disfrutar o construir nuevos productos comunicativos. Además, la competencia lectora se convierte en una habilidad transversal: todas las áreas curriculares requieren que el alumnado lea y comprenda textos propios de su campo —instrucciones, gráficos, documentos, artículos, problemas—, de manera que ser competente en relación con la lectura es un factor clave para el éxito en cualquier tarea interdisciplinar. Trabajar por tareas también permite conectar la lectura con los intereses y necesidades reales del alumnado, mejorando su motivación y dotando de sentido a los aprendizajes.

#### E. Aplicación a la vida real

Si hemos señalado que la transferibilidad debe estar presente en el enfoque competencial, qué mayor transferencia que la que se **aplica a la vida real** del alumnado. De esta forma se despierta el interés y se fomenta la motivación, pues los estudiantes serán conscientes de que aquello que están aprendiendo les sirve para su vida dentro y fuera del aula. La escuela se debe encargar de generar situaciones de aprendizaje lo más reales posibles para que el alumnado pueda entrenarse de cara a afrontar futuras situaciones diversas, si no semejantes, al menos parecidas a las que se encontrará en la vida fuera del ámbito escolar (OECD, 2018: 13).

Esta conexión con lo real cobra especial sentido cuando las habilidades lingüísticas se orientan a la resolución de conflictos comunicativos auténticos. La lengua no es solo objeto de estudio, sino un instrumento para argumentar, negociar, convencer, informar, describir o expresar emociones de manera adecuada en situaciones cotidianas y profesionales.

La lectura, en este marco, también se orienta a situaciones reales y funcionales. Leer no es solo interpretar textos literarios o académicos, sino también enfrentarse a textos útiles para la vida: interpretar instrucciones, localizar información relevante en un documento, evaluar la fiabilidad de una fuente digital, comprender las condiciones de un contrato o analizar críticamente un artículo de prensa.





Este enfoque implica trabajar de manera explícita habilidades de lectura crítica, aplicadas a **todo tipo de textos**, con el objetivo de que el alumnado no solo comprenda, sino que valore, contraste y tome decisiones fundamentadas. El aula debe llenarse de textos reales, de **géneros discursivos** variados, vinculados a situaciones que puedan reproducirse o proyectarse en la vida del alumnado, favoreciendo así una lectura funcional, crítica y profundamente significativa.

#### F. Desarrollo de una cultura mínima

La aplicación del enfoque competencial no significa que nos olvidemos de los conocimientos, pues también debe **desarrollar una cultura mínima** para todo el alumnado. La escuela debe garantizar que absolutamente todos sus estudiantes han alcanzado unos mínimos parecidos, sin importar el contexto ni cualquier otra circunstancia interna o externa que pudiera dificultar el desarrollo de las capacidades de una persona. De esta forma, se garantiza la inclusión efectiva, pues no debemos olvidar el deber de la escuela en este sentido: garantizar a cada estudiante el máximo de formación que sea capaz.

La competencia en comunicación lingüística es la puerta de entrada a esta cultura mínima. Gracias a ella, el alumnado puede no solo acceder al conocimiento, sino también formar y expresar sus propias opiniones de manera crítica, reflexiva y argumentada. Además, potencia el aprecio por las manifestaciones artísticas y literarias, entendidas no solo como patrimonio cultural, sino también como una fuente de disfrute personal y de desarrollo emocional.

La competencia lectora, por su parte, sirve de llave para abrir esa puerta de entrada a una cultura mínima. La lectura crítica, la alfabetización mediática e informacional (AMI) y las nuevas alfabetizaciones resultan imprescindibles para que el alumnado pueda enfrentarse con solvencia al volumen y variedad de textos y discursos que encontrará en la sociedad actual. Además, es necesario que esta formación lectora incorpore la apreciación de la literatura, como hemos señalado, y de los textos artísticos, no solo por su valor estético, sino también porque permiten comprender la pluralidad de visiones del mundo, desarrollar la empatía y disfrutar de la experiencia estética. Garantizar la inclusión en el aprendizaje lector no es solo ofrecer textos accesibles, sino también favorecer que todo el alumnado pueda participar en la vida social y cultural mediante la lectura, creando sentido, disfrutando y aportando a su comunidad.

#### G. Cambio de roles

La séptima característica que implica un enfoque competencial es el **cambio de roles**. El alumnado se debe convertir en protagonista de su propio aprendizaje, debe ganar autonomía y responsabilidad. Los docentes deben dar un paso atrás y ceder su lugar predominante en el aula a sus alumnos. De transmisores de información deben convertirse en mediadores, guías, facilitadores de entornos donde el estudiante, desarrollando sus competencias, pueda vivir experiencias memorables. En este proceso, el alumnado no solo aprende contenidos, sino que aprende a aprender, desarrollando habilidades de **metacognición**.





El desarrollo efectivo de la competencia en comunicación lingüística solo es posible si el alumnado se convierte en usuario activo de la lengua, capaz de tomar decisiones en **situaciones comunicativas diversas y reales**. Esto exige que el estudiante asuma la responsabilidad de producir textos, participar en intercambios orales, leer críticamente y reflexionar sobre sus propios procesos de comprensión y expresión. En este contexto, el profesorado ya no solo enseña normas lingüísticas o géneros discursivos, sino que diseña situaciones de aprendizaje en las que el alumnado pueda experimentar, equivocarse, ajustar y mejorar sus capacidades comunicativas de manera autónoma.

El mismo cambio de roles se produce con respecto al desarrollo de la competencia lectora. El alumnado debe pasar de ser un lector pasivo, que lee solo para responder preguntas cerradas o seguir instrucciones, a ser un **lector activo**, capaz de interpretar, cuestionar, valorar y utilizar la información de los textos en función de sus necesidades y objetivos. Este tipo de lector se implica emocional e intelectualmente en la lectura, utiliza **estrategias metacognitivas** para comprender mejor y desarrolla una actitud crítica y reflexiva ante los discursos que le rodean.

#### H. Cambios en la evaluación

Por último, todo lo que implica el enfoque competencial debe tener su reflejo directo en una serie de **cambios en la evaluación**. Una evaluación real por competencias implica grados de adquisición, dominios reales, indicadores de logro y un trabajo coordinado por parte de los equipos educativos, pues cada profesor de cada materia debe reflejar su aportación a la adquisición de cada competencia. Además, supone ofrecer una información valiosa sobre el proceso tanto al alumnado como a sus familias.

En el marco de este enfoque, el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística se debe evaluar a través de productos comunicativos reales, como textos escritos, presentaciones orales, debates, entrevistas, campañas de comunicación o proyectos colaborativos. La evaluación debe centrarse **tanto en el producto final como en el proceso**. Todo ello con criterios explícitos y compartidos que permitan al alumnado comprender qué se espera de él y cómo puede mejorar.

En cuanto a la competencia lectora, su evaluación debe centrarse en procesos lectores reales, atendiendo a la capacidad del alumnado para comprender, interpretar, reformular, sintetizar, relacionar y utilizar la información leída en situaciones significativas. Un lector competente no es solo quien entiende lo que lee, sino quien extrae sentido, lo aplica, lo transforma y lo evalúa críticamente. Para ello, es necesario proponer tareas auténticas —resolver un problema a partir de un texto, tomar decisiones informadas, contrastar fuentes, detectar sesgos, crear productos nuevos a partir de lo leído— que permitan observar en acción la competencia lectora. Solo así se podrá valorar el progreso real y orientar la mejora individual, de forma justa, inclusiva y transparente.

En resumen, estos ocho aspectos que hemos analizado indican cómo el enfoque competencial implica el desarrollo de habilidades de lectura crítica, donde se analicen todo tipo de textos, se identifiquen las ideas principales y secundarias, donde se evalúe la información y las fuentes de





procedencia. Esta perspectiva competencial de la lectura se debe promover desde todas las áreas o materias, en el día a día de las aulas, orientando las evidencias al alumnado con estrategias para su consecución. La lectura es una herramienta transversal, llave de conocimiento para cualquier área.

En el último aspecto clave que abordamos del enfoque competencial mencionábamos los cambios en la evaluación que se deben realizar. Entremos en un análisis más profundo de esta transformación necesaria en el apartado siguiente.

#### 4.1.3.2 Integración de perspectivas para el enfoque competencial

El enfoque competencial de la competencia lectora exige una mirada integral que supere la mera instrumentalización de la lectura como decodificación y comprensión literal. En este sentido, resulta imprescindible articular tres niveles de análisis y acción: el pedagógico, el didáctico y el de las implicaciones prácticas en el aula. Esta integración permite construir una propuesta educativa situada, contextualizada y transformadora.

##### A) Perspectiva pedagógica

Desde un enfoque pedagógico, la competencia lectora se concibe como una herramienta esencial para el desarrollo personal, social y ciudadano del alumnado. Lejos de reducirse a una habilidad técnica o a un proceso mecánico de decodificación de signos, **la lectura adquiere un carácter profundamente formativo y emancipador**. En este sentido, autores como Trujillo (2018) y Solé (2019) insisten en que la lectura no puede entenderse como una actividad neutra, sino como una práctica social situada, atravesada por dimensiones culturales, ideológicas y emocionales. **Leer implica interpretar, valorar y transformar la realidad**, al tiempo que se construye una posición crítica ante el conocimiento, los discursos y el entorno social.

Este planteamiento se enmarca en el paradigma socioconstructivista, que concibe el aprendizaje como un proceso de interacción, negociación de significados y construcción colectiva del saber. La lectura, en este contexto, se convierte en una práctica dialógica que fomenta la participación activa del alumnado en comunidades discursivas, desarrollando su capacidad para argumentar, contrastar ideas y tomar decisiones fundamentadas. Como señalan Jiménez Fernández y Romero-Oliva (2015), **leer no es solo comprender lo que el texto dice, sino también preguntarse para qué se dice, desde dónde se dice y qué consecuencias tiene lo dicho**.

El enfoque competencial refuerza esta visión pedagógica al situar la lectura como un medio para movilizar saberes en contextos diversos, responder a situaciones complejas y participar de forma crítica y comprometida en la vida social. La competencia lectora, por tanto, no se limita a evaluar el rendimiento académico del alumnado, sino que forma parte de un proyecto educativo más amplio: formar sujetos capaces de leer el mundo, de ejercer su ciudadanía y de transformar la realidad en la que viven.





## B) Perspectiva didáctica

Desde una perspectiva didáctica, el enfoque competencial de la competencia lectora implica diseñar situaciones de aprendizaje que permitan al alumnado movilizar conocimientos, habilidades y actitudes en contextos significativos. Esto requiere una planificación que integre la lectura en tareas auténticas, promoviendo la comprensión profunda y el pensamiento crítico.

Ripoll (2023) y Solé (2019) destacan que la enseñanza de estrategias de comprensión lectora debe ser explícita, sistemática y adaptada a las necesidades del alumnado. Además, propone actividades como la lectura compartida, las preguntas sobre los textos, la enseñanza de estrategias, la tutoría entre iguales o el debate sobre los textos, todas ellas adaptables para su uso con distintos contenidos.

Surge en este contexto la necesidad de incorporar la alfabetización digital crítica en la enseñanza de la lectura. Este enfoque implica que el alumnado no solo debe ser capaz de comprender textos digitales, sino también de cuestionar los valores dominantes, descubrir intenciones e ideologías en diversos productos culturales y comprometerse críticamente con textos y tecnologías para la interpretación social de la realidad.

En resumen, la perspectiva didáctica del enfoque competencial de la competencia lectora se basa en:

- **Enseñanza explícita de estrategias de comprensión lectora:** planificación de actividades que enseñen de manera sistemática las estrategias necesarias para comprender y analizar textos.
- **Integración de la alfabetización digital crítica:** desarrollo de la capacidad del alumnado para analizar y cuestionar textos digitales, comprendiendo su contexto cultural y social.
- **Diseño de tareas auténticas:** creación de situaciones de aprendizaje que reflejen contextos reales, permitiendo al alumnado aplicar sus habilidades lectoras de manera significativa.

## C) Perspectiva de las implicaciones en el aula

En el ámbito del aula, el enfoque competencial de la competencia lectora se traduce en prácticas concretas que transforman la experiencia lectora del alumnado, promoviendo actividades que permitan al alumnado **construir significados** relevantes, **transferir lo leído** a contextos diversos y **reflexionar sobre su propio proceso lector**.

Subrayamos la importancia de enseñar estrategias de comprensión lectora de manera explícita, tales como formular hipótesis, realizar inferencias, resumir, identificar ideas principales o autorregular la lectura. Estas estrategias no solo ayudan a mejorar la comprensión, sino que también promueven la metacognición y la autonomía del estudiante. Así, leer deja de ser un acto pasivo para convertirse en una actividad estratégica y consciente.





Por otro lado, se puede fomentar la creación de **comunidades lectoras** dentro del aula, donde el diálogo, la lectura compartida y la interpretación crítica ocupen un lugar central. En estos espacios, la lectura se convierte en una herramienta de interacción social, reflexión colectiva y construcción de sentido. El alumnado tiene la oportunidad de contrastar puntos de vista, explorar diferentes voces y desarrollar su juicio crítico, fomentando actitudes democráticas y colaborativas.

Estas implicaciones también exigen una reconfiguración de la evaluación, centrada no solo en los productos finales sino en los procesos. La autoevaluación, la coevaluación y la retroalimentación formativa permiten al alumnado asumir un papel activo en su aprendizaje lector, identificar sus fortalezas y áreas de mejora, y avanzar hacia un dominio más profundo y funcional de la competencia lectora.

Finalmente, estas prácticas de aula deben conectar la lectura con proyectos interdisciplinarios, tareas globales y situaciones reales, facilitando que el alumnado comprenda la utilidad, relevancia y sentido de la lectura más allá del contexto escolar. En este sentido, el enfoque competencial se concreta en una enseñanza de la lectura que no se limita a preparar para pruebas, sino que busca formar **lectores críticos, autónomos y comprometidos** con su entorno.

#### 4.1.4. Ejemplos de implementación del enfoque competencial en el aula.

Con la intención de hacer explícito el enfoque competencial y la continuidad en el aprendizaje de la competencia lectora, proponemos una situación de aprendizaje con un hilo conductor común adaptada a las distintas etapas educativas: “Leer el mundo para transformarlo”.

##### Educación Infantil

- Título: “El barrio de los cuentos”
- Contexto: A partir de un cuento (ej. La calle es libre o Los de arriba y los de abajo), el alumnado identifica situaciones cotidianas del barrio.
- Actividades:
  - Lectura dialógica del cuento, con apoyo visual y preguntas abiertas.
  - Salida por el barrio para observar tiendas, señales, parques.
  - Mural colectivo: “¿Qué cambiaríamos del barrio?” con dibujos, palabras y frases dictadas por los niños.
  - Dramatización de una escena del cuento que represente un cambio positivo.
- Competencia lectora en esta etapa: escucha activa, comprensión oral, inferencia visual, conexión texto-realidad.





## Educación Primaria

- Título: “Cartas al alcalde: Mejoramos nuestro entorno”
- Contexto: A partir de un texto narrativo o informativo sobre participación ciudadana (por ejemplo, noticias o relatos como El lugar más bonito del mundo), los alumnos detectan un problema del entorno cercano y redactan propuestas de mejora.
- Actividades:
  - Lectura guiada de textos sobre iniciativas ciudadanas.
  - Búsqueda de un problema real en el barrio o el colegio.
  - Escritura de cartas formales al ayuntamiento o a la dirección del centro.
  - Lectura pública de las cartas ante la clase o envío al destinatario real.
- Competencia lectora: comprensión de textos informativos, identificación de propósito, producción textual significativa, lectura crítica.

## Educación Secundaria

- Título: “Investigamos e intervenimos: ¿Cómo mejorar nuestra ciudad?”
- Contexto: El alumnado trabaja en un proyecto de investigación social sobre un problema urbano (ej. sostenibilidad, seguridad, desigualdad, accesibilidad).
- Actividades:
  - Lectura crítica de textos diversos: artículos de opinión, informes, leyes, entradas de blogs o posts en redes sociales.
  - Toma de apuntes, síntesis e identificación de argumentos.
  - Producción de un informe con propuestas de mejora.
  - Presentación oral del informe ante un público real o simulado (por ejemplo, una jornada con familias o autoridades del centro).
- Competencia lectora: análisis y evaluación de textos complejos, lectura crítica, intertextualidad, argumentación y transferencia.

Este tipo de tareas comparten una serie de características que las posiciona como competenciales y valiosas para el desarrollo de la competencia lectora:





- **Significatividad:** se conectan con la vida real, el entorno y las preocupaciones del alumnado.
- **Contextualización auténtica:** las tareas simulan o responden a situaciones reales (escribir a una autoridad, analizar un problema del entorno, comunicar propuestas).ç
- **Multimodalidad textual:** se trabaja con diferentes tipos de texto: narrativos, informativos, visuales, digitales, orales y escritos.
- **Procesos cognitivos de alto nivel:** implican más que comprensión literal: análisis, interpretación, inferencia, valoración crítica, síntesis y toma de decisiones.
- **Reflexión metacognitiva:** el alumnado piensa sobre cómo y por qué lee, qué estrategias usa, y evalúa su propio proceso lector.
- **Protagonismo del alumnado:** las tareas favorecen la autonomía, la participación activa, la toma de decisiones y la autorregulación.
- **Interdisciplinariedad:** la lectura se integra en diversas áreas: conocimiento del medio, educación en valores, lengua, educación plástica, visual y audiovisual, etc.
- **Evaluación formativa:** incluyen momentos de autoevaluación, coevaluación, y retroalimentación continua basada en el proceso.
- **Fomento de la ciudadanía activa y crítica:** la lectura se convierte en una herramienta para comprender y transformar el mundo.
- Contribuyen a la autonomía lectora porque: dan sentido y finalidad a la lectura, promueven el uso estratégico de habilidades lectoras, refuerzan la autorregulación y la toma de decisiones, fomentando la conexión entre lectura y acción social.

## 4.2. LA EVALUACIÓN INICIAL Y CONTINUA DE LA COMPETENCIA DEL ALUMNADO: HERRAMIENTAS Y ESTRATEGIAS.

El término “*evaluación*” en el ámbito educativo es un **concepto polisémico**, cuyo significado puede variar considerablemente. Por ello, se hace necesario establecer una definición precisa para evitar ambigüedades y asegurar una comprensión común. Es fundamental, en primer lugar, abordar la definición desde la normativa vigente, que proporciona el marco legal y administrativo. Posteriormente, se debe profundizar en su significado pedagógico, considerando los enfoques que sustentan su práctica. Esta doble precisión es esencial, ya que de lo contrario, podríamos estar utilizando el mismo término para referirnos a ideas y procesos sustancialmente distintos.





#### 4.2.1. El concepto de evaluación desde la normativa.

Vamos a comenzar a acercarnos al concepto de evaluación a través de la definición en las distintas Órdenes de 30 de mayo para las etapas educativas consideradas en esta guía, extrayendo el enfoque evaluativo de la competencia.

En primer lugar, encontramos el capítulo III de la Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de **Educación Infantil** en la Comunidad Autónoma de Andalucía, que define el concepto de evaluación para dicha etapa. Así, en su artículo 7, describe el carácter y referentes de la evaluación de la siguiente manera: *“1. La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado en la etapa de Educación Infantil será **global, continua y formativa** y tomará como referentes los criterios de evaluación de las diferentes áreas curriculares, a través de los cuales se medirá el **grado de consecución de las competencias específicas**”.*

De igual forma, la Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de **Educación Primaria** en la Comunidad Autónoma de Andalucía también define el concepto de evaluación. En el capítulo III, sección 1.a., el artículo 9 describe el carácter y referentes de la evaluación para la etapa de Primaria como: *“1. La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado será **continua, global, competencial, formativa, integradora, diferenciada y objetiva** según las distintas áreas del currículo y será un instrumento para la mejora tanto de los procesos de enseñanza como de los procesos de aprendizaje. Tomará como referentes los criterios de evaluación de las diferentes áreas curriculares, a través de los cuales se **medirá el grado de consecución de las competencias específicas**”.*


Por otra parte, en la Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de **Educación Secundaria Obligatoria** en la Comunidad Autónoma de Andalucía, en el capítulo III, sección 1ª, artículo 10, se define el carácter y referentes de la evaluación para dicha etapa. Se expresa de la siguiente forma: *“1. La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado será **continua, competencial, formativa, integradora, diferenciada y objetiva** según las distintas materias del currículo y será un instrumento para la mejora tanto de los procesos de enseñanza como de los procesos de aprendizaje. Tomará como referentes los criterios de evaluación de las diferentes materias curriculares, a través de los cuales se **medirá el grado de consecución de las competencias específicas**”.*

Como podemos observar en cualquiera de las tres etapas, queda definida una idea importante a tener en cuenta desde este primer momento: **evaluamos competencias específicas, observando lo que los criterios de evaluación indican de las mismas**. Y esto es así porque, en Andalucía, los criterios de evaluación se han graduado a lo largo de las diferentes etapas, ayudando a establecer el desempeño esperado de la competencia específica (que es un elemento de etapa), curso a curso. Queda así manifiesto **el carácter competencial de la evaluación**, no criterial, tal y como expresan las distintas órdenes para cada etapa.





## COMPETENCIA ESPECIFICA 1 LCL



PRIMER CURSO	SEGUNDO CURSO	TERCER CURSO	CUARTO CURSO	QUINTO CURSO	SEXTO CURSO
GR 1	GR 1	GR 1	GR 1	GR 1	GR 1
GR 2	GR 2	GR 2	GR 2	GR 2	GR 2
GR 3	GR 3	GR 3	GR 3	GR 3	GR 3

Se evalúan competencias específicas observando lo indicado en el desempeño del criterio de evaluación en cada curso escolar.

### 4.2.2. Evaluar no es calificar.

La evaluación puede conceptualizarse como un procedimiento integral y continuo cuyo **propósito fundamental es optimizar el aprendizaje**. El concepto de evaluación trasciende la calificación, pone el foco en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva integradora. El objetivo primordial de la evaluación es la mejora del aprendizaje, y no únicamente su medición, ni mucho menos asignarle una etiqueta numérica. Se recomienda diferenciar estas dos funciones, que nuestro marco normativo contempla al requerir únicamente la calificación al término del proceso, en la evaluación ordinaria, mientras que los demás momentos están destinados de manera prioritaria a la evaluación formativa.

Nos situamos en un planteamiento de un paradigma de evaluación centrado en tareas contextualizadas en la realidad del alumnado, tareas auténticas, más allá de una evaluación sumativa que califique en base a la repetición de contenidos (Bélair, 2000). Las tareas auténticas permiten observar el uso real de habilidades y conocimientos, más allá de su memorización. Este enfoque implica la participación activa del alumnado, es decir, la reflexión sobre su propio aprendizaje y la identificación de áreas de mejora. Para llevarlo a cabo es necesario un proceso continuo de recopilación y análisis de información para tomar decisiones eficaces para la mejora del aprendizaje. De esta forma, el docente es guía para el avance del alumnado de cara a la consecución de sus metas.





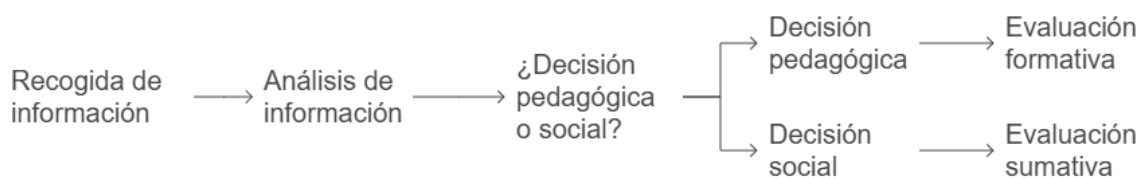
Esta idea que abordamos la hemos podido observar en el apartado anterior, donde el marco normativo atribuye a la evaluación diferentes atributos, y, en todas las etapas, destaca el **carácter formativo**. “El alumnado tiene derecho a ser evaluado conforme a criterios de plena objetividad, a que su dedicación, esfuerzo y rendimiento sean valorados y reconocidos de manera objetiva. Asimismo, **el alumnado tiene derecho a conocer los resultados de sus evaluaciones para que la información que se obtenga a través de estas tenga valor formativo y lo comprometa en la mejora de su educación**”. De hecho, el modelo de situación de aprendizaje que describen los anexos en las distintas etapas educativas dan ese enfoque, para la mejora del aprendizaje.

Por tanto, la comunicación es una parte fundamental del éxito del proceso de evaluación. Blázquez (2017) plantea que la evaluación es un proceso compartido, que parte de la recogida de evidencias. Es un proceso de reflexión y análisis sobre las mismas que lleva a la formulación de juicios de valor y a la toma de decisiones para la mejora.

Neus Sanmartí (2017) identifica tres momentos claves en el proceso de evaluación, realizando una adaptación a partir de Edwards y Mercer (1988):

- **Recogida de información, de evidencias de cualquier tipo**, orales, escritas, digitales, interacciones entre iguales, actitud durante la realización del trabajo...
- **Análisis** de dicha información y emisión de un juicio de valor.
- **Toma de decisiones** de acuerdo al juicio emitido. Dichas decisiones podrán ser de dos tipos. Por una parte podrán tener un carácter pedagógico o reguladoras del proceso de enseñanza - aprendizaje, en ese caso hablamos de evaluación formativa. Por otro lado, las decisiones podrán tener un carácter social, orientadas a certificar aprendizajes de cara a la sociedad. Esta es la evaluación sumativa o calificación, tiene un carácter finalista.

### Proceso de Evaluación Educativa



Made with Napkin

Imagen. Momentos clave en el proceso de evaluación según Neus Sanmartí. Elaboración propia: Napkin)





En definitiva, evaluar conlleva reconocer el error como necesario, y el tratamiento del mismo como el centro del proceso para realizar pequeños pero continuos ajustes, individualizados, que nos acerquen al aprendizaje previsto.

### 4.2.3. La alineación de elementos para la evaluación competencial.

Una vez examinado el concepto de evaluación en apartados anteriores, a través de los atributos que los diferentes Decretos y Órdenes otorgan a la evaluación de las distintas etapas (global, continua, formativa, integradora...), se establece que toda evaluación debe aspirar a la objetividad, validez y fiabilidad. Ante estas características, tan deseables como reiteradas, resulta pertinente cuestionar: ¿en qué consisten y cómo se implementan de manera práctica?

Tal como se viene mostrando en esta sección de la guía, el foco de la evaluación se encuentra en el aprendizaje competencial, condensado especialmente en su elemento curricular de competencia específica. Por lo tanto, una evaluación debe ser, ante todo, **competencial**, es decir, que evalúe lo que indica la competencia específica. Y esta idea es la que subyace en el concepto de **validez** (que evalúe lo que pretendemos evaluar). Y la normativa actual está orientada en ese sentido: la tarea docente es desarrollar y evaluar competencias. En las distintas Órdenes para las distintas etapas se indica lo siguiente “*Para la evaluación del alumnado se utilizarán diferentes instrumentos [...] coherentes con los criterios de evaluación [...]*”. Y esta idea, de coherencia, nos conduce a la estrategia que podemos emplear para conseguir este propósito, a nivel educativo, que es la **alineación de elementos** evaluativos. La alineación de elementos no es otra cosa que dar coherencia a los distintos elementos que el profesorado debe diseñar para evaluar, con el fin de evaluar competencias.

Para ello debemos partir de una lectura pedagógica de los matices que nos ofrecen los aprendizajes que debemos abordar con nuestro alumnado: las competencias específicas. El docente debe tener cierta destreza en la lectura de las competencias específicas y en su vinculación con los descriptores operativos, entendiendo sus características internas (*ámbitos de aplicación, procesos cognitivos, saberes que se asocian, contextos que sugiere el texto explicativo de la competencia...*) pues es, ni más ni menos, que el centro de todo el sistema: lo que nuestro alumnado debe aprender y dominar. Y en consonancia con estos aprendizajes debemos diseñar, por un lado, las situaciones de aprendizaje para desarrollar en clase; y por otro, las **evidencias o herramientas** de aprendizaje que le vamos a pedir a nuestro alumnado, es decir, las pruebas que demuestran el proceso y resultado del aprendizaje implementado en el aula. Efectivamente, **lo que nuestro alumnado realiza para demostrar su aprendizaje (evidencias) debe estar alineado, ser coherente y ajustado con lo que indican los criterios de evaluación y los elementos que se asocian** (competencias específicas, descriptores, saberes básicos...). Este paso, decisivo, es el primero para poder evaluar lo que deseamos: competencias clave, trascendiendo los contenidos. Alineamos, entonces, el currículo con el trabajo de clase y las evidencias de aprendizaje.



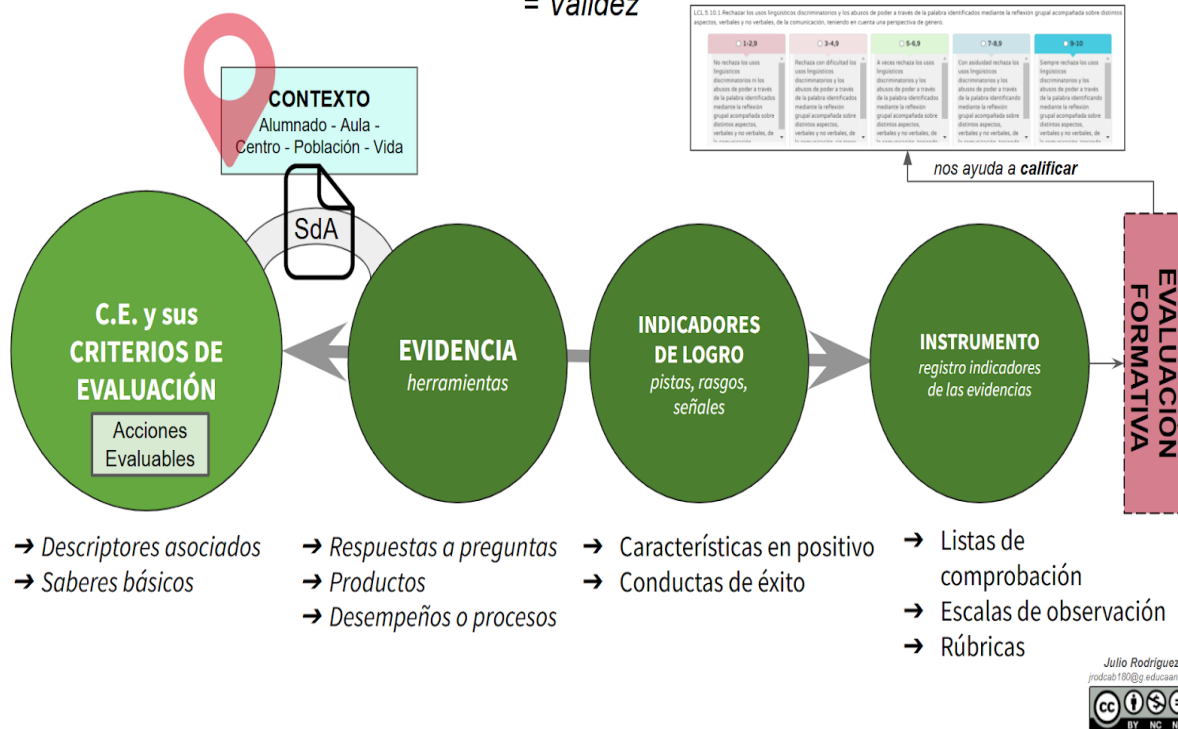


Como veremos más adelante, no todas las evidencias nos aportan el mismo tipo de información, pues cada una de ellas aportará inferencias sobre aprendizajes distintos y explorarán aspectos distintos de las competencias, en sus tres dimensiones.

Resulta fundamental que exista coherencia y una adecuada alineación entre las observaciones derivadas de las evidencias y los referentes curriculares. Por ejemplo, lo que vamos a observar de una maqueta que entrega el alumnado para evidenciar el aprendizaje de un criterio debe estar incluido y patente en los criterios de evaluación. Eso que observamos de las evidencias se llama **indicador de logro** (también se puede referir como ítem evaluativo, criterios de desempeño, de éxito o de realización). Estos indicadores de logro **son pistas, rasgos o señales del aprendizaje**, es definitiva, indicios de características en positivo o conductas de éxito de algo que realiza el alumnado, es decir, de una evidencia que responde a un criterio de evaluación. Por consiguiente, no deben incorporar información ajena a los elementos curriculares, sino que deben mantener una estricta alineación con la normativa, particularmente con los criterios de evaluación.

## ALINEACIÓN para la TRAZABILIDAD

= Validez



Alineación de elementos evaluativos para la trazabilidad.

Una vez asegurada la **coherencia** y la solidez entre lo establecido por la normativa, el trabajo realizado en el aula y las evidencias solicitadas al alumnado; y una vez verificado que lo observado en cada evidencia se alinea adecuadamente con el criterio de evaluación, es necesario integrar





los indicadores en un instrumento de evaluación. Dicho instrumento permite manejar con más o menos precisión estos indicadores, obtener información manejable por diferentes agentes (siendo aplicable este **instrumento en heteroevaluación**, coevaluación o autoevaluación, como se detallará más adelante). Los instrumentos de evaluación categorizados que más usualmente se utilizan en el sistema educativo son tres: listas de cotejo, escalas de observación y rúbricas.

De la misma forma que antes hemos descrito, la elección del tipo de instrumento de evaluación debe ser coherente con el criterio y el resto de elementos. Por ejemplo, no sería adecuado situar estos indicadores en una lista de cotejo, que no diferencia grados de una conducta, para establecer ayudarnos a tomar decisiones de cara a una calificación que necesariamente debe distinguir diferentes niveles.

La adecuada alineación de estos elementos garantizará la validez evaluativa, lo cual a su vez fomentará la fiabilidad y la objetividad necesarias.

#### **Ejemplo de alineación:**

Este ejemplo de evaluación formativa arranca con **el análisis de la sintaxis de una competencia** específica del área de Lengua Castellana y Literatura para la etapa de Primaria y uno de sus **criterios de evaluación (siguiendo el modelo propuesto en la sección 4.1.), concretamente el 6.1. para 5º de Primaria:**

**Competencia Específica 6.** Buscar, seleccionar y contrastar información procedente de dos o más fuentes, de forma planificada y con el debido acompañamiento, evaluando su fiabilidad y reconociendo algunos riesgos de manipulación y desinformación, para transformarla en conocimiento y para comunicarla de manera creativa, adoptando un punto de vista personal y respetuoso con la propiedad intelectual.

**Criterio de evaluación 6.1.a:** Localizar, seleccionar y contrastar información de distintas fuentes, incluidas las digitales, citándolas, iniciándose en la evaluación de su fiabilidad y recreándolas mediante la adaptación creativa de modelos dados.

Este ejercicio de lectura pedagógica tiene como objetivo descomponer los criterios en **acciones evaluables**, es decir, conductas concretas que representan distintos grados de desempeño. De este criterio se pueden extraer, entre otras las siguientes acciones evaluables:

- *Localizar información de distintas fuentes, incluidas las digitales, citándolas, iniciándose en la evaluación de su fiabilidad y recreándolas mediante la adaptación creativa de modelos dados.*
- *Seleccionar información de distintas fuentes, incluidas las digitales, citándolas, iniciándose en la evaluación de su fiabilidad y recreándolas mediante la adaptación creativa de modelos dados.*
- *Contrastar información de distintas fuentes, incluidas las digitales, citándolas, iniciándose en la evaluación de su fiabilidad y recreándolas mediante la adaptación creativa de modelos dados.*





Estas acciones evaluables, perfectamente alineadas con los criterios de evaluación, permiten traducir en **comportamientos observables y manejables** en el aula las actuaciones descritas en dichos criterios. De esta forma, se transforman en **elementos tangibles** que guían al profesorado en la **planificación de los aprendizajes**. Además, las acciones evaluables **orientan el diseño de evidencias adecuadas**, que posibiliten comprobar de manera fiable el grado de desempeño del alumnado en relación con los criterios establecidos.

La **evidencia** para este ejemplo podría ser que nuestro alumnado realice una investigación, es decir, dentro de una SdA, se propone una investigación sobre un tema de interés relacionado con la misma, como energías renovables o el consumo de bebidas azucaradas... Para llevarla a cabo nuestro alumnado puede seguir estos pasos:

1. Búsqueda guiada: En grupo, cada equipo busca información en al menos dos fuentes distintas, a ser posible una digital y otra física, como libro de texto o revista. El docente facilita una guía sobre cómo evaluar la fiabilidad: autor, fecha de publicación, propósito de la fuente...)
2. El alumnado contrasta la información más importante, como datos clave, autoría, valoración personal sobre la fiabilidad...con la rutina de pensamiento Compara - Contrasta, presentando esta como evidencia.
3. Realizan un póster o infografía que combine la información seleccionada con sus propias ideas y un diseño agradable, señalando las fuentes de origen. Presenta este póster como evidencia.

Para esta tarea, y a partir del criterio, se diseñan **indicadores de logro**. El proceso de elaboración de indicadores de logro parte de la **identificación de una acción concreta** descrita en el criterio de evaluación, formulada en tercera persona del singular. A esta acción se le asocian los **conocimientos, habilidades o actitudes procedentes de los saberes básicos**. Finalmente, se **contextualiza** el indicador especificando el entorno en el que se desarrolla la acción, los recursos empleados o el **nivel de logro esperado** (cantidad, precisión, profundidad...). El resultado es una señal observable del desempeño del alumnado que permite valorar el grado de consecución del criterio, orienta la observación docente y define comportamientos de éxito. En este ejemplo, los **indicadores de logro** podrían ser:

- Indica las fuentes de búsqueda de información, siendo estas diferentes, justificando la elección de las mismas.
- Produce la información expuesta a partir del contraste de diferentes fuentes, recreándolas y adaptando el texto a la audiencia.





Finalmente, estos indicadores de logro deben incorporarse a un instrumento de evaluación, que permitirá organizarlos y gestionarlos de forma eficaz durante el proceso de evaluación. Existen tres tipos de instrumentos categorizados: listas de cotejo, escalas de observación y rúbricas. Dependiendo del tipo de instrumento, podremos recoger diferentes matices del desempeño del alumnado. En el siguiente ejemplo, los indicadores han sido recogidos en una escala de observación.

	1	2	3	4
<i>Indica las fuentes de búsqueda de información, siendo estas diferentes, justificando la elección de las mismas.</i>				
<i>Produce la información a partir del contraste de diferentes fuentes, recreándolas y adaptando el texto a la audiencia.</i>				

Si lo que se pretende es que el instrumento de evaluación pueda ser utilizado también con fines de **autoevaluación y coevaluación**, resulta conveniente transformar la escala en una rúbrica. Para ello, los indicadores de logro anteriores se han gradado en **cuatro niveles de desempeño** mediante el **uso de calificadores** progresivos que permiten valorar con **mayor precisión el grado de adquisición de los aprendizajes**. A continuación, se presenta un ejemplo de rúbrica, con el objetivo de fomentar la autorregulación, el trabajo cooperativo y una reflexión compartida sobre el proceso y el producto final.

	Mejorable	Aceptable	Bueno	Excelente
Referencia a las fuentes	<i>Indica de forma incompleta o incorrecta, las fuentes de búsqueda de información.</i>	<i>Indica al menos una fuente de búsqueda de información de manera clara y justificando la elección de la misma.</i>	<i>Indica de manera completa las fuentes de búsqueda de información, siendo estas diferentes, justificando la elección de las mismas.</i>	<i>Indica con precisión, siguiendo las normas APA, las fuentes de búsqueda de información, siendo estas diferentes, justificando la elección de las mismas.</i>
Estructura del informe	<i>Produce la información expuesta de manera incompleta o desorganizada a partir del contraste de diferentes fuentes.</i>	<i>Produce la información expuesta de manera organizada a partir del contraste de diferentes fuentes, copiando algunas partes de manera literal.</i>	<i>Produce la información expuesta de manera organizada a partir del contraste de diferentes fuentes, recreándolas y adaptando el texto a la audiencia.</i>	<i>Produce la información expuesta de manera organizada y coherente, utilizando conectores entre las partes, a partir del contraste de diferentes fuentes, recreándolas y adaptando el texto a la audiencia.</i>





#### 4.2.4. Las acciones evaluables de los criterios de evaluación como referentes.

La función sumativa de la evaluación dirige la toma de decisión sobre el criterio de evaluación: **no se pueden calificar instrumentos o evidencias**, siendo tan solo los criterios de evaluación quienes pueden recibir estas calificaciones, numéricas o cualitativas.

Es deseable que el análisis de criterios se realice dentro del seno de las estructuras de coordinación de cada centro para tener enfoques amplios y variados. Las acciones evaluables tienen que ver con la lógica interna de la materia, en este caso, de la competencia lectora, de los saberes básicos y la acciones descritas en los descriptores de los que provienen, no siendo un análisis morfosintáctico. Este procedimiento nos ayudará a ver como algo tangible y operativo lo que en principio puede parecer abstracto, más de aula que de programación.

EDUCACIÓN INFANTIL (2º CICLO)
<b>COMPETENCIA ESPECÍFICA. Área 2: Descubrimiento y Exploración del Entorno.</b>
<p><b>Competencia Específica 6..</b> Buscar, seleccionar y contrastar información procedente de dos o más fuentes, de forma planificada y con el debido acompañamiento, evaluando su fiabilidad y reconociendo algunos riesgos de manipulación y desinformación, para transformarla en conocimiento y para comunicarla de manera creativa, adoptando un punto de vista personal y respetuoso con la propiedad intelectual.</p> <p><b>Criterio de evaluación 6.1.a:</b> <i>Localizar, seleccionar y contrastar información de distintas fuentes, incluidas las digitales, citándolas, iniciándose en la evaluación de su fiabilidad y recreándolas mediante la adaptación creativa de modelos dados.</i></p>
<b>CRITERIO DE EVALUACIÓN 2.6.</b>
Participar en proyectos utilizando dinámicas cooperativas, compartiendo y valorando opiniones propias y ajenas, expresando conclusiones personales a partir de ellas.
<b>ACCIONES EVALUABLES:</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Participar en proyectos utilizando dinámicas cooperativas.</li><li>• Compartir opiniones propias y ajenas, expresando conclusiones personales.</li><li>• Valorar opiniones propias y ajenas, expresando conclusiones personales.</li></ul>





<b>EDUCACIÓN PRIMARIA</b>
<b>COMPETENCIA ESPECÍFICA 3. Área de Lengua Castellana y Literatura.</b>
Producir textos orales y multimodales, con coherencia, claridad y registro adecuados, para expresar ideas, sentimientos y conceptos; construir conocimiento; establecer vínculos personales; y participar con autonomía y una actitud cooperativa y empática en interacciones orales variadas.
<b>CRITERIO DE EVALUACIÓN 3.1.b para 2º de Primaria.</b>
Producir textos orales y multimodales coherentes, con planificación acompañada y utilizando recursos no verbales elementales.
<b>ACCIONES EVALUABLES:</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Producir textos orales coherentes a partir de una planificación acompañada y utilizando recursos no verbales elementales.</li><li>• Producir textos multimodales coherentes a partir de una planificación acompañada y utilizando recursos no verbales elementales.</li></ul>

<b>EDUCACIÓN SECUNDARIA</b>
<b>COMPETENCIA ESPECÍFICA 1. Geografía e Historia.</b>
Buscar, seleccionar, tratar y organizar información sobre temas relevantes del presente y del pasado, usando críticamente fuentes históricas y geográficas, para adquirir conocimientos, elaborar y expresar contenidos en varios formatos.
<b>CRITERIO DE EVALUACIÓN 1.2. 1º curso ESO</b>
1.2. Contrastar y argumentar sobre temas y acontecimientos de la Prehistoria, la Edad Antigua, la Edad Media y la Edad Moderna, iniciándose en el uso y análisis de forma crítica de fuentes primarias y secundarias como pruebas históricas.
<b>ACCIONES EVALUABLES:</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Contrastar temas y acontecimientos de la Prehistoria, la Edad Antigua, la Edad Media y la Edad Moderna, iniciándose en el uso y análisis de forma crítica de fuentes primarias y secundarias como pruebas históricas.</li><li>• Argumentar sobre temas y acontecimientos de la Prehistoria, la Edad Antigua, la Edad Media y la Edad Moderna, iniciándose en el uso y análisis de forma crítica de fuentes primarias y secundarias como pruebas históricas.</li></ul>





#### 4.2.5. Las evidencias o herramientas de aprendizaje.

Las evidencias o herramientas serán las **pruebas del aprendizaje que realiza el alumnado** y nos darán información sobre cómo se está llevando a cabo tanto el proceso como el resultado final del mismo.

Es decir, por un lado, tienen una función que debe ser **formativa**, dándonos pistas sobre si el alumnado está asimilando bien los nuevos aprendizajes; nos facilitará la toma de decisiones para verificar el buen camino o corregirlo (hacer algo para que mejore y se encamine hacia los objetivos).

Por otro lado, estas mismas evidencias nos van a facilitar el resultado final en forma de **calificación**; si se obtienen bien alineadas con lo que indican los criterios de evaluación, estarán ya integradas en las actividades de clase y a la hora de calificar nos servirán tanto para evaluar (dar información de mejora) como para *poner una nota* al criterio de evaluación (calificar).

Sin embargo, no podemos proponer evidencias a partir de los elementos curriculares sin tener en cuenta el contexto. No podemos tener previstas las evidencias sin tener una idea sobre cómo vamos a trabajar en clase esos aprendizajes, es decir, sin tener planteada la situación de aprendizaje. Para ello debemos “*buscar el currículo en la vida de nuestro alumnado*”, valorando por qué puede ser relevante, útil, significativo y de aplicación real lo que nos indica dicho currículo. Aquí el contexto diferente (de cada clase, centro, barrio, ciudad...) va a variar el planteamiento de trabajo y, con ello, el tipo de evidencias que vamos a necesitar.

Distinguimos tres tipos de evidencias de aprendizaje habituales en la enseñanza no universitaria, siguiendo una adaptación de Wiggins (1998), siendo:

- Respuestas a preguntas.
- Productos.
- Desempeños y procesos.

Veamos ejemplos de estos tipos de evidencias para trabajar la competencia lectora a partir del criterio de evaluación que hemos analizado en el apartado anterior para el área de Lengua Castellana y Literatura de 5º de primaria, CR 6.1: Localizar, seleccionar y contrastar información de distintas fuentes, incluidas las digitales, citándolas, iniciándose en la evaluación de su fiabilidad y recreándolas mediante la adaptación creativa de modelos dados; le hemos pedido al alumnado que realice una investigación.





## Evidencias de Aprendizaje



DIMENSIONES DE LAS COMPETENCIAS QUE PRINCIPALMENTE EVALÚA CADA TIPO DE EVIDENCIA

(Julio Rodríguez, modificado de Wiggins, 1998 y J. Cortés)

TIPO O CATEGORÍA	CONOCIMIENTOS	DESTREZAS	ACTITUDES	QUÉ SON	EJEMPLOS
1 <b>RESPUESTAS A PREGUNTAS</b> <i>Orales, escritas o digitales / abiertas, semiconstruidas o cerradas</i>	✓	✓	✗	Son respuestas a preguntas que adoptan distintos formatos. Habitualmente provocan evidencia sobre conocimientos.	<i>Elección múltiple, verdadero/falso, completar frases o párrafos, mapas conceptuales, diagramas de flujo...</i>
2 <b>PRODUCTOS</b>	✓	✓	✗	Ejecuciones ( <i>realizaciones</i> ) que necesitan del despliegue de destrezas y conocimientos, principalmente, y se centran en la presentación de ALGO FÍSICO-VIRTUAL Y CONCRETO.	<i>Ensayo, trabajo de investigación o laboratorio, entrada o artículo de un blog, poema o canción, un diario de aprendizaje, modelo, maqueta, proyecto de ciencias...</i>
3 <b>DESEMPEÑOS y PROCESOS</b>	✓	✓	✓	Ejecuciones ( <i>realizaciones</i> ) complejas, habitualmente con interacción social y suelen incluir productos. Es habitual que sean procesos de cierto duración. Tienen un propósito abierto, con múltiples posibles respuestas.	<i>Debate, conferencia, participación en grupo, presentación oral, coreografía, demostración en ciencias, habilidades físicas, actuación teatral, recital, exhibición artística, toma de decisiones, proceso de descripción, análisis, creación, planificación, revisión.</i>

Los diferentes tipos de herramientas o evidencias.

### A) Las respuestas a preguntas

Las respuestas a preguntas son el tipo de evidencia que más se suele utilizar en nuestro sistema educativo. Podemos encontrarlas en diferentes formatos (orales, escritos, digitales...) y se clasifican en tres categorías: cerradas, semiconstruidas y abiertas.

Nos suelen dar información acerca de la dimensión de los conocimientos, principalmente, y destrezas, en función de cómo se haya diseñado.

### COMPETENCIA ESPECÍFICA ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

6. Buscar, seleccionar y contrastar información procedente de dos o más fuentes, de forma planificada y con el debido acompañamiento, evaluando su fiabilidad y reconociendo algunos riesgos de manipulación y desinformación, para transformarla en conocimiento y para comunicarla de manera creativa, adoptando un punto de vista personal y respetuoso con la propiedad intelectual.

### CRITERIO DE EVALUACIÓN

CR 6.1: Localizar, seleccionar y contrastar información de distintas fuentes, incluidas las digitales, citándolas, iniciándose en la evaluación de su fiabilidad y recreándolas mediante la adaptación creativa de modelos dados; le hemos pedido al alumnado que realice una investigación.





## EVIDENCIA: RESPUESTAS A PREGUNTAS

El primer paso que propusimos era hacer una búsqueda guiada:

En grupo, cada equipo busca información en al menos dos fuentes distintas, a ser posible una digital y otra física, como libro de texto o revista.

El docente facilita una guía sobre cómo evaluar la fiabilidad: autor, fecha de publicación, propósito de la fuente...) Esta guía puede se puede ofrecer en forma de preguntas a contestar al observar la información analizada, pudiendo ser cerradas, en cuanto a datos, concretas y abiertas de opinión sobre la fiabilidad o el propósito de la fuente.

### RESPUESTAS A PREGUNTAS categorías

**Dimensiones de la competencia**

CONOCIMIENTOS	DESTREZAS	ACTITUDES
✓	✓	✗

- Opción múltiple
- Opción múltiple compleja
- Emparejamiento o relación

**Respuesta cerrada**

- Tipo "hueco": palabras, frases, cifras...
- Tipo "frases cortas"

**Respuesta semiconstruida**

- No solo valoran el resultado, si no el procedimiento.
- Permiten valorar la reflexión y calidad de pensamiento más que el resultado final.

**Respuesta abierta o construida**

**TIPS PARA QUE SEA MÁS COMPETENCIAL ESTE TIPO DE EVIDENCIA**

- Los saberes no son el principal foco de la verificación de estas pruebas: partiremos de los descriptores operativos y competencias específicas, que se precisa en los criterios de evaluación.
- Las respuestas cerradas y semiconstruidas son adecuadas sólo para conocimientos.
- Con respuestas abiertas ponemos en marcha cierto nivel de destrezas.

Evaluación competencial en LOMLOE y su aplicación en Séneca  
Fuente: Instituto Nacional de Evaluación Educativa, Elaboración de pruebas de evaluación

CC BY NC SA





## B) Los productos

Los productos son ejecuciones (realizaciones) que necesitan del despliegue de destrezas y conocimientos, principalmente, y se centran en la presentación de algo físico-virtual y concreto.

Cuando evaluamos un producto nos referimos exclusivamente a la producción final, no a las valoraciones acerca del proceso de desarrollo de la misma (esto sería un desempeño, que incluye a su vez los productos intermedios). Habitualmente un producto, al observar su proceso de creación, se convierte en una evidencia de desempeño.

Los productos nos aportan información acerca de conocimientos y destrezas de las competencias que evalúan.

Para el diseño de productos competenciales debe observarse con detenimiento lo especificado en la descripción de la competencia específica, que suele proponer ejemplos adecuados, así como los propios saberes básicos, que suelen sugerirlos.

<b>COMPETENCIA ESPECÍFICA ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA</b>
6. Buscar, seleccionar y contrastar información procedente de dos o más fuentes, de forma planificada y con el debido acompañamiento, evaluando su fiabilidad y reconociendo algunos riesgos de manipulación y desinformación, para transformarla en conocimiento y para comunicarla de manera creativa, adoptando un punto de vista personal y respetuoso con la propiedad intelectual.
<b>CRITERIO DE EVALUACIÓN</b>
CR 6.1: <i>Localizar, seleccionar y contrastar información de distintas fuentes, incluidas las digitales, citándolas, iniciándose en la evaluación de su fiabilidad y recreándolas mediante la adaptación creativa de modelos dados; le hemos pedido al alumnado que realice una investigación.</i>
<b>EVIDENCIA: PRODUCTO</b>
El alumnado como evidencia de su aprendizaje tiene que contrastar la información más importante, como datos clave, autoría, valoración personal sobre la fiabilidad...con la rutina de pensamiento Compara - Contrasta, esta rutina es un producto que muestra los aprendizajes y conclusiones del alumnado.  Además le hemos pedido que realice un póster o infografía que combine la información seleccionada con sus propias ideas y un diseño agradable, señalando las fuentes de origen. Este póster es otro producto con el que el alumnado evidencia su aprendizaje.





## Productos *ejemplos*

Dimensiones de la competencia

CONOCIMIENTOS	DESTREZAS	ACTITUDES
✓	✓	✗

Ejecuciones (realizaciones) que se centran en la presentación de ALGO FÍSICO-VIRTUAL Y CONCRETO.

<b>Escritos</b> 	<ul style="list-style-type: none"><li>• Biografía</li><li>• Carta</li><li>• Crítica</li><li>• Díptico</li><li>• Encuesta</li><li>• Ensayo</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Narración</li><li>• Noticia</li><li>• Poema</li><li>• Reseña (libro)</li><li>• Resumen</li><li>• Guión (película)</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Informe</li><li>• Investigación</li><li>• Periódico</li><li>• Guía</li><li>• Partitura de una Canción</li><li>• Diario de aprendizaje</li></ul>
<b>Digitales</b> 	<ul style="list-style-type: none"><li>• App</li><li>• Intervención en RRs</li><li>• Blog</li><li>• Cómic digital</li><li>• Hoja de cálculo</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Línea del tiempo</li><li>• Mapa digital</li><li>• Infografía interactiva</li><li>• Periódico digital</li><li>• Podcast</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Revista digital</li><li>• Sitio web</li><li>• Vídeo</li><li>• Presentación digital</li><li>• Diseño 2D/3D</li><li>• Recorrido virtual</li></ul>
<b>Visuales</b> 	<ul style="list-style-type: none"><li>• Mapa conceptual</li><li>• Mapa visual</li><li>• Storyboard</li><li>• Álbum</li><li>• Collage</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Cómic</li><li>• Dibujo</li><li>• Diapositivas</li><li>• Memes</li><li>• Proceso</li><li>• Diseño</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Maqueta</li><li>• Mural</li><li>• Lapbook</li><li>• Carteles</li><li>• Itinerario</li><li>• Historias visuales</li></ul>
<b>Otros</b> 	<ul style="list-style-type: none"><li>• Creación de pruebas para un Breakout</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Planificación de un evento</li><li>• Un juego</li></ul>	

Evaluación competencial en LOMLOE y su aplicación en Séneca

### C) Los desempeño o procesos

Los desempeños y procesos son ejecuciones (realizaciones) complejas, habitualmente con interacción social y suelen incluir productos intermedios y finales. Un proceso y un desempeño no son exactamente lo mismo, pero por simplificación los consideramos semejantes.

Es habitual que este tipo de evidencia se suele prolongar en el tiempo, delimitada por un inicio, un desarrollo y un fin. Los desempeños permiten al profesorado obtener mucha más información de todo el proceso que lleva a esa ejecución final que solamente la observación del resultado final. Los desempeños son procesos largos, donde el camino es tan importante como el resultado final.

Tienen un propósito abierto, con múltiples posibles respuestas, donde la creatividad y las habilidades colaborativas y cooperativas son destacables.





## DESEMPEÑOS Y PROCESOS


*ejemplos*

Dimensiones de la competencia


CONOCIMIENTOS	DESTREZAS	ACTITUDES
✓	✓	✓

Son ejecuciones (realizaciones) complejas, habitualmente con interacción social y suelen incluir productos. Es habitual que sean procesos largos, de cierta duración.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Debate</li> <li>• Conferencia</li> <li>• Presentación oral</li> <li>• Coreografía</li> <li>• Demostración en ciencias</li> <li>• Habilidades físicas</li> <li>• Actuación teatral</li> <li>• Exhibición artística</li> <li>• Interpretación de una pieza musical</li> <li>• Exposición de productos</li> <li>• Recreación dramática</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Espectáculo</li> <li>• Demostración</li> <li>• Informativo</li> <li>• Performance</li> <li>• Programa de radio</li> <li>• Campaña publicitaria</li> <li>• Entrevista</li> <li>• Evento</li> <li>• Discusión</li> <li>• Role playing</li> <li>• Experimento</li> <li>• Recital</li> <li>• Revisión</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Servicio a la comunidad</li> <li>• Breakout</li> <li>• Participación en grupo</li> <li>• Toma de decisiones</li> <li>• Proceso de descripción</li> <li>• Análisis</li> <li>• Proceso de creación</li> <li>• Planificación</li> </ul>
---	---	---



Evaluación competencial en LOMLOE y su aplicación en Séneca



**COMPETENCIA ESPECÍFICA ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA**

6. Buscar, seleccionar y contrastar información procedente de dos o más fuentes, de forma planificada y con el debido acompañamiento, evaluando su fiabilidad y reconociendo algunos riesgos de manipulación y desinformación, para transformarla en conocimiento y para comunicarla de manera creativa, adoptando un punto de vista personal y respetuoso con la propiedad intelectual.

**CRITERIO DE EVALUACIÓN**

CR 6.1: *Localizar, seleccionar y contrastar información de distintas fuentes, incluidas las digitales, citándolas, iniciándose en la evaluación de su fiabilidad y recreándolas mediante la adaptación creativa de modelos dados; le hemos pedido al alumnado que realice una investigación.*





### EVIDENCIA: DESEMPEÑO

En nuestro ejemplo, todo el proceso llevado a cabo en la investigación, el análisis de los datos y de la información a través de la rutina de pensamiento y expuesta en el póster muestra un desempeño en su globalidad, siempre que hayamos puesto el foco en el proceso y no solo en el producto final. Un desempeño conlleva la realización de productos intermedios y a veces respuestas, preguntas, demostrando así un aprendizaje más completo.

#### 4.2.6. La evaluación inicial de la competencia lectora.

El objetivo prioritario de la evaluación inicial es detectar y asignar al alumnado, a cada uno de ellos, así como a la globalidad del grupo-clase, un **punto de entrada en la secuencia de aprendizaje**, adecuándolo a sus necesidades (Blázquez, 2017).

La evaluación inicial tiene un fundamento teórico potente que la respalda, no sólo conceptual (teoría constructivista, el aprendizaje significativo, el aprendizaje social, la zona de desarrollo próximo...) sino también basado en reciente evidencia científica (Ruiz, 2020). Su sentido pedagógico giraría en torno a varias ideas que vamos a repasar brevemente antes de comenzar a ejemplificar su aplicación a la competencia lectora.

La primera cuestión es que su utilidad diagnóstica no sólo debe centrarse en los **conocimientos o ideas previas** que el alumnado **no dispone** (los vacíos, desconocimientos...) sino, además, en los aprendizajes y capacidades que **ya tiene adquiridos**. Estos aprendizajes constituyen la base de las concepciones previas que tienen una importancia trascendental en lo que le vamos a enseñar al alumnado pues condicionará el nuevo aprendizaje. Ignorarlo sería, como dice Meirieu (1992) *“Hacer como si estuviésemos trabajando en terreno vírgenes, como si no se aprendiera nada fuera de la escuela [...]”*. La idea de un buen diseño de evaluación inicial **no solo sería comprobar**, sino **también activar los conocimientos previos**, movilizarlos y hacerlos patentes y explícitos, poniéndolos en disposición de conectar los nuevos aprendizajes.

Para activar los conocimientos previos, que constituirán los **prerrequisitos** (aprendizajes previos en su dimensión de conocimientos, destrezas o actitudes), habrá que, en primer lugar, definirlos; y esta definición conlleva **analizar las competencias específicas**, el nivel competencial del **criterio de evaluación** del curso anterior y los **saberes básicos** necesarios para adobar los nuevos aprendizajes.

#### • COMPETENCIA ESPECÍFICA ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

6. Buscar, seleccionar y contrastar información procedente de dos o más fuentes, de forma planificada y con el debido acompañamiento, evaluando su fiabilidad y reconociendo algunos riesgos de manipulación y desinformación, para transformarla en conocimiento y para comunicarla de manera creativa, adoptando un punto de vista personal y respetuoso con la propiedad intelectual.





### • **CRITERIO DE EVALUACIÓN**

CR 6.1: Localizar, seleccionar y contrastar información de distintas fuentes, incluidas las digitales, citándolas, iniciándose en la evaluación de su fiabilidad y recreándolas mediante la adaptación creativa de modelos dados; le hemos pedido al alumnado que realice una investigación.

### • **SABERES BÁSICOS**

LCL.3.B.3.6. Alfabetización mediática e informacional: estrategias para la búsqueda de información en distintas fuentes documentales y con distintos soportes y formatos. Reconocimiento de autoría. Comparación, organización, valoración crítica y comunicación creativa de la información. Uso progresivamente autónomo de la biblioteca, así como de recursos digitales del aula.

### • **PRERREQUISITOS**

- Leer textos adaptados a su edad con cierta fluidez comprendiendo el significado general de lo que lee.
- Reconocer las ideas más importantes de un párrafo o de un texto corto.
- Poseer un vocabulario suficiente para entender los términos comunes y específicos de los temas que investiga.
- Conocer diferentes lugares en los que se puede encontrar la información, como en libros, enciclopedias (físicas o digitales), internet (con supervisión), revistas infantiles, o incluso preguntando a personas expertas.
- Entender que hay espacios digitales donde buscar información (como buscadores adaptados o plataformas educativas) y cómo introducir palabras clave sencillas. En libros, saber usar el índice o la tabla de contenidos.
- Iniciarse en la comprensión de que no toda la información es igual y que algunas cosas son datos objetivos y otras son lo que alguien piensa.
- Determinar qué partes de un texto o qué fuente son útiles para responder una pregunta específica, descartando lo que no es pertinente.
- Ser capaz de agrupar información similar o relacionada. Por ejemplo, si buscan animales, poder agrupar datos sobre su hábitat, alimentación, etc.
- Empezar a utilizar esquemas muy simples, dibujos o notas para organizar la información que van encontrando.





En definitiva, la evaluación inicial juega una dimensión que habitualmente no se le ha atribuido, pues no solo es verificar los aprendizajes que se van a enseñar, sino, sobre todo, **evocar los que son necesarios para poder avanzar**; en este momento, tomar decisiones para adaptar el resto de la situación de aprendizaje planteada, así como reforzar las competencias, criterios de evaluación y saberes básicos que no están suficientemente desarrollados.

#### 4.2.7. Características de la evaluación inicial en cada etapa educativa.

En la etapa de **Educación Infantil**, en su artículo 9 que trata la evaluación inicial, destaca, entre otros aspectos, la valoración de la competencia específica y del desarrollo madurativo, con una observación directa que tendrá como referente los **descriptores operativos y los objetivos de etapa**. Es por ello por lo que los **descriptores operativos CCL 3 y 4** cobran una relevancia muy importante en Infantil y en las etapas posteriores de cara a la adquisición de la competencia lectora, sin menoscabo de los criterios de evaluación de las competencias específicas de las áreas que tengan otros descriptores operativos de la CCL asociados, como cuestión más concreta.

En todo caso, debido al marcado carácter globalizado de la etapa y a la edad del alumnado, será un planteamiento general y muy contextualizado, con indicadores de logro muy observables y alineados con los descriptores operativos.

En la etapa de **Educación Primaria y Educación Secundaria** empezamos a encontrar algunos aspectos que no estaban presentes en la anterior etapa, adaptándose a las características psicoevolutivas del alumnado. Por ello se destaca que la evaluación inicial ha de ser **competencial**, no siendo en ningún caso, exclusivamente, una prueba escrita como respuestas a preguntas o producción escrita. Su carácter es prioritariamente orientador, señalando que *“será el punto de referencia para la toma de decisiones relativas a la elaboración de las programaciones didácticas y al desarrollo del currículo que se adecuará a las características y al grado de desarrollo de las competencias específicas del alumnado”*. La **competencia específica es la referencia** y el elemento a evaluar, sirviéndonos como referencia aproximada para ello la observación del nivel de desempeño del curso anterior, por medio de sus **criterios de evaluación del nivel previo**.

Hay que señalar que la información que nos aportan las pruebas de diagnóstico junto con este resultado de la evaluación inicial, en los dos primeros ciclos de primaria o para primero de educación secundaria, nos ayudará a analizar, valorar y reorientar la práctica docente, sus programaciones (carácter preventivo). Por otro lado, tiene especial relevancia esta evaluación inicial en las medidas de atención a la diversidad y a las diferencias individuales para el alumnado de tercer ciclo o tercero y cuarto de la ESO (carácter correctivo). Estas pautas, dadas por el Decreto 101 y 102/2023 de 9 de mayo, nos ayudan a sacar provecho de la evaluación inicial, con carácter orientador.

Además de las consideraciones anteriores, un referente interesante a valorar en la evaluación inicial son los **informes finales de área/materia**, que aportarán información precisa, así como posibles dificultades particulares encontradas en el alumnado.





La evaluación inicial, por tanto, no puede responder solo a una evidencia de tipo “respuestas a preguntas”, sino que requiere, además, de algún **desempeño**; este desempeño, recordemos, es la **ejecución compleja y práctica**, habitualmente con interacción **social** entre alumnado, que suele incluir **productos intermedios**. Es habitual que sean procesos de **cierta duración** y que tienen un **propósito abierto**, con **múltiples posibles respuestas**.

En las diferentes **áreas/materias del currículo de la Educación Primaria y Secundaria y Bachillerato**, una propuesta a considerar para que la evaluación inicial profundice en la evaluación de la competencia lectora es priorizar las competencias específicas que tengan vinculación con los descriptores CCL 3 y 4, y pudiendo de esta forma realizar un diagnóstico inicial, pronóstico y diagnóstico, que ayude a situar el nivel inicial a trabajar en un centro que desarrolle un plan para la mejora de la competencia lectora.

ETAPA: EDUCACIÓN INFANTIL																	
ÁREA: CRECIENDO EN ARMONÍA						ÁREA 2: DESCUBRIMIENTO Y EXPLORACIÓN DEL ENTORNO					ÁREA 3: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN DE LA REALIDAD						
C E	CCL					C E	CCL					C E	CCL				
	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
1	X	X			X	1					1	X				X	
2	X	X			X	2			X		X	2		X		X	
3	X	X			X	3	X				3	X				X	
4	X	X			X						4			X	X	X	
											5	X	X			X	X





ETAPA: EDUCACIÓN PRIMARIA																																															
ÁREA: LCL						ÁREA: CMNSC						ÁREA: MAT						ÁREA: L EX						ÁREA: EF						ÁREA: EA																	
C	CCL					E	1	2	3	4	5	C	CCL					E	1	2	3	4	5	C	CCL					E	1	2	3	4	5	C	CCL					E	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5								1	2	3	4	5								1	2	3	4	5								1	2	3	4	5						
1	X				X	1			X		1					1		X	X			1						1						1						1							
2		X				2	X	X	X		2					2	X					2						2						2			X			2							
3	X		X		X	3					3	X				3				X		3	X				X	3	X				X	3	X					3	X						
4		X	X		X	4					4					4				X		4					X	4						4	X				X	4	X				X		
5	X		X		X	5					5					5						5						5						5						5							
6			X			6				X	6	X		X		6				X		6					X																				
7	X			X		7			X		7					7																															
8	X	X		X		8					8				X	8																															
9	X	X				9				X																																					
10	X				X																																										

ETAPA: EDUCACIÓN SECUNDARIA																																																	
ÁREA: LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA						ÁREA: BIOLOGÍA Y GEOLOGÍA						ÁREA: MATEMÁTICAS						ÁREA: L EX						ÁREA: EF						ÁREA: EDUCACIÓN PLÁSTICA, VyAV																			
C	CCL					E	1	2	3	4	5	C	CCL					E	1	2	3	4	5	C	CCL					E	1	2	3	4	5	C	CCL					E	1	2	3	4	5		
	1	2	3	4	5								1	2	3	4	5								1	2	3	4	5								1	2	3	4	5							1	2
1	X				X	1	X	X			X	1					1		X	X			1			X			1	X					1	X					1	X							
2		X				2			X			2					2	X					2						2						2	X					2	X							
3	X		X		X	3	X	X				3	X				3				X		3	X				X	3	X				X	3	X	X				3	X	X						
4		X	X		X	4						4					4				X		4					X	4						4	X					4	X							
5	X		X		X	5						5					5						5						5						5	X					5	X							
6			X			6						6	X		X		6				X		6					X																					
7	X			X							7					7																																	
8	X			X							8	X		X		8	X		X		8	X																											
9	X	X									9					9					9																												
10	X				X						10					X	10					X	10																X										





ETAPA: EDUCACIÓN SECUNDARIA																														
ÁREA: FÍSICA Y QUÍMICA					ÁREA: MÚSICA					ÁREA: GEOGRAFÍA E HISTORIA					ÁREA: TECNOLOGÍA					ÁREA: CULTURA CLÁSICA										
C E	CCL					C E	CCL					C E	CCL					C E	CCL					C E	CCL					
	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5	
1	X					1		X	X			1		X	X			1						1	X		X			
2	X		X			2	X					2	X	X				2						2						
3						3	X					3						3	X					3	X	X				
4		X	X			4	X					4						4						4		X				
5					X		5				X	5				X	5						5	X						
6							6				X	6						6						6		X		X		
							7																							
							8																							
						9		X					X																	

#### 4.2.8. Ejemplos de evaluación inicial para la competencia lectora.

Toda mejora significativa de la competencia lectora del alumnado debe comenzar con una evaluación inicial que permita **diagnosticar** el momento de desarrollo en que se encuentra cada estudiante. Debemos descubrir qué es lo que el alumnado sabe, sabe hacer y piensa en relación con la competencia lectora (Morales y Fernández, 2022: 97).

Este diagnóstico inicial se asienta sobre dos **justificaciones** principales: una normativa y otra pedagógica. Con respecto a la primera, el desarrollo normativo en Andalucía, desde Educación Infantil a Educación Secundaria Obligatoria, a través de las Órdenes de 30 de mayo de 2023, explicitan que a principios de cada curso escolar habrá que realizar una evaluación inicial, indicando cómo debe ser.

Como explica Neus Sanmartí (2010: 33), una evaluación diagnóstica inicial nos debe servir como punto de partida en cada curso académico, pues nos permite conocer la situación de cada estudiante antes de iniciar un proceso de enseñanza-aprendizaje, y así poder **adaptar** dicho proceso a las necesidades detectadas. Es decir, la evaluación inicial debe servir para tomar decisiones.

Esto implica un ejercicio doble de mirar hacia atrás y hacia adelante. Hacia atrás para ver qué es lo que no ha funcionado y habría que tener en cuenta para mejorarlo. Es decir, si detectamos en una prueba de 5º de Educación Primaria que algo no se ha asimilado correctamente, habrá que





ver cómo se afronta en 4º del nuevo curso para que no vuelva a suceder. Y hacia adelante, porque tendremos que articular medidas en ese curso que se inicia para solventar esas carencias que hemos detectado. Siguiendo el mismo ejemplo, en la programación de ese 5º, habría que incluir medidas para eliminar las dificultades detectadas. Es decir, «si queremos garantizar una buena enseñanza, es esencial averiguar qué es lo que los estudiantes sí saben» (William y Leahy, 2024: 89) y, a partir de ahí, poner el foco en lo que viene. De esta manera, cumpliremos con una de las claves de la buena evaluación, la que nos permite tomar buenas decisiones: evaluar para **decidir y mejorar**.

Ya tenemos clara la importancia de una evaluación inicial. Veamos ahora cómo debe realizarse. En el caso que nos ocupa, evaluamos la **competencia lectora** del alumnado. Como ya hemos señalado en apartados anteriores, esto implica ir más allá de la simple comprensión lectora. Recordamos que existen tres niveles de comprensión (Solé, 2019) y que debemos atender a todos de forma progresiva. Para lograr un aprendizaje significativo es necesario ir avanzando en estos niveles y no quedarnos en el primer nivel, el superficial.

Como ya se ha señalado, el desarrollo de la competencia lectora exige trabajar con una **amplia variedad de textos** en contextos comunicativos con sentido. Por tanto, también debemos considerarlo en una evaluación inicial. Además, esto permite una interdisciplinariedad real: el trabajo con textos nos permite una vinculación auténtica y funcional entre áreas y materias.

Esto nos lleva al cómo vamos a evaluar. Insistimos en la idea matriz: una **evaluación competencial**. Las competencias específicas nos dan pistas sobre el trabajo que debemos realizar. Como veremos en el siguiente apartado con detalle y ya hemos adelantado en el apartado anterior, desde las distintas áreas y etapas **evaluamos competencias específicas observando** lo que los **criterios de evaluación** indican sobre las mismas en cada curso escolar.

De esta manera, los distintos elementos se alinean para **asegurar la trazabilidad**, permitiendo la coherencia entre lo que evaluamos y lo que indica la normativa, lo que además otorgará validez al proceso: nos aseguramos de que estamos evaluando competencias mediante acciones evaluables coherentes.

El enfoque competencial de la evaluación inicial abre la puerta a una **coordinación real entre los equipos educativos**. A partir de reflexiones conjuntas, se pueden consensuar estrategias didácticas más eficaces y coherentes, construidas desde el análisis compartido de los resultados obtenidos. Por ejemplo, en una prueba de evaluación inicial de Conocimiento del medio natural, social y cultural de 3º de Educación Primaria podemos integrar un apartado donde se evalúe la competencia lectora, y no como algo ajeno o añadido, sino insertado en la práctica real por su vinculación con las competencias específicas del área.

Veamos un ejemplo:





<b>Texto para trabajar</b>	«En algunos lugares del mundo, como en ciertas zonas de África, las familias tienen que caminar muchos kilómetros cada día para conseguir agua limpia. En otros sitios, como en algunas islas del Caribe, las personas recogen el agua de lluvia porque no tienen ríos ni lagos cerca. Mientras tanto, en nuestra ciudad, abrimos el grifo y siempre tenemos agua. Pero si malgastamos el agua o contaminamos el suelo, podemos tener problemas también.»
<b>Preguntas</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. ¿Qué acciones podemos hacer en casa, en el colegio o en nuestro barrio para cuidar el agua y el suelo?</li><li>2. ¿Qué te parece que en otros lugares las personas tengan que hacer grandes esfuerzos para conseguir agua? ¿Qué podemos aprender de ellos?</li><li>3. ¿Alguna vez has visto en tu pueblo o ciudad algún problema relacionado con el agua o el suelo (por ejemplo, basura, charcos sucios, tierra seca, fuentes que no funcionan)? ¿Cómo crees que podríamos solucionarlo?</li></ol>
<b>Competencia específica del área</b>	CE6. 6. Identificar las causas y consecuencias de la intervención humana en el entorno, desde los puntos de vista social, económico, cultural, tecnológico y ambiental, para mejorar la capacidad de afrontar problemas, buscar soluciones y actuar de manera individual y cooperativa en su resolución, y para poner en práctica estilos de vida sostenibles y consecuentes con el respeto, el cuidado y la protección de las personas y del planeta.

Esto no significa que la evaluación inicial de estas áreas sea monopolizada por la competencia lectora, pero sí podemos añadir de una manera natural, como en este caso, una actividad que nos permita evaluar el nivel inicial del alumnado con respecto a la competencia específica del área, que a su vez, se relaciona con los descriptores operativos de la competencia en comunicación lingüística, pues recordamos que desde todas las áreas y materias se contribuye al desarrollo de la todas las competencias en mayor o menor medida.

Como refleja Jiménez Rodríguez (2019: 54), se trata de crear puentes que nos lleven desde el currículo al proyecto educativo y a las programaciones, para integrar estas actuaciones en la práctica real del aula. De esta manera, la evaluación inicial no será algo aislado o un cumplimiento burocrático, sino el punto de partida que nos sirva para acompañar al alumnado en sus procesos de aprendizaje. Se trata de diagnosticar para actuar: si queremos que la evaluación contribuya realmente a mejorar el aprendizaje, es imprescindible que exista una continuidad que permita detectar progresos, ajustar la intervención docente y responder de forma dinámica a las necesidades del alumnado. En este sentido, cobra especial relevancia la evaluación continua.





La adquisición de la competencia lectora es un proceso complejo y gradual que se inicia en la primera infancia, desde la etapa de Infantil, y se desarrolla a lo largo de toda la vida. Para desarrollarla podemos evaluar una serie de **prerrequisitos fundamentales** como son el desarrollo del lenguaje oral o la discriminación auditiva en la etapa de Infantil; la decodificación, fluidez y comprensión lectora, además de la motivación a la lectura, en el resto de etapas.

Tras una evaluación inicial, la adquisición de la competencia lectora conlleva una sistematización en la enseñanza que abarque las dimensiones que acabamos de describir. Necesita la diversificación de una propuesta pedagógica adaptada a las necesidades de cada etapa, de cada grupo o de cada alumno o alumna.

La evaluación inicial debe estar contextualizada, para ayudar al alumnado a construir su aprendizaje desde la realidad más cercana. Así, en la **etapa de Infantil** podemos recurrir al juego simbólico y de rol para realizar la evaluación inicial del alumnado. Cuando un niño o una niña jugando “lee” los nombres de envases o “inventa recetas” leyendo un libro de cocina, comienza a entender que las palabras escritas representan objetos o acciones. Además, la escucha atenta de una narración de un cuento, la observación de ilustraciones, la anticipación de sucesos en una historia, puede ayudarle a comprender la estructura narrativa y la relación entre la imagen y el texto. Por otra parte podemos realizar la evaluación inicial a partir de la identificación de grafías y palabras en su entorno, como el reconocimiento de su propio nombre en la clase, logotipos de marcas conocidas o las señales de tráfico. También pueden ser de utilidad en esta etapa los juegos de conciencia fonológica, fundamental para la posterior decodificación.

En la **etapa de Primaria**, comenzaría a la evaluación inicial de la decodificación, la fluidez y la comprensión lectora en textos variados, cercanos a sus intereses o de su entorno o contexto cercano. Para ello podemos realizar la lectura de dichos textos de manera individual, compartida o guiada. Además, no hay que olvidar que la lectura y la escritura son procesos conectados, por lo que la producción escrita de un texto personal para luego leerlo y compartirlo puede ser también una opción útil para la realización de la evaluación inicial. Otro aspecto importante a tener en cuenta en esta etapa son las estrategias de análisis y valoración crítica de los textos.

Ya en la **etapa de Secundaria**, la competencia lectora implica destrezas de mayor complejidad, requiriendo análisis crítico de diferentes fuentes de información, inferencia de información, comprensión de textos científicos y académicos y el desarrollo de argumentación basada en la lectura. Es interesante valorar en una evaluación inicial, además, la participación del alumnado en debates y la interpretación de la información en textos digitales y multimodales, que forman parte de su día a día.

Hay que aclarar que la adecuación de las pruebas al ritmo de aprendizaje es de suma importancia a estas edades, y es difícil pensar que los aprendizajes se produzcan de manera lineal dados los múltiples factores que concurren en él y que lo condicionan; por ejemplo, las experiencias familiares y sociales del alumnado. Por ello, **alumnado de la misma edad progresa a ritmos muy diferentes**, lo





que va a obligar no sólo a diseñar progresiones de aprendizaje individualizadas, sino a una **evaluación muy personalizada** que debe tener un claro carácter formativo. Pruebas estándar para todos los alumnos y alumnas de una clase tienen poco sentido y, con frecuencia, **la mera pero continuada observación del docente suministra una valiosa información sobre las competencias que poseen la mayoría del alumnado de la clase**. La evaluación inicial debe suministrar datos individuales que permitan diseñar y programar actividades e itinerarios diferentes.

La evaluación inicial en las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria puede tener aspectos coincidentes debido a la estructura curricular similar. Ya hemos mencionado que las **competencias específicas** van a ser el referente, obteniendo pistas certeras sobre el grado de desempeño previsto de la misma observando los criterios de evaluación del curso anterior. Además de revisar la documentación administrativa del curso anterior, habrá que recabar evidencias para conocer qué nivel competencial presenta el alumnado en cada competencia específica.

#### 4.2.9. La evaluación continua para la mejora de la competencia lectora.

##### 4.2.9.1 El sentido de la evaluación continua.

En los diferentes Decretos del 30 de mayo de las diferentes etapas educativas, se establece que la evaluación es **continua** cuando “[...] se realiza durante todo el proceso de aprendizaje, permitiendo **conocer el progreso del alumnado en el antes, durante y final del proceso** educativo, realizando **ajustes** y cambios en la **planificación** del proceso de enseñanza y aprendizaje, si se considera necesario”. Es decir, tal como vimos en la introducción al punto, el carácter continuo se entrelaza con el formativo, con un fin de mejorar y marcar el camino, ayudando al alumnado cuando encontremos dificultades.

El **carácter continuo** se mantiene constante en todas las etapas educativas y debemos separarlo, todo lo posible, de la idea de calificación. El objetivo principal de la evaluación debe centrarse en la **toma de decisiones** para mejorar el nivel de desarrollo de las competencias específicas y descriptores operativos asociados a la competencia lectora. **No es una calificación continua**, sino una recogida de información para la toma de decisiones, que no tiene siempre que comunicarse en términos de calificaciones o notas.

Llegados a este punto, y una vez que la evaluación inicial nos ha servido para tomar buenas decisiones a principio de curso sobre la programación y el trabajo de la competencia lectora debemos plantear la toma de decisión constante.

Las primeras decisiones girarán en torno al planteamiento de una programación de ciclo/departamento para el desarrollo de la competencia lectora coherente con las diferentes fuentes de información disponibles, principalmente los resultados de las pruebas de diagnóstico y la evaluación inicial, así como la memoria de autoevaluación de centro que anteriormente hemos tratado.





#### 4.2.9.2 La creación de instrumentos de evaluación con indicadores competenciales.

Los procesos de evaluación comienzan en el primer instante que iniciamos una propuesta curricular, siempre con la referencia clara de la competencia específica desarrollada, los criterios de evaluación planteados y los saberes básicos movilizados que vamos a necesitar. Esta concreción curricular, origen del trabajo didáctico, orienta el planteamiento de un buen plan de evaluación de la competencia lectora.

Es por ello, tal como indica Pérez Pueyo y colaboradores (2024), que la planificación temprana de las evidencias de aprendizaje es una característica propia y diferenciadora de otros modelos didácticos que no son una *situación que genera aprendizaje*, y ello nos permite organizar la secuencia didáctica de una forma más **ordenada** y **coherente**.

Al inicio de nuestro diseño didáctico debemos tener previsto tanto el producto final, reto o desempeño de nuestra situación de aprendizaje como las evidencias o herramientas que el alumnado va a ir produciendo durante el camino a ese producto final.

El siguiente paso sería realizar las acciones necesarias para responder a la siguiente pregunta: **¿Qué voy a observar de esas evidencias para asegurarme que desarrollan las competencias y criterios de evaluación previstos? ¿Qué características positivas o conductas de éxito deben tener para desarrollar la competencia prevista?** Esto nos lleva a la redacción de indicadores de logro que orienten el trabajo.

A continuación, siguiendo con el ejemplo mostrado anteriormente, veamos una propuesta para entender la importancia de redactar correctamente estos indicadores y que orienten al alumnado a obtener evidencias de calidad para el desarrollo de la competencia lectora.

##### • **COMPETENCIA ESPECÍFICA DEL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA**

6. Buscar, seleccionar y contrastar información procedente de dos o más fuentes, de forma planificada y con el debido acompañamiento, evaluando su fiabilidad y reconociendo algunos riesgos de manipulación y desinformación, para transformarla en conocimiento y para comunicarla de manera creativa, adoptando un punto de vista personal y respetuoso con la propiedad intelectual.

##### • **CRITERIO DE EVALUACIÓN**

CR 6.1: *Localizar, seleccionar y contrastar información de distintas fuentes, incluidas las digitales, citándolas, iniciándose en la evaluación de su fiabilidad y recreándolas mediante la adaptación creativa de modelos dados; le hemos pedido al alumnado que realice una investigación.*





### • EJEMPLO DE PRODUCTO

El alumnado como evidencia de su aprendizaje tiene que contrastar la información más importante de una investigación, como datos clave, autoría, valoración personal sobre la fiabilidad... con la rutina de pensamiento Compara - Contrasta, esta rutina es un producto que muestra los aprendizajes y conclusiones del alumnado.

Además le hemos pedido que realice un póster o infografía que combine la información seleccionada con sus propias ideas y un diseño agradable, señalando las fuentes de origen. Este póster es otro producto con el que el alumnado evidencia su aprendizaje.

### • INDICADORES DE LOGRO

- Señala las fuentes de información de manera completa y explícita, siguiendo las normas APA.
- Muestra una reflexión coherente sobre la fiabilidad de las fuentes seleccionadas.
- Indica el propósito de las fuentes seleccionadas a la hora de divulgar información.
- Presenta la información en un diseño creativo, mostrando la estructura de la misma de manera jerárquica y ordenada.

Estos indicadores de logro aluden a la **calidad que esperamos de las evidencias o herramientas que produce nuestro alumnado**. En consecuencia, deberían ser un buen punto de partida para establecer una idea de calidad común entre docente y alumnado, así como un medio de un diálogo durante la retroalimentación, con el objetivo de fomentar la mejora y el progreso.

Estos indicadores de logro debemos situarlos en un espacio físico para gestionar el flujo de información que se genera a partir de las observaciones del alumnado, este espacio físico es un **instrumento de evaluación**. Estos instrumentos categorizados, como se mencionó anteriormente, son tres, y nos aportan control de la evaluación. Cada uno de ellos tendrá ventajas e inconvenientes, dependiendo del propósito que nos planteemos y del tipo de evidencia. Vamos a ver ejemplos de instrumentos para los indicadores de logro que acabamos de señalar:

#### Ejemplo de lista de cotejo:

Lista de cotejo	SÍ	NO
Señala varias fuentes de búsqueda de información.		
Cita las fuentes de información de manera explícita.		
Sigue las normas APA para citar las fuentes de información.		





Lista de cotejo	SÍ	NO
Muestra una reflexión coherente sobre la fiabilidad de las fuentes seleccionadas.		
Indica el propósito de las fuentes seleccionadas a la hora de divulgar información.		
Muestra en el póster la estructura de la información de manera jerárquica y ordenada.		
Presenta la información en un diseño creativo		
Redacta desde un punto de vista personal la información, sin copiados literales de información de las fuentes originales.		
Adapta el texto a la audiencia a la que va dirigido.		

#### Ejemplo de escala de observación:

Escala de observación				
Lista de cotejo	POCAS VECES/ REGULAR	A VECES/ ACEPTABLE	USUALMENTE/ BUENO	SIEMPRE/ EXCELENTE
Señala varias fuentes de búsqueda de información y lo hace de manera explícita.				
Sigue las normas APA para citar todas las fuentes de información.				
Evalúa la fiabilidad de las fuentes seleccionadas desde una perspectiva personal con coherencia y de manera objetiva.				
Indica el propósito de las fuentes seleccionadas para la investigación a la hora de divulgar la información.				





<b>Escala de observación</b>				
<b>Lista de cotejo</b>	<b>POCAS VECES/ REGULAR</b>	<b>A VECES/ ACEPTABLE</b>	<b>USUALMENTE/ BUENO</b>	<b>SIEMPRE/ EXCELENTE</b>
Muestra la estructura de la información de manera jerárquica y ordenada a través de la tipografía y estructura.				
Presenta la información en un diseño creativo, con elementos alusivos a la temática desarrollada.				
Redacta la información, desde las fuentes originales, sin copiados literales.				
Adapta el vocabulario y la estructura del texto a la audiencia a la que va dirigido.				

### **Ejemplo de rúbrica:**

<b>RÚBRICA ANALÍTICA</b>				
	<b>INSUFICIENTE</b>	<b>MEJORABLE</b>	<b>SATISFACTORIO</b>	<b>EXCELENTE</b>
Referencias a las fuentes de información.	No señala las fuentes de búsqueda de información de manera explícita.	Señala, de manera guiada, varias fuentes de búsqueda de información y lo hace de manera explícita, de acuerdo a las normas APA.	Señala, con cierta autonomía, varias fuentes de búsqueda de información y lo hace de manera explícita, de acuerdo a las normas APA.	Señala, con autonomía, varias fuentes de búsqueda de información y lo hace de manera explícita, de acuerdo a las normas APA.





<b>RÚBRICA ANALÍTICA</b>				
	<b>INSUFICIENTE</b>	<b>MEJORABLE</b>	<b>SATISFACTORIO</b>	<b>EXCELENTE</b>
Fiabilidad de las fuentes de información.	No evalúa o lo hace de manera insuficiente, la fiabilidad de las fuentes seleccionadas.	Evalúa, de manera acompañada, la fiabilidad de las fuentes seleccionadas, justificando su elección.	Evalúa con algo de autonomía la fiabilidad de las fuentes seleccionadas, justificando su elección.	Evalúa con bastante autonomía la fiabilidad de las fuentes seleccionadas, justificando su elección.
Representación de la información	No muestra la información de manera jerárquica y ordenada.	Muestra la información de manera algo ordenada a través de la tipografía o estructura.	Muestra la información de manera bastante ordenada a través de la tipografía y/o estructura.	Muestra la información de manera completamente ordenada a través de la tipografía y estructura.
Representación de la información	No incluye en el diseño imágenes alusivas a la temática desarrollada.	Incluye en el diseño escasas imágenes, aunque no aludan en su totalidad a la temática desarrollada.	Usa un diseño creativo, con algunas imágenes, con cierta alusión a la temática desarrollada.	Usa un diseño creativo, con bastantes imágenes totalmente alusivas a la temática desarrollada.
Redacción de la información.	No es capaz de redactar la información sin copiados literales.	Redacta la información con mucha ayuda, con algún copiado literales, con algo coherencia.	Redacta la información con bastante ayuda, sin apenas copiados literales, con bastante coherencia.	Redacta la información con poca ayuda, sin ningún copiado literal, con mucha coherencia.





#### 4.2.9.3 Autoevaluación y Coevaluación en la competencia lectora.

La autoevaluación y coevaluación fomenta la capacidad de autorregulación del alumnado en su proceso de aprendizaje. Tal como se señaló en la investigación exploratoria realizada en docentes de educación básica, la **autoevaluación** invita al alumnado a reflexionar críticamente sobre su desempeño, identificar las lagunas en su comprensión y proponer acciones de mejora (García et al., 2016).

Aplicado a la adquisición de la competencia lectora, esto puede concretarse en actividades como una lista de cotejo a la hora de enfrentarse a una lectura, donde el alumnado se formule preguntas del tipo:

- ¿Leo a un ritmo adecuado?
- ¿Sigo el texto sin interrupciones?
- ¿Pongo la entonación correcta para que mi lectura tenga sentido?
- ¿Recuerdo la información principal del texto?
- ¿Puedo resumir el texto con mis propias palabras?
- ¿Soy capaz de predecir lo que puede pasar después en el texto?
- ¿Me hago preguntas mientras leo para comprobar si lo estoy entendiendo?
- ¿Puedo decir si estoy de acuerdo o no con lo que leo y por qué?
- ¿Soy capaz de diferenciar si la información es fiable?
- ¿Relaciono lo que leo con lo que ya sé o con aspectos de mi propia vida?
- ¿Entiendo las imágenes que acompañan al texto y me ayudan a comprenderlo mejor?
- ¿Pienso en lo que ya sé del tema antes de empezar a leer?
- ¿Observo el título, la estructura y las imágenes para conocer la idea de lo que voy a leer?

La autoevaluación refuerza el **pensamiento metacognitivo** y promueve la autonomía, permitiendo que el propio estudiante reconozca sus avances y asuma responsabilidad sobre ellos .

Por su parte, la **coevaluación** (también recibe el nombre de evaluación entre pares) enriquece el proceso al incorporar distintas perspectivas y legitimar el aprendizaje colaborativo. Para llevarla a cabo, los indicadores a observar han de ser claros, objetivos y precisos. La coevaluación puede ser de gran utilidad para evaluar la fluidez y la comprensión lectora. Esta dinámica, sustentada en





criterios consensuados mediante rúbricas, no solo mejora la calidad del trabajo evaluado, sino que también desarrolla en los estudiantes habilidades de argumentación y de discernimiento matemático (Ramis, Payeras y Carrasco, 2018).

Para integrar ambas prácticas de forma eficaz, podemos seguir estos pasos:

1. **Definir criterios claros** en una rúbrica breve (por ejemplo: corrección del procedimiento, coherencia del argumento, uso adecuado de símbolos).
2. **Programar momentos de autoevaluación** al cierre de cada tema, invitando al alumnado a completar un breve cuestionario de tres preguntas metacognitivas.
3. **Organizar coevaluaciones en parejas o tríos**, facilitando la discusión guiada de las observaciones y fomentando el respeto a la hora de realizar la lectura.

En conclusión, incorporar la autoevaluación y la coevaluación significa transformar la evaluación en una herramienta de aprendizaje profundo, donde el alumnado se convierte en protagonista activo de su formación.

#### 4.2.10. La calificación.

La calificación o evaluación sumativa es un momento socialmente muy importante por la significación que tiene, al suponer la **integración de todo el proceso**, de forma consensuada, en una **etiqueta** que intenta, de alguna forma, recoger toda la información que se ha ido analizando y recogiendo. “[...] la evaluación calificadora es vista como un *último juicio*. Interviene al final de una etapa, de un curso, de una unidad y, en este estadio, ya no hay tiempo para aprender más, es el momento del balance, de la hora de la verdad” (Perrenoud, 2001).

Como anteriormente hemos observado, **calificar es certificar aprendizajes**, con una función social muy marcada, y para ello se pretende valorar lo que conoce y hace el alumnado con respecto a lo que indica un criterio de evaluación (“evaluamos competencias observando sus criterios”). No olvidemos que evaluamos las competencias específicas (“la evaluación es competencial”), y con ello, el perfil competencial (los descriptores operativos).

A lo largo de los puntos anteriores se han dado algunas indicaciones y ejemplos para que la evaluación de la competencia lectora sea **coherente con las competencias específicas**, es decir, para que intentemos valorar realmente competencias, y no solo saberes básicos. Los instrumentos que se han ido diseñando nos ayudan a observar aspectos de las herramientas o evidencias del alumnado y que su uso sea formativo; ahora, al llegar el momento de calificar, ese proceso de evaluación lo debemos **converger en una nota** (una etiqueta) que intente resumir esa información que hemos ido atesorando durante todo el proceso. Esa “fotografía” que supone un “alto en el camino” durante el aprendizaje, en un momento determinado, es lo que habitualmente entendemos por calificación.





En las distintas etapas educativas, la evaluación sumativa tiene algunas particularidades. Por ejemplo, en **Educación Infantil**, la calificación se formula en términos cualitativos de **cuatro niveles** “La valoración del proceso de aprendizaje se realizará en términos cualitativos. Esta se expresará con la siguiente escala de calificación: no adecuado, adecuado, bueno y excelente”. Mientras, en el **resto de etapas, se realizará tanto cualitativa como cuantitativamente, en cinco niveles** “[...] boletín de calificaciones que tendrá carácter informativo y contendrá tanto calificaciones cualitativas como cuantitativas, expresadas en los términos Insuficiente (IN): 1, 2, 3 o 4. Suficiente (SU): 5. Bien (BI): 6. Notable (NT): 7 u 8. Sobresaliente (SB): 9 o 10”. Para esta valoración coherente y alineada de las competencias específicas, el Sistema de Información Séneca nos ofrece **rúbricas holísticas** de los criterios de evaluación, que nos ayudan a situar al alumnado en los diferentes grados de desempeño. Para ayudarnos a valorar con rigor los diferentes niveles tenemos la ayuda de todo el proceso de evaluación, que nos aporta información. La calificación tiene como referencia el criterio de evaluación observando el desempeño del alumnado sobre sus evidencias o herramientas. Por ello **la calificación no se realiza a esas evidencias, ni a los instrumentos**, sino que ambos tan solo median para procurar información que nos ayudará a situar al alumnado con respecto al criterio.

Atendiendo a todo lo descrito anteriormente, **la calificación proviene de la media de las competencias específicas, sin ponderar**. “Para determinar la calificación del alumnado no se ponderarán criterios de evaluación, ni instrumentos de evaluación, dado que se evalúan desempeños, se considerarán desarrollados en mayor o menor medida, y será ese grado de desempeño lo que determinará la calificación del alumnado, independientemente del instrumento utilizado para evaluarlo. Teniendo en cuenta que todas las competencias hay que trabajarlas y no existe jerarquía entre ellas, estando establecido en la normativa en vigor, a través de la relación con los descriptores operativos, el peso relativo de cada una”.

### **Ejemplo de calificación.**

Aplicando lo descrito en esta sección al ejemplo anterior de alineación de elementos (Competencia y criterio 6.1, y sus evidencias a partir de la búsqueda de información), los datos recogidos en la rúbrica nos permiten situar al alumnado en un nivel de desempeño claramente definido. En este momento, la evaluación formativa deja paso a la evaluación sumativa: la “fotografía” final de todo el proceso. Tal como señala Perrenoud (2001), la evaluación calificadora actúa como un último juicio, un balance que recoge de forma consensuada toda la información acumulada.

A lo largo de la situación de aprendizaje, se ha ido observando y retroalimentando el desempeño del alumnado en función de los indicadores de logro (precisión en la representación de datos, coherencia en la interpretación gráfica, eficacia comunicativa, etc.). **Al llegar al cierre de la situación de aprendizaje, esa misma información se traslada a la rúbrica holística de Séneca, que asocia cada nivel de desempeño** (Insuficiente, Suficiente, Bien, Notable, Sobresaliente) con un rango cualitativo y cuantitativo. De este modo, no estamos calificando





el instrumento ni el producto en sí, sino el grado de consecución del criterio de evaluación, certificando los aprendizajes previstos en las competencias específicas.

LCL.5.6.1.Localizar, seleccionar y contrastar información de distintas fuentes, incluidas las digitales, citándolas, iniciándose en la evaluación de su fiabilidad y recreándolas mediante la adaptación creativa de modelos dados.

1-2,9	3-4,9	5-6,9	7-8,9	9-10
No localiza, selecciona ni contrasta información de distintas fuentes, incluidas las digitales.	Con dificultad localiza, selecciona y contrasta información de distintas fuentes, incluidas las digitales, citándolas, sin iniciarse en la evaluación de su fiabilidad y sin recrearlas mediante la adaptación creativa de modelos dados.	A veces localiza, selecciona y contrasta información de distintas fuentes, incluidas las digitales, citándolas, iniciándose en la evaluación de su fiabilidad y recreándolas mediante la adaptación creativa de modelos dados.	Con frecuencia localiza, selecciona y contrasta información de distintas fuentes, incluidas las digitales, citándolas, iniciándose en la evaluación de su fiabilidad y recreándolas mediante la adaptación creativa de modelos dados.	Localiza, selecciona y contrasta información de distintas fuentes, incluidas las digitales, citándolas, iniciándose en la evaluación de su fiabilidad y recreándolas mediante la adaptación creativa de modelos dados.

En Educación Secundaria, por ejemplo, la normativa prevé que la calificación combine un juicio cualitativo (IN, SU, BI, NT, SB) con su equivalente numérico (1-4, 5, 6, 7-8, 9-10). Para determinar esa etiqueta final **no se ponderan los distintos indicadores ni los instrumentos utilizados**, sino que se toma **como referencia el grado de desempeño global alcanzado por el alumnado en el criterio 7.1**. Así, la media de todas las competencias específicas, sin ponderar, deviene en la nota final, respetando el principio de que cada competencia merece igual peso.

De este modo, **la evaluación formativa, rica en datos y retroalimentación, se convierte en una calificación sumativa que, más allá de una simple cifra, certifica de manera rigurosa y transparente el nivel de desarrollo competencial del alumnado.**

Para facilitar la transición de la evaluación formativa a la calificación sumativa, resulta conveniente diseñar la rúbrica con cinco niveles de desempeño. De este modo, cada grado de competencia queda mejor diferenciado y es más sencillo asignar la etiqueta cualitativa y cuantitativa correspondiente en el Sistema de Información Séneca, evitando solapamientos y proporcionando una visión más matizada del progreso del alumnado.

Si lo que se pretende es que el instrumento de evaluación pueda ser utilizado también con fines de **autoevaluación y coevaluación**, resulta conveniente transformar la escala en una rúbrica. Para ello, los indicadores de logro anteriores se han gradado en **cuatro niveles de desempeño** mediante el **uso de calificadores** progresivos que permiten valorar con **mayor precisión el grado de adquisición de los aprendizajes**. A continuación, se presenta un ejemplo de rúbrica, con el objetivo de fomentar la autorregulación, el trabajo cooperativo y una reflexión compartida sobre el proceso y el producto final.





	IN	SU	BI	NT	SB
Referencias a las fuentes de información.	No señala las fuentes de búsqueda de información de manera explícita.	Señala, de manera guiada, alguna fuente de búsqueda de información y lo hace de manera explícita, de acuerdo a las normas APA.	Señala, de manera guiada, varias fuentes de búsqueda de información y lo hace de manera explícita, de acuerdo a las normas APA.	Señala, con cierta autonomía, varias fuentes de búsqueda de información y lo hace de manera explícita, de acuerdo a las normas APA.	Señala, con autonomía, varias fuentes de búsqueda de información y lo hace de manera explícita, de acuerdo a las normas APA.
Fiabilidad de las fuentes de información.	No evalúa o lo hace de manera insuficiente, la fiabilidad de las fuentes seleccionadas.	Evalúa con un elevado grado de acompañamiento, la fiabilidad de las fuentes seleccionadas, pero no justifica su elección.	Evalúa, de manera acompañada, la fiabilidad de las fuentes seleccionadas, justificando su elección.	Evalúa con algo de autonomía la fiabilidad de las fuentes seleccionadas, justificando su elección.	Evalúa con bastante autonomía la fiabilidad de las fuentes seleccionadas, justificando su elección.
Representación de la información	No muestra la información de manera jerárquica y ordenada.		Muestra la información de manera algo ordenada a través de la tipografía o estructura.	Muestra la información de manera bastante ordenada a través de la tipografía y/o estructura.	Muestra la información de manera completamente ordenada a través de la tipografía y estructura.





	IN	SU	BI	NT	SB
Representación de la información	No incluye en el diseño imágenes alusivas a la temática desarrollada.	Incluye en el diseño alguna imagen que alude la temática desarrollada.	Incluye en el diseño escasas imágenes, aunque no aludan en su totalidad a la temática desarrollada.	Usa un diseño creativo, con algunas imágenes, con cierta alusión a la temática desarrollada.	Usa un diseño creativo, con bastantes imágenes totalmente alusivas a la temática desarrollada.
Redacción de la información.	No es capaz de redactar la información sin copiados literales.	Redacta la información con mucha ayuda, con bastantes copiados literales, con escasa coherencia.	Redacta la información con mucha ayuda, con algún copiado literales, con algo coherencia.	Redacta la información con bastante ayuda, sin apenas copiados literales, con bastante coherencia.	Redacta la información con poca ayuda, sin ningún copiado literal, con mucha coherencia.

### 4.3. METODOLOGÍAS ACTIVAS Y ESTRATEGIAS PARA EL APRENDIZAJE COMPETENCIAL.

La mejora de la competencia lectora del alumnado exige recurrir a metodologías que se hayan mostrado eficaces y que sean coherentes con los planteamientos que se han venido exponiendo, aquellas que sitúen a los estudiantes en el centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje de manera real, que los conviertan en agentes activos, críticos y reflexivos.

Desde esta perspectiva debemos plantear un enfoque metodológico integral que combine fundamentos comunicativos, cognitivos, estratégicos y colaborativos. Esto no significa que exista un recetario de ideas que garanticen el éxito, pues si algo muestra la investigación educativa es que «ningún método educativo es efectivo siempre, ni para todos los contextos» (Ruiz Martín, 2020: 11), aunque es cierto que esas mismas investigaciones sí señalan algunas medidas que funcionan mejor que otras (Ripoll Salceda, 2023: 40-41): la metacognición, el aprendizaje cooperativo, el empleo de





retroalimentación efectiva, las actividades orales y el uso de estrategias de comprensión lectora. Veamos cómo se pueden concretar estos fundamentos en propuestas concretas.

#### 4.3.1. La lectura desde un enfoque comunicativo.

Después de analizar las implicaciones metodológicas que conlleva la aplicación de un enfoque competencial, debemos tener muy claro que la lectura adquiere su máxima importancia como práctica social, es decir, en contextos reales de comunicación, «que son las que dotan de significado el esfuerzo que representa comprender un texto» (Fons y Gil, 2024: 20). El acto de leer desarrolla una relación interactiva entre el lector, el texto y la tarea en la que ambos interactúan (Solé, 2024: 28).

El **texto** se define como un acontecimiento comunicativo que cumple siete normas de textualidad: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad (Beaugrande y Dressler, 2005: 35). Debido a la diversidad de acontecimientos comunicativos que vivimos a diario, el catálogo de textos es amplio, tanto como las situaciones donde se generan. Una manera de intentar ordenar toda esta diversidad es a través de los géneros discursivos.

Podemos definir los **géneros discursivos** como acciones retóricas tipificadas (Fabregat, 2022: 72). Actualmente, este concepto abarca todos los usos posibles del lenguaje humano como actividad social. Es decir, poner el foco en los géneros permite abordar un amplio espectro de producciones orales y escritas vinculadas con prácticas comunicativas reales en la sociedad.

Frente a otro tipo de acercamiento a los textos, por ejemplo mediante las tipologías, priorizar el trabajo mediante géneros discursivos permite acometer la verdadera dimensión social de las prácticas textuales. De esta manera, en un mismo género discursivo conviven diferentes modalidades textuales. No son categorías excluyentes, sino complementarias.

El currículo actual contempla una serie de ámbitos discursivos que orientan el uso de la lengua en las diferentes áreas del conocimiento y en la vida social. Estos ámbitos se concretan en cuatro grandes bloques: personal, social, educativo y profesional. Y sirven de marco para abordar las prácticas comunicativas en las distintas áreas y materias.

Ahora bien, esta clasificación no es cerrada: en la práctica, cada ámbito admite matices y adaptaciones según las necesidades específicas de cada disciplina, dando lugar a géneros propios que cumplen funciones esenciales tanto en el aprendizaje escolar como en la futura actividad profesional del alumnado. Así, géneros como el resumen, el informe científico o la descripción técnica no solo permiten hablar, escuchar, leer y escribir con eficacia, sino que se convierten en herramientas clave para seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

Frente a modelos centrados únicamente en describir aspectos formales de los textos, esta propuesta destaca el uso real y funcional de los géneros, su capacidad para construir conocimiento y para





desenvolverse con autonomía en los diferentes contextos académicos y profesionales. Esta es la clave del **enfoque comunicativo**.



*Imagen. Ámbitos discursivos recogidos en el currículo actual*

*(Elaboración propia: Napkin)*

El enfoque comunicativo recomienda el estudio de la lengua para poder utilizarla de manera más efectiva en situaciones comunicativas reales. Según se refleja en el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCERL, 2001), hay una serie de **principios** que se relacionan con este enfoque: el papel protagonista del alumnado, el cambio de rol del profesorado, la utilización del error para avanzar, la relación entre la lengua y sus funciones sociales, la necesidad de interactuar en situaciones que generen comunicación real...

Para el desarrollo de la competencia lectora, por tanto, será necesaria la concreción en **tareas comunicativas** que permitan poner en práctica estos principios. Estas tareas pueden ser desde conversaciones informales a la realización de un pódcast, artículos científicos, cartas y correos electrónicos, explicaciones de gráficas o presentaciones de proyectos. Cuando conectamos la lectura, en sus diversas manifestaciones y con sus distintas finalidades, con los intereses y necesidades de los estudiantes y promovemos la reflexión e interacción, estamos creando un espacio de aprendizaje que fomenta la comprensión profunda, la transferencia de aprendizajes y el gusto por la lectura. Estamos por tanto desarrollando la competencia lectora, facilitando que los estudiantes puedan desenvolverse con éxito en la sociedad actual.





### 4.3.2. Aprendizaje basado en el pensamiento y cultura de pensamiento.

Para que esto suceda y se consiga un aprendizaje eficaz del alumnado numerosos estudios han destacado la importancia de **la metacognición y la autorregulación**. Según refleja el «Marco teórico de lectura. PISA 2018» (OECD, 2018: 22), los procesos metacognitivos son fundamentales pues «permiten la actualización dinámica de los objetivos a lo largo de la actividad lectora».

Es decir, para desarrollar una comprensión lectora profunda es necesario enseñar explícitamente a pensar con y a través de los textos. En este sentido, se incorpora el Aprendizaje basado en el pensamiento como metodología que integra destrezas cognitivas (como analizar, inferir, comparar, sintetizar o tomar decisiones) en las actividades de lectura.

Dentro de este marco teórico podemos definir el **pensamiento eficaz** como «la aplicación competente y estratégica de destrezas de pensamiento y hábitos de la mente productivos que nos permiten llevar a cabo actos meditados de pensamientos» (Swartz, Costa, Beyer, Reagan y Kallick, 2014: 17). Estas destrezas se trabajan mediante rutinas de pensamiento, mapas visuales y estrategias metacognitivas que favorecen la toma de conciencia del propio proceso lector.

En el estudio «Metacognición y aprendizaje autorregulado», los autores realizan siete recomendaciones basadas en un resumen de las evidencias proporcionadas por las investigaciones actuales sobre lo que puede hacer el profesorado para desarrollar estas habilidades de manera concreta (Quigley, Muijs y Stringer, 2023). Estas sugerencias son:

- Adquirir habilidades y conocimientos profesionales para desarrollar el conocimiento metacognitivo del alumnado.
- Enseñar explícitamente estrategias metacognitivas: cómo planificar, supervisar y evaluar su propio aprendizaje.
- Mostrar el propio pensamiento para ayudar al alumnado a desarrollar sus habilidades metacognitivas y cognitivas.
- Establecer un nivel adecuado de dificultad para desarrollar la metacognición y la autorregulación.
- Promover y desarrollar el debate metacognitivo en el aula.
- Enseñar explícitamente a organizar y gestionar su aprendizaje de forma eficaz y autónoma.
- Los centros educativos deben apoyar al profesorado para que desarrolle los conocimientos de las metodologías y las aplique de manera apropiada.





Un aspecto fundamental que hemos señalado es el uso de estrategias metacognitivas a través de **rutinas de pensamiento** que puedan servir como modelos para el alumnado. Uno de los principales investigadores de estas rutinas, David Perkins (1997) las definió como «patrones sencillos de pensamiento que pueden ser utilizados una y otra vez hasta convertirse en parte del aprendizaje de la asignatura misma». Desde finales de los años sesenta, la Universidad de Harvard trabaja en el desarrollo de Project Zero con el objetivo de comprender y alimentar los procesos cognitivos del pensamiento a través de la investigación para proporcionar metodologías que se puedan trasladar al aula.

En esta línea se encuentran la batería de rutinas de pensamiento que ponen a disposición de la comunidad educativa<sup>1</sup> como herramientas listas para ser utilizadas. De entre las múltiples rutinas que ofrecen podemos destacar para que nos sirvan de ejemplo las siguientes:

Nombre de la rutina	Para qué sirve	Aplicación
<b>ANTES PENSABA, AHORA PIENSO</b>	Ayuda a reflexionar sobre su pensamiento acerca de un tema y explorar cómo y por qué su pensamiento ha cambiado.	En cualquier ámbito donde los pensamientos u opiniones del alumnado sean factibles de cambio como resultado del contacto con información.
<b>CÍRCULO DE PUNTOS DE VISTA</b>	Ayuda a los estudiantes a ver y explorar múltiples perspectivas que puedan tener otras personas sobre un mismo tema.	En situaciones donde el alumnado tenga dificultad para ver otras perspectivas o cuando crean que el tema solo puede responderse de forma dual.
<b>3-2-1 PUENTE</b>	Insta al alumnado a descubrir pensamientos, ideas, preguntas y puntos iniciales sobre un tema para conectarlos posteriormente con nuevos pensamientos después de trabajarlos.	En procesos de largo recorrido. La clave es crear “puentes” entre las concepciones iniciales y la nueva información que se aborde durante el desarrollo de la unidad.
<b>VEO, PIENSO, ME PREGUNTO</b>	Ayuda a los estudiantes a hacer observaciones cuidadosas e interpretaciones sobre un tema antes de una investigación de mayor profundidad.	Ideal para iniciar unidades y motivar el interés y la curiosidad del alumnado. También se puede utilizar al final de la unidad para continuar investigando.
<b>DETENTE, MIRA, ESCUCHA</b>	Ayuda al alumnado a investigar la veracidad de afirmaciones, cuestionando las fuentes de información y valorando su fiabilidad.	En cualquier situación en la que necesiten obtener más información sobre un tema y tengan que buscar en fuentes veraces y fiables.

1 Página web de Project Zero: <https://pz.harvard.edu/thinking-routines>





Nombre de la rutina	Para qué sirve	Aplicación
<b>COMPARACIONES CREATIVAS</b>	Fomenta el pensamiento metafórico y desarrolla la creatividad.	En situaciones donde se quiera ayudar a los estudiantes a establecer conexiones entre elementos o ideas dispares y desarrollar vínculos desconocidos.
<b>TITULAR</b>	Ayuda a los estudiantes a captar la esencia (la idea principal) de aquello que se está estudiando de forma concisa.	Muy útil para finalizar sesiones donde se haya discutido sobre un tema y hayan recibido nueva información o diferentes opiniones.
<b>PALABRA, FRASE, ORACIÓN</b>	Proporciona una estructura para dialogar sobre un texto, pues solicita una palabra, una frase o una oración que hayan captado la atención o se considere significativa después de leerlo.	En situaciones comunicativas, pues permite conectar el texto con las percepciones del lector que le otorga un sentido personal, generando un intercambio de opiniones.

Estas son solo algunas muestras de las rutinas que podemos utilizar en el aula para desarrollar las habilidades metacognitivas del alumnado. Como hemos indicado, en la página de Project Zero de la Universidad de Harvard se puede acceder a fichas individualizadas de cada rutina donde se explica con detalle cada uno de los pasos para utilizarlas de manera efectiva.

El Aprendizaje basado en el pensamiento se despliega dentro de una **cultura de pensamiento**, entendida como un entorno de aula donde el pensamiento es valorado, visible y habitual. En esta cultura, el docente modela el pensamiento, plantea preguntas auténticas, ofrece tiempo para pensar y promueve el diálogo reflexivo entre iguales. Esto implica un cambio de paradigma: del aula centrada en respuestas correctas a un aula donde la construcción conjunta del sentido es tan importante como el producto final. Para que este cambio se produzca de una manera efectiva, «es necesario crear una atmósfera en el centro que sustente la idea básica de que el pensamiento eficaz es importante y un objetivo» (Swartz, Costa, Beyer, Reagan y Kallick, 2014: 285) que implica a toda la comunidad educativa.

La lectura, en este marco, deja de entenderse como una actividad individual y lineal, y pasa a ser un espacio compartido de interpretación crítica, en el que el texto se convierte en detonante para pensar, debatir, conectar y cuestionar. Estas condiciones están profundamente ligadas a una cultura de aula que estimula la curiosidad, el respeto por las ideas ajenas, la disposición a revisar las propias creencias y el deseo de comprender más allá de lo evidente. No es solo un conjunto de estrategias, sino una forma de concebir el aula como un ecosistema intelectual que potencia la lectura como experiencia transformadora.





La integración del Aprendizaje basado en el pensamiento en una cultura de pensamiento permite que el desarrollo de la competencia lectora no se limite a actividades puntuales, sino que se convierta en una práctica sostenida, reflexiva y transferible a otras áreas del currículo. Esta metodología, por tanto, no solo mejora la comprensión de textos, sino que contribuye a formar lectores activos, críticos y autónomos. Sin embargo, para este objetivo concreto podemos utilizar además otras estrategias específicas, como veremos a continuación.

#### 4.3.3. Estrategias de comprensión lectora.

Una manera de especificar la cultura de pensamiento en relación con la competencia lectora es a través de la aplicación sistemática de estrategias de lectura, integrándolas en las prácticas diarias de aula para que formen parte de la cotidianidad del alumnado.

Estas estrategias se definen como un conjunto de procedimientos «de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio» (Solé, 2018: 59), con la intención de mejorar la comprensión lectora de los estudiantes así como su forma de interactuar con los textos.

Desde principios de los años noventa, con los trabajos de Isabel Solé o Carlos Monereo y Montserrat Castelló, hasta publicaciones recientes, como las de Juan Cruz Ripoll o la UNESCO, se han realizado propuestas que señalaban la conveniencia de trabajar de forma explícita estrategias de lectura.

Como ya hemos indicado en apartados anteriores, debemos distinguir distintos niveles de comprensión de un texto (Solé, 2019: 17-18):

- Nivel superficial: el lector puede reproducir lo que dice el texto aunque no lo llegue a comprender. Es capaz de decodificar el mensaje, pero el procesamiento de significado es muy escaso o, incluso como acabamos de mencionar, que no esté.
- Nivel del texto-base: el lector puede distinguir las ideas principales y secundarias, puede hacer inferencias simples y elaborar un resumen o un esquema. Es decir, es capaz de ir más allá de lo explícito.
- Nivel de modelo de situación: el lector puede integrar lo que ha aprendido con sus conocimientos previos a través de inferencias complejas y transferirlo a diferentes situaciones y contextos.

Es necesario trabajar los tres en función del momento y de manera progresiva. Se vincula con las distintas finalidades (Solé, 2018: 18), pues dependiendo de la situación comunicativa y el propósito del acto comunicativo podremos quedarnos en un nivel superficial (extraer información) o avanzar a niveles superiores (elaborar ejemplos). Las estrategias contribuyen a conseguirlo de manera efectiva.





Asumiendo la propuesta de Lomas (2014: 92) debemos promover la creencia compartida de que la lectura es objeto de enseñanza de todas las áreas, y no solo un instrumento de acceso a los contenidos. Por tanto, reconocemos dos planos que se influyen mutuamente: los acuerdos de cada equipo docente para fomentar la lectura que promueva la comprensión profunda y el aprendizaje y la intervención de cada docente en el marco de su área de conocimiento.

En el primero de estos planos, proponemos un itinerario que podríamos denominar “Viaje hacia la lectura autónoma”, en el que establecemos un marco de referencia sobre qué significa realmente movilizar estrategias para, partiendo de la comprensión superficial, alcanzar el nivel crítico donde poder aplicar lo aprendido a través del texto escrito. Este itinerario que traza la intervención del equipo docente debe atender a los siguientes aspectos:

1. Planificación y diseño: preparar estrategias para la comprensión del texto.
2. Activación del conocimiento previo: conectar conocimientos previos con un nuevo contenido.
3. Enfoque en lo esencial: concentrarse en información relevante.
4. Establecimiento de conexiones: relacionar contenido con ideas existentes.
5. Verificación de la comprensión: asegurar la comprensión continua del texto.
6. Hacer inferencias: formular hipótesis para resolver problemas.
7. Comunicación efectiva: transmitir ideas claramente.
8. Lectura autónoma: lograr la comprensión independiente del texto.

En el segundo plano, es decir, en la intervención de cada docente dentro de su área de conocimiento, resulta útil movilizar una serie de estrategias de lectura que se conforman un abordaje metodológico común y consistente y que permite al alumnado reconocer las habilidades que ha de poner en práctica en cada momento para convertirse en un lector estratégico.

#### 4.3.3.1 Qué estrategias es necesario enseñar.

Para responder a esta cuestión, clasificaremos estas estrategias atendiendo al momento en el que se ponen en práctica y cuya taxonomía recibe una amplia aceptación entre la comunidad científica que estudia la competencia lectora. Hablamos de tres momentos:

- **Antes de la lectura:** cuyo objetivo es dotarse de objetivos concretos de lectura (propósitos implícitos y explícitos, para qué se lee), activar y aportar conocimientos previos (relevantes y pertinentes para el contenido).





- **Durante la lectura:** fase centrada en elaborar y probar inferencias (interpretaciones, predicciones, hipótesis y conclusiones), evaluar la consistencia interna del contenido (compatibilidad con el propio conocimiento y con el sentido común), comprobar la comprensión (revisión periódica y autointerrogación).
- **Después de la lectura:** incluyendo estrategias para dirigir la atención a lo fundamental (se ha cumplido el para qué en función de los objetivos), resumir, sintetizar y extender el conocimiento (aportación del lector mediante el proceso de lectura/redacción atribuyendo significado propio a los conocimientos adquiridos).

“Las evidencias respaldan la eficacia de enseñar al alumnado a integrar varias estrategias, y es probable que resulte más eficaz que aplicar una sola estrategia de forma aislada” (Bilton y Tillotson, 2023: 32). Aceptando de igual manera que las estrategias pueden ser movilizadas en cualquier momento en función de las necesidades de la lectura, con modelaje y apoyo al principio y progresivamente con menos soporte y mayor autonomía, podemos clasificar las principales, de manera orientativa, en los siguientes momentos

ANTES DE LA LECTURA	DURANTE LA LECTURA	DESPUÉS DE LA LECTURA
Ojear	Supervisar la comprensión	Resumir
SQA - Qué sé / Qué quiero saber		SQA - Qué aprendí
Establecer objetivos	Aclarar	Organizador gráfico
Movilizar conocimientos previos	Inferir	Aclarar las predicciones
Realizar predicciones	Conectar con elementos textuales y externos	Hacer más preguntas
Reconocer estructura textual		Reflexionar sobre la experiencia lectora
Preguntarse sobre el texto		
	Localizar ideas importantes	
	Parfrasear	
	Tomar notas	

#### 4.3.3.2 Descripción y aplicación de las estrategias.

A continuación se relacionan estrategias lectoras que pueden ser implementadas en el aula para el trabajo textual en sus diferentes fases buscando la autonomía lectora del alumnado desde el juicio crítico y la comprensión profunda. Se basan en propuestas didácticas basadas en la investigación educativa, con especial atención a los trabajos de dos referentes como Isabel Solé y Juan Cruz Ripoll.





OJEAR	
Para qué sirve	Aplicación
<p>Significa hacer un <b>primer recorrido rápido</b> por el texto para formarse una <b>idea general de su contenido, estructura y características</b>, antes de realizar una lectura atenta y profunda.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Familiarizarse con el <b>tema general</b> del texto.</li><li>- Entender la <b>estructura</b> del contenido.</li><li>- Identificar las <b>ideas más relevantes</b> a un nivel superficial.</li><li>- Activar sus <b>conocimientos previos</b> relacionados con el tema.</li><li>- Establecer <b>objetivos de lectura</b> más claros.</li><li>- <b>Anticipar el contenido</b>, para facilitar la comprensión de las ideas más complejas.</li></ul>	<p>Algunas de las preguntas que se puede formular un lector mediante esta estrategia son:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- <b>A partir del título:</b> ¿de qué puede tratar el texto?, ¿cuál creo que es el tema del texto?</li><li>- <b>A partir de los subtítulos:</b> ¿qué partes tiene el texto?</li><li>- <b>A partir de las tablas y figuras:</b> ¿qué información complementaria aportan?</li><li>- <b>A partir de las palabras en negrita o en cursiva:</b> ¿cuáles son los conceptos más importantes?</li></ul> <p><b>Actividades específicas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- “Lectura relámpago”: Dar 30 segundos para ojear un texto y luego pedir un pequeño resumen de impresiones.</li><li>- “El detective textual”: Buscar pistas rápidas en el texto (palabras clave, imágenes, títulos) para anticipar el tema.</li><li>- “Tour rápido”: Hacer un “recorrido turístico” por el texto (títulos, primera y última frase de cada apartado) antes de la lectura detallada.</li></ul>





ESTABLECER LOS OBJETIVOS	
Para qué sirve	Aplicación
<p>Implica definir de manera consciente <b>qué esperamos conseguir con la lectura:</b> qué información buscamos, qué queremos aprender, qué dudas queremos resolver o qué uso daremos al contenido.</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Centrar su atención en la <b>información relevante</b> para su propósito.</li><li>2. <b>Seleccionar</b> activamente los <b>datos</b> y las <b>ideas importantes</b> para alcanzar su objetivo.</li><li>3. Emplear <b>estrategias de lectura</b> específicas que se adecuen a su meta.</li><li>4. <b>Facilitar la autorregulación</b>, permitiendo al lector monitorear su comprensión y verificar si está cumpliendo con el objetivo propuesto.</li></ol>	<p><b>Antes de la lectura:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Plantear explícitamente la pregunta: ¿Para qué vamos a leer este texto? ¿Qué queremos saber, aprender o hacer después de leerlo?</li><li>- Ayudar al alumnado a formular objetivos claros y realistas (por ejemplo, “entender cómo funciona el ciclo del agua” o “buscar ideas para escribir un relato de misterio”).</li></ul> <p><b>Durante la lectura:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Recordar al alumnado su objetivo de lectura para mantener el foco: ¿Estoy encontrando la información que buscaba? ¿Este fragmento me ayuda a alcanzar mi propósito?</li></ul> <p><b>Después de la lectura:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Reflexionar sobre el cumplimiento del objetivo: ¿He logrado lo que me propuse? ¿Qué me ha ayudado o qué me ha faltado para lograrlo?</li><li>- Ajustar o redefinir objetivos si es necesario para una segunda lectura o para otras tareas.</li></ul> <p><b>Actividades específicas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- “Mi objetivo lector”: Antes de leer, cada estudiante escribe en una tarjeta cuál será su propósito de lectura.</li><li>- “Lectura dirigida por preguntas”: El docente plantea preguntas que funcionan como objetivos de búsqueda durante la lectura.</li><li>- “Termómetro de objetivos”: Al finalizar, valoran si su objetivo ha sido alcanzado del todo, parcialmente o no, y explican por qué.</li></ul>





MOVILIZAR CONOCIMIENTOS PREVIOS	
Para qué sirve	Aplicación
<p>Significa <b>activar lo que ya se sabe</b> sobre un tema, situación o género textual antes (y durante) la lectura, para conectarlo con la nueva información del texto.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Construir una base o <b>marco conceptual</b>.</li><li>- Fomentar la <b>comprensión activa</b> al relacionar el texto con sus propias experiencias e ideas.</li><li>- Realizar <b>inferencias y predicciones</b>.</li><li>- Detectar posibles <b>inconsistencias o contradicciones</b>.</li><li>- Aumentar el <b>interés y la motivación</b> al conectar el texto con algo familiar.</li><li>- Mejorar la <b>retención de la información</b> al conectarla con el conocimiento existente.</li></ul>	<p>Realizar preguntas para activar los <b>conocimientos previos</b> como:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- ¿Es importante el tema para ti? ¿Por qué?</li><li>- ¿Qué conexión tienes con él?</li><li>- ¿Qué opinión tienes sobre el tema?</li></ul> <p>Algunas <b>actividades</b> que se pueden realizar son:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Debates: el alumnado da su opinión y, con posterioridad a la lectura, se comprueba si han cambiado de opinión.</li><li>- Mapa conceptual: antes de leer el texto se puede crear y posteriormente ampliar y/o corregir.</li><li>- Lluvia de ideas: compartir el conocimiento y, posteriormente, compararlo con lo aprendido.</li><li>- Escritura libre e individual sobre el tema de la lectura y después revisar y contrastar.</li><li>- Imágenes: enseñar imágenes y predecir el tema del texto.</li></ul> <p><b>Actividades específicas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- “Mapa de anticipaciones”: Antes de leer, cada estudiante escribe o dibuja lo que espera encontrar en el texto. Después, revisan qué se ha confirmado o no.</li><li>- “Preguntas de partida”: Formular preguntas que no se responden de inmediato, sino que acompañan toda la lectura y se revisan al final.</li><li>- “Conecto con mi vida”: Relacionar explícitamente el contenido del texto con experiencias personales, noticias recientes, otras lecturas o conocimientos escolares.</li></ul>





ESTRATEGIA SQA	
Para qué sirve	Aplicación
<p>El objetivo principal de la estrategia SQA (o KWL) es responder a las preguntas <b>qué sé, qué quiero saber y qué he aprendido</b>, fomentando un <b>aprendizaje activo y reflexivo</b> durante el proceso de lectura.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Activa los <b>conocimientos previos</b> antes de la lectura, preparándolos para conectar con la nueva información.</li><li>- Da <b>propósito y dirección a la lectura</b>, ayudando a establecer objetivos claros.</li><li>- Facilita una <b>lectura activa</b>: el lector está atento a responder a sus propias preguntas.</li><li>- Favorece la <b>reflexión metacognitiva</b> después de la lectura, ayudando a consolidar el aprendizaje y a evaluar el propio proceso.</li><li>- Mejora la <b>motivación y el sentido</b> de la lectura, al implicar al lector en su propio aprendizaje.</li></ul>	<p><b>¿QUÉ SÉ?</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- ¿Qué conocimientos previos tengo?</li><li>- ¿Qué ideas o palabras me vienen a la mente al pensar en el tema?</li><li>- ¿He oído hablar de esto antes?</li><li>- ¿Tengo alguna experiencia personal relacionada con el tema?</li><li>- ¿Cuáles son mis opiniones o creencias sobre el tema?</li><li>- ¿Qué creo que vamos a leer sobre el tema?</li></ul> <p><b>¿QUÉ QUIERO SABER?</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- ¿Cuál es mi objetivo de lectura?</li><li>- ¿Qué me gustaría aprender?</li><li>- ¿Qué dudas me surgen al pensar en el tema?</li><li>- ¿Qué aspectos del tema me resultan más interesantes?</li><li>- ¿Qué espero encontrar en este texto?</li></ul> <p><b>¿QUÉ HE APRENDIDO?</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- ¿Qué he aprendido al leer el texto?</li><li>- ¿Ha cambiado mi opinión?</li><li>- ¿Se respondieron las preguntas de la fase "¿Qué quiero saber?"? ¿Cuáles sí y cuáles no?</li><li>- ¿Qué información nueva me resultó más interesante o sorprendente?</li><li>- ¿Qué ideas del texto son importantes para recordar?</li><li>- ¿Qué nuevas preguntas me surgen después de leer el texto?</li><li>- ¿Cómo podría aplicar lo que he aprendido en otras situaciones?</li></ul>





Para qué sirve	Aplicación
	<p><b>Actividades específicas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• “Tabla SQA”: Usar un organizador gráfico sencillo con tres columnas para acompañar todo el proceso de lectura.</li><li>• “Antes y después”: Plantear un mismo tema antes y después de la lectura para evidenciar el crecimiento en el conocimiento.</li><li>• “Diálogo SQA”: Realizar la actividad oralmente, en parejas o pequeños grupos, compartiendo saberes, preguntas y aprendizajes.</li></ul>

PREDECIR	
Para qué sirve	Aplicación
<p>El objetivo principal de la estrategia de predecir o hacer predicciones es <b>fomentar una lectura activa, comprometida y con mayor comprensión</b>, donde el lector se convierte en un participante que constantemente <b>formula hipótesis y las pone a prueba</b> a medida que avanza en el texto.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Activa la <b>atención y la participación activa</b> del lector, ya que leer se convierte en una comprobación continua de hipótesis.</li></ul>	<p><b>Antes de la lectura:</b></p> <p>El lector examina los elementos superficiales del texto para obtener pistas sobre su contenido y los conecta con sus conocimientos previos:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- El título: ¿Qué sugiere el título sobre el tema o la trama?</li><li>- Los subtítulos: ¿Qué información anticipan los subtítulos sobre el contenido de cada sección?</li><li>- Las imágenes, gráficos o ilustraciones: ¿Qué sugieren visualmente sobre el tema o la historia?</li><li>- La portada (en libros): ¿Qué te sugiere la portada?</li><li>- La fuente: ¿Qué tipo de información suele presentar esta fuente? El género textual: ¿Es una noticia, un cuento, un artículo de opinión? ¿Qué características suelen tener estos géneros?</li></ul>





Para qué sirve	Aplicación
<ul style="list-style-type: none"><li>- Mejora la <b>comprensión</b>, porque obliga a estar atento a detalles que confirmen o desmientan las predicciones.</li><li>- Favorece el <b>pensamiento inferencial</b>: no solo se recibe la información, sino que se genera y se anticipa contenido.</li><li>- Ayuda a <b>movilizar conocimientos previos</b> de forma efectiva, conectándolos con lo que se va leyendo.</li><li>- Estimula la <b>motivación</b>, porque convierte la lectura en una especie de “reto” o “juego” de confirmación de expectativas.</li></ul>	<p><b>Durante la lectura:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- En textos narrativos, se elaboran hipótesis sobre lo que podría suceder en la trama.</li><li>- En textos expositivos o argumentativos, se pueden predecir las ideas principales, los argumentos o las conclusiones.</li></ul> <p><b>Después de la lectura:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Reflexionar sobre la precisión de sus predicciones.</li></ul> <p><b>Actividades específicas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- “Predecir con pistas”: Dar fragmentos incompletos del texto y pedir que predigan qué puede venir después.</li><li>- “Rueda de predicciones”: Cada estudiante formula una predicción diferente y luego se comparan al avanzar la lectura.</li><li>- “El juego del detective”: Antes de leer un relato, hacen hipótesis sobre el desenlace basándose en el principio o en algunas pistas estratégicas.</li></ul>





RECONOCER ESTRUCTURAS TEXTUALES	
Para qué sirve	Aplicación
<p>Reconocer la estructura textual ayuda a los lectores a comprender mejor el contenido porque les permite <b>anticipar, organizar y retener la información</b> que están leyendo y es clave para una lectura estratégica, más eficiente y profunda.. Cada tipo de texto (narrativo, expositivo, argumentativo, instructivo...) sigue una organización propia que da pistas sobre las ideas principales y la relación entre ellas. Conocer la estructura facilita:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- La comprensión global del texto.</li><li>- La identificación de ideas principales y secundarias.</li><li>- La memoria y el recuerdo de la información leída.</li><li>- La elaboración de resúmenes o esquemas que reflejen el contenido de forma precisa.</li></ul>	<p><b>Antes de la lectura:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Presentar distintos tipos de estructuras textuales (por ejemplo: causa-consecuencia, problema-solución, secuencia temporal, comparación-contraste). Analizar ejemplos breves de textos que respondan a cada estructura.</li><li>• Enseñar organizadores gráficos específicos para cada estructura (diagramas de flujo, cuadros comparativos, mapas de conceptos...).</li></ul> <p><b>Durante la lectura:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Proporcionar preguntas guía específicas según la estructura (“¿Qué problema se plantea? ¿Qué soluciones se ofrecen?”; “¿Qué hechos se suceden y en qué orden?”).</li><li>- Pedir a los alumnos que subrayen señales textuales o conectores que marcan la organización (por ejemplo, “en primer lugar”, “por tanto”, “en cambio”, “finalmente”).</li></ul> <p><b>Después de la lectura:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Hacer que representen la estructura mediante un organizador gráfico o esquema propio.</li><li>- Plantear resúmenes siguiendo la lógica estructural del texto leído.</li><li>- Realizar comparaciones entre diferentes estructuras: ¿en qué se diferencia un texto narrativo de uno expositivo?</li></ul>





Para qué sirve	Aplicación
<ul style="list-style-type: none"><li>- La autorregulación de la lectura, adaptando las estrategias en función del tipo de texto.</li></ul>	<p><b>Actividades específicas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- “Caza de estructuras”: Dar varios fragmentos y pedir a los alumnos que identifiquen qué tipo de estructura siguen.</li><li>- “Reconstruir el texto”: Dar frases o párrafos desordenados para que los organicen respetando una estructura dada.</li><li>- “Transformar el texto”: Reescribir un texto expositivo en forma de esquema problema-solución o viceversa.</li></ul>

PREGUNTARSE SOBRE EL TEXTO	
Para qué sirve	Aplicación
<p>Preguntarse sobre el texto es una estrategia que impulsa al lector a interactuar activamente con el contenido, favoreciendo una comprensión profunda y crítica. No se trata solo de leer pasivamente, sino de establecer un <b>diálogo interno que permite anticipar, clarificar, inferir y valorar la información.</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Estimula la <b>atención y concentración</b> durante la lectura.</li></ul>	<p><b>Antes de la lectura:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Enseñar tipos de preguntas que pueden guiar la lectura: ¿De qué tratará el texto? ¿Qué sé ya sobre este tema? ¿Qué quiero saber?</li><li>• Formular preguntas predictivas basadas en el título, subtítulos o imágenes.</li></ul> <p><b>Durante la lectura:</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>a) Modelar el uso de preguntas en voz alta (“¿Por qué habrá pasado esto?”, “¿Qué significa esta palabra en este contexto?”, “¿Qué podría suceder después?”).</li><li>b) Entregar guías o tarjetas con preguntas tipo que el alumnado debe ir respondiendo mientras lee.</li><li>c) Trabajar la estrategia del “Detente y pregúntate”: cada cierto número de párrafos, parar y formularse una pregunta sobre lo leído.</li></ol>





Para qué sirve	Aplicación
<ul style="list-style-type: none"><li>- Fomenta la <b>reflexión</b> y evita que la lectura se convierta en una actividad automática.</li><li>- Ayuda a <b>monitorear la comprensión</b>: cuando un lector se hace preguntas, puede detectar si entiende o si necesita releer.</li><li>- Permite <b>integrar nueva información</b> con conocimientos previos.</li><li>- Desarrolla habilidades de <b>pensamiento crítico</b> y formulación de hipótesis.</li></ul> <p>Preguntarse mientras se lee transforma al lector en un “lector estratégico”, capaz de dirigir su propio proceso de comprensión.</p>	<p><b>Después de la lectura:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Elaborar preguntas sobre la información explícita e inferencias.</li><li>- Hacer debates o pequeñas discusiones en grupos basadas en las preguntas que surgieron durante la lectura.</li><li>- Crear una “lluvia de preguntas”: cada estudiante aporta preguntas sobre el texto, que luego se usan para repasar o profundizar.</li></ul> <p><b>Actividades específicas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- “Banco de preguntas”: Cada estudiante escribe 2 o 3 preguntas sobre el texto que luego se intercambian entre compañeros para ser respondidas.</li><li>- “Lectura detectivesca”: Se les pide que encuentren las respuestas a preguntas planteadas antes de leer, y que formulen nuevas sobre lo que no está explícito.</li><li>- “Diario de preguntas”: Tras cada lectura, los estudiantes anotan las preguntas que se hicieron (y si lograron o no responderlas).</li></ul>





SUPERVISAR LA COMPRENSIÓN	
Para qué sirve	Aplicación
<p>Implica que el lector sea consciente en todo momento de si está entendiendo lo que lee y, si detecta una dificultad, tome medidas para solucionarla. Es una estrategia esencial para lograr una <b>lectura autónoma y eficaz</b>.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Permite <b>detectar problemas de comprensión</b> a medida que surgen, evitando que se acumulen malentendidos.</li><li>- Favorece la <b>autorregulación</b>: el lector ajusta su ritmo, relee, resume o busca estrategias alternativas según sus necesidades.</li><li>- Desarrolla la <b>metacognición</b>: el lector no solo lee, sino que piensa sobre cómo está leyendo.</li><li>- Aumenta la <b>persistencia</b> y la <b>motivación</b>, ya que el lector siente que tiene herramientas para superar dificultades.</li><li>- Mejora la <b>retención</b> y el <b>aprendizaje profundo</b>, ya que no se avanza sin entender.</li></ul> <p>Supervisar la comprensión convierte a los alumnos en <b>lectores estratégicos</b> que no dependen siempre del adulto para resolver obstáculos.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Enseñar <b>estrategias de reparación</b>:<ul style="list-style-type: none"><li>- Releer un fragmento.</li><li>- Leer más despacio.</li><li>- Buscar palabras desconocidas.</li><li>- Hacer un resumen mental de lo leído hasta el momento.</li><li>- Formular una pregunta sobre lo que no se entiende.</li></ul></li><li>- Practicar la técnica de <b>paradas estratégicas</b>: después de un párrafo o sección, pedir que el alumnado se autoevalúe (¿He entendido? ¿Qué parte no entiendo? ¿Qué puedo hacer?).</li><li>- Hacer <b>actividades de autoevaluación</b>: checklist de comprensión (“¿He entendido las ideas principales?”, “¿Qué palabras o fragmentos me han resultado difíciles?”).</li></ul> <p><b>Actividades específicas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- “Semáforo de comprensión”: Al leer, el alumnado indica con colores su nivel de comprensión (verde = todo entendido, amarillo = dudas, rojo = no entiendo).</li><li>- “Kit de reparadores”: Crear una lista de estrategias a las que recurrir en caso de no comprender (pueden tenerla pegada en su cuaderno o mesa).</li><li>- “Párate, piensa y repara”: Cada cierto tiempo en la lectura, detenerse y registrar si fue necesario usar alguna estrategia de reparación.</li></ul>





ACLARAR	
Para qué sirve	Aplicación
<p>Consiste en detenerse cuando surge una dificultad —una palabra desconocida, una frase confusa o una idea poco clara— y <b>hacer algo para resolverla</b>. No es simplemente notar el problema, sino actuar para solucionarlo.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Aclarar permite <b>mantener la continuidad de la comprensión</b>, evitando que las dudas bloqueen el sentido general del texto.</li><li>- Fomenta la <b>independencia lectora</b>, porque enseña a los estudiantes a buscar soluciones por sí mismos (y no depender siempre del docente).</li><li>- Promueve el <b>pensamiento activo y reflexivo</b>, ya que obliga a detenerse, analizar el problema y elegir la mejor estrategia para resolverlo.</li><li>- Desarrolla <b>habilidades lingüísticas</b> (como ampliar vocabulario) y <b>habilidades cognitivas</b> (como parafrasear o buscar inferencias).</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Enseñar diferentes técnicas para aclarar:<ul style="list-style-type: none"><li>- Usar el contexto para inferir el significado.</li><li>- Dividir la palabra en partes conocidas.</li><li>- Consultar glosarios, notas o diccionarios.</li><li>- Reformular o parafrasear el fragmento confuso.</li></ul></li><li>- Modelar en voz alta cómo aclarar (“Esta palabra no la conozco, pero por el contexto parece que significa...”).</li><li>- Proponer momentos de lectura pausada para identificar palabras o ideas difíciles y aclararlas en grupo.</li><li>- Usar herramientas como el subrayado de dudas (señalar mientras se lee lo que no se entiende para luego aclararlo).</li></ul> <p><b>Actividades específicas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- “Cazadores de palabras”: Cada alumno debe identificar al menos una palabra desconocida y aclararla usando el contexto o el diccionario.</li><li>- “¿Qué quiso decir?”: Seleccionar frases complejas del texto y pedir a los alumnos que las expliquen con sus propias palabras.</li><li>- “Caja de dudas”: Mientras leen, los alumnos escriben dudas en tarjetas. Luego, en grupo, buscan aclararlas todos juntos.</li></ul>





INFERIR	
Para qué sirve	Aplicación
<p>Consiste en <b>leer entre líneas</b>, es decir, deducir información que no está expresamente dicha en el texto, combinando las pistas que da con los propios conocimientos y experiencias de lectura.</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Inferir <b>permite construir significados más ricos</b> y no quedarse solo con lo explícito.</li><li>2. Ayuda a <b>completar lagunas</b> de información que el autor/a da por sabidas o que deja implícitas.</li><li>3. Favorece la <b>anticipación</b> de lo que puede ocurrir o de las ideas que se desarrollarán después.</li><li>4. Desarrolla <b>habilidades de pensamiento crítico</b>, porque obliga a interpretar y no solo a recibir pasivamente la información.</li><li>5. Mejora la <b>empatía lectora</b> en textos narrativos, al ponerse en el lugar de personajes o interpretar sus emociones.</li></ol> <p>En suma, inferir convierte al lector en un participante activo de la construcción del sentido del texto.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Hacer pausas estratégicas para plantear preguntas inferenciales:<ul style="list-style-type: none"><li>- ¿Qué crees que siente este personaje aunque no lo diga?</li><li>- ¿Qué puede pasar a continuación?</li><li>- ¿Por qué crees que el autor no lo ha dicho directamente?</li></ul></li><li>- Usar esquemas tipo “Pista del texto + Lo que ya sé = Inferencia” para entrenar el proceso mental.</li><li>- Discutir inferencias en grupo, comparando las diferentes interpretaciones.</li><li>- Analizar qué inferencias fueron correctas y por qué.</li><li>- Trabajar la escritura inferencial: pedir a los alumnos que escriban pequeños textos donde el mensaje principal no esté explícito.</li></ul> <p><b>Actividades específicas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- “Detectives del texto”: se debe encontrar una parte del texto donde sea necesario inferir algo, explicarlo y justificarlo.</li><li>- “¿Qué ha pasado?”: Dar fragmentos de textos incompletos y pedir que infieran lo que ocurrió antes o después.</li><li>- “Dibujar inferencias”: Leer una breve escena y pedir que la dibujen basándose en las inferencias que puedan hacer.</li></ul>





CONECTAR CON ELEMENTOS TEXTUALES Y EXTERNOS	
Para qué sirve	Aplicación
<p>Consiste en <b>establecer relaciones</b> entre la información del texto y otros elementos, que pueden ser:</p> <ol style="list-style-type: none"><li><b>1. Textuales internos:</b> conexiones dentro del propio texto (por ejemplo, relacionar un personaje con otro, o un suceso actual con uno anterior).</li><li><b>2. Externos:</b> conectar lo leído con el propio conocimiento, otras lecturas o experiencias personales.</li></ol> <p>Conectar:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Facilita una <b>comprensión más profunda y rica</b>, porque el texto no se lee en aislamiento, sino en relación con un mundo más amplio.</li><li>- Permite <b>dar sentido personal</b> a lo que se lee, favoreciendo la motivación y el interés.</li><li>- Desarrolla la capacidad de <b>integrar información nueva</b> con conocimientos previos, fortaleciendo el aprendizaje significativo.</li></ul>	<p><b>Durante la lectura:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Formular preguntas que inviten a hacer conexiones:<ul style="list-style-type: none"><li>- ¿Esto te recuerda a algo que hayas vivido?</li><li>- ¿Has leído antes algo parecido?</li><li>- ¿Cómo se relaciona este fragmento con lo que leímos antes?</li></ul></li><li>- Animar a que el alumnado comparta conexiones personales breves mientras leen.</li></ul> <p><b>Después de la lectura:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Proponer actividades de reflexión:<ul style="list-style-type: none"><li>- ¿Qué parte del texto conectaste con algo que ya sabías?</li><li>- ¿Este texto te cambió alguna idea que tenías?</li></ul></li><li>- Elaborar esquemas o mapas de relaciones: texto-otras lecturas-vida personal.</li></ul> <p><b>Actividades específicas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- “Tres tipos de conexión”: Identificar conexiones de tres tipos:<ul style="list-style-type: none"><li>- Texto–texto (con otra parte del texto o con otro texto leído).</li><li>- Texto–vida (con algo vivido personalmente).</li><li>- Texto–mundo (con acontecimientos o conocimientos generales).</li></ul></li></ul>





Para qué sirve	Aplicación
<ul style="list-style-type: none"><li>- Ayuda a <b>inferir y predecir</b> mejor, ya que las conexiones permiten completar o anticipar la información.</li><li>- <b>Mejora la memoria</b>: lo que se conecta, se recuerda mejor.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- “Mi cadena de conexiones”: Tras leer, cada estudiante construye una cadena de ideas que enlacen el texto con otras lecturas, películas, noticias o vivencias.</li><li>- “Árbol de conexiones”: Dibujar un árbol donde el tronco sea el texto leído y las ramas sean las distintas conexiones que surgen.</li></ul>

LOCALIZAR IDEAS IMPORTANTES	
Para qué sirve	Aplicación
<p>Significa <b>identificar</b> en el texto cuáles son los <b>contenidos principales</b> —las ideas esenciales que sostienen el significado global— y distinguirlos de los detalles secundarios o accesorios.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Permite <b>centrar la atención</b> en lo esencial, evitando la dispersión en datos irrelevantes.</li><li>- Facilita la <b>comprensión global</b> y ayuda a captar la estructura lógica del texto.</li><li>- Mejora la <b>memoria y el resumen</b> de la información: recordar lo importante es más eficiente que intentar memorizar todo.</li></ul>	<p><b>Durante la lectura:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Proporcionar pistas sobre cómo encontrar ideas principales:<ul style="list-style-type: none"><li>- Buscar en el primer o último párrafo (en textos expositivos).</li><li>- Identificar repeticiones o énfasis.</li><li>- Localizar definiciones o conclusiones.</li></ul></li><li>- Preguntar de forma activa:<ul style="list-style-type: none"><li>- ¿Qué idea sostiene este párrafo?</li><li>- ¿Qué información podríamos eliminar sin perder el sentido?</li></ul></li><li>- Introducir técnicas como el subrayado inteligente o anotaciones al margen para marcar las ideas clave.</li><li>- Pedir resúmenes breves centrados solo en las ideas principales.</li><li>- Construir mapas conceptuales o esquemas a partir de las ideas localizadas.</li></ul>





Para qué sirve	Aplicación
<ul style="list-style-type: none"><li>- Es un paso previo indispensable para otras estrategias como <b>resumir, esquematizar o explicar</b> lo leído.</li><li>- Ayuda a <b>jerarquizar la información</b> y a elaborar su propio esquema mental del contenido.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Comparar en grupos: ¿coincidimos en qué hemos considerado importante?</li></ul> <p><b>Actividades específicas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- “Cazadores de ideas”: Subrayar o extraer del texto solo las frases que contienen las ideas más relevantes.</li><li>- “Jerarquía de información”: Dar una lista de frases del texto mezcladas y pedir que las ordenen de la más importante a la menos relevante.</li><li>- “El texto en tres frases”: Tras leer, resumir el texto en solo tres frases que recojan lo esencial.</li></ul>

PARAFRASEAR	
Para qué sirve	Aplicación
<p>Consiste en <b>expresar con palabras propias</b> lo que el texto dice, respetando su sentido original pero modificando la forma en que está escrito. No se trata de copiar literalmente, sino de <b>reinterpretar</b> el mensaje con el propio lenguaje del estudiante.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Ayuda a <b>asegurar la comprensión</b>: si el lector es capaz de reformular lo leído, es porque realmente lo ha entendido.</li></ul>	<p><b>Antes de la lectura</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Practicar con ejemplos cotidianos antes de aplicarlo a los textos (“¿Cómo dirías de otra manera ‘hace frío afuera?’”).</li></ul> <p><b>Durante la lectura</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Hacer pausas para pedir a los alumnos que reformulen fragmentos breves con sus propias palabras.</li><li>- Modelar el proceso: el docente lee una frase y la parafrasea en voz alta, explicando su razonamiento.</li><li>- Usar preguntas guiadas: ¿Cómo explicarías esto a un compañero? ¿Qué dirías si tuvieras que contarlo con tus palabras?</li></ul>





Para qué sirve	Aplicación
<ul style="list-style-type: none"><li>- Favorece la <b>interiorización de la información</b>, ya que al reformularla se procesa de manera más profunda.</li><li>- Mejora la <b>expresión verbal y escrita</b>, ampliando la capacidad de explicar ideas de forma clara y coherente.</li><li>- Facilita la <b>retención y el recuerdo de la información</b>, porque al reelaborarla se crea una huella cognitiva más sólida.</li><li>- Es un paso fundamental en actividades como <b>resumir, argumentar o explicar</b> a otros.</li></ul>	<p><b>Después de la lectura:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Pedir resúmenes en los que no se pueda copiar literalmente, solo reformular.</li><li>- Trabajar actividades de explicación oral: “cuéntale a otro lo que has entendido”.</li><li>- Comparar las distintas paráfrasis del alumnado y discutir cuál se ajusta mejor al significado original.</li></ul> <p><b>Actividades específicas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- “La misma idea, diferente forma”: Dar frases o fragmentos y pedir que los reescriban de otra manera.</li><li>- “Traducción a mi lenguaje”: Leer un texto formal o técnico y reformularlo de manera más sencilla y cercana.</li><li>- “Teléfono parafraseado”: En grupos, un alumno/a parafrasea un fragmento al oído de otro/a, que debe parafrasearlo a su vez, observando cómo se mantiene (o pierde) el sentido.</li></ul>

TOMAR NOTAS	
Para qué sirve	Aplicación
Significa <b>registrar de manera breve y organizada las ideas</b> más importantes de un texto mientras se lee, usando palabras propias, esquemas, símbolos o abreviaturas.	<p><b>Antes de la lectura:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Explicar qué significa tomar notas: no copiar todo, sino capturar lo esencial en pocas palabras.</li><li>- Enseñar técnicas básicas de toma de notas:<ul style="list-style-type: none"><li>- Usar palabras clave.</li><li>- Esquematizar (listas, llaves, mapas mentales).</li></ul></li></ul>





Para qué sirve	Aplicación
<ul style="list-style-type: none"><li>- Ayuda a <b>procesar la información activamente</b>, porque obliga al lector a seleccionar, reorganizar y expresar lo esencial.</li><li>- Facilita la <b>comprensión y retención</b> de lo leído, ya que escribir sobre un contenido ayuda a consolidarlo en la memoria.</li><li>- Permite <b>organizar el pensamiento de forma lógica</b>, viendo la estructura de las ideas principales y secundarias.</li><li>- Sirve como base para otras actividades posteriores: <b>estudiar, resumir, preparar una exposición</b>, etc.</li><li>- Fomenta una <b>lectura atenta</b> y consciente, evitando la pasividad.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Emplear abreviaturas o símbolos (→, ≠, +, etc.).</li><li>- Mostrar ejemplos de buenas notas frente a transcripciones textuales.</li></ul> <p><b>Durante la lectura:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Proponer que los alumnos vayan tomando notas breves a medida que leen.</li><li>- Hacer lecturas pausadas, pidiendo que tras cada párrafo escriban una palabra o frase resumen.</li><li>- Introducir el uso de esquemas de dos o tres niveles (tema principal → ideas secundarias → detalles relevantes).</li></ul> <p><b>Después de la lectura:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Comparar las notas tomadas: ¿qué coincidencias y diferencias hay?</li><li>- Usar las notas para:<ul style="list-style-type: none"><li>- Elaborar un resumen.</li><li>- Exponer oralmente el contenido del texto.</li><li>- Crear un mapa conceptual o cuadro sinóptico.</li><li>- Reflexionar sobre qué estrategias de toma de notas fueron más eficaces.</li></ul></li></ul> <p><b>Actividades específicas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- “Notas en lluvia”: Mientras leen, apuntan palabras sueltas o frases breves relacionadas con el tema; luego las organizan.</li><li>- “El reto de las cinco notas”: Cada estudiante debe sintetizar un texto usando solo cinco anotaciones clave.</li><li>- Reconstruir el texto”: Dar notas tomadas por otros compañeros y pedir que reconstruyan la estructura general del texto original.</li></ul>





RESUMIR	
Para qué sirve	Aplicación
<p>Implica <b>condensar</b> el contenido de un texto en una versión más breve, recogiendo únicamente las ideas principales, expresadas con palabras propias y eliminando la información secundaria o redundante.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Resumir favorece una <b>comprensión profunda</b> del texto, porque obliga al lector a identificar lo esencial y a entender la relación entre las ideas.</li><li>- Permite <b>organizar mentalmente</b> el contenido, creando una estructura clara y jerarquizada.</li><li>- Facilita la <b>retención de la información</b>, ya que trabajar activamente sobre el contenido mejora su consolidación en la memoria.</li><li>- Desarrolla <b>habilidades de síntesis y expresión escrita</b>, fundamentales tanto en el ámbito académico como en la vida cotidiana.</li><li>- Es una herramienta útil para preparar exámenes, exposiciones o debates, y para aprender a distinguir lo importante de lo accesorio.</li></ul>	<p><b>Durante la lectura:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Subrayar o marcar las ideas principales como primer paso hacia el resumen.</li><li>- Anotar palabras clave o frases cortas que capturen lo esencial.</li><li>- Hacer pequeñas paradas para preguntar: ¿Qué hemos leído hasta ahora? ¿Cómo lo dirías en una frase?</li></ul> <p><b>Después de la lectura:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Redactar un resumen breve respetando la estructura del texto.</li><li>• Comparar resúmenes en grupos para reflexionar sobre qué elementos no pueden faltar.</li><li>• Corregir resúmenes de forma cooperativa, buscando mejorar la precisión y la concisión.</li></ul> <p><b>Actividades específicas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- “Resumir en 5 líneas”: Resumir el texto completo en solo cinco líneas.</li><li>- “El resumen cooperativo”: Cada grupo resume un apartado distinto del texto y luego se juntan todos los resúmenes para reconstruirlo.</li><li>- “Resumen vs. copia”: Dar ejemplos de resúmenes bien hechos y copias literales para que los alumnos detecten las diferencias.</li></ul>





ORGANIZADOR GRÁFICO	
Para qué sirve	Aplicación
<p>Un organizador gráfico es una <b>representación visual</b> que permite <b>estructurar y relacionar</b> las ideas principales y secundarias de un texto de manera clara y ordenada, usando esquemas, diagramas, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, etc.</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Ayuda a visualizar las <b>relaciones entre conceptos</b>, mejorando la comprensión global del texto.</li><li>2. Facilita la <b>organización jerárquica de la información</b>, mostrando qué ideas son más importantes y cuáles dependen de ellas.</li><li>3. Permite <b>sintetizar grandes cantidades de información</b> en un formato compacto y manejable.</li><li>4. Favorece la <b>memoria visual</b>: muchos alumnos recuerdan mejor los contenidos si los han trabajado de forma gráfica.</li><li>5. Sirve como <b>apoyo para estudiar, exponer o escribir</b> a partir de lo leído, convirtiéndose en una herramienta de trabajo flexible y reutilizable.</li></ol>	<p><b>Antes de la lectura:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Presentar distintos tipos de organizadores gráficos: mapas mentales, diagramas de flujo, cuadros sinópticos, esquemas de llaves, etc.</li><li>- Explicar cuándo usar cada tipo según el texto (por ejemplo, para un proceso se usa un diagrama de flujo; para clasificar, un cuadro sinóptico).</li></ul> <p><b>Durante la lectura:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Hacer lecturas guiadas donde el alumnado vaya construyendo un organizador mientras lee.</li><li>- Proporcionar plantillas básicas que vayan completando (por ejemplo, un esquema vacío con categorías principales).</li><li>- Animar a identificar conceptos clave, relaciones de causa-efecto, comparaciones, clasificaciones, etc.</li></ul> <p><b>Después de la lectura:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Pedir que construyan un organizador gráfico que resuma el contenido del texto.</li><li>- Trabajar en grupos para comparar y mejorar los organizadores creados.</li><li>- Utilizar los organizadores como base para preparar exposiciones orales o resúmenes escritos.</li></ul>





Para qué sirve	Aplicación
	<p><b>Actividades específicas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- “Construye tu mapa”: Tras leer, crear un mapa conceptual con los conceptos principales y sus relaciones.</li><li>- “Esquema colaborativo”: Cada grupo elabora una parte de un organizador grande que luego se une en un mural conjunto.</li><li>- “Llaves y niveles”: Dar al alumnado un cuadro de llaves para que organice los contenidos en niveles jerárquicos.</li></ul>

REFLEXIONAR SOBRE LA EXPERIENCIA LECTORA	
Para qué sirve	Aplicación
<p>Significa <b>pensar de manera consciente y crítica sobre lo que se ha leído</b> y sobre cómo se ha vivido el proceso de lectura: qué se ha entendido, qué ha gustado, qué dificultades han surgido, qué emociones ha generado el texto y qué aprendizajes se han logrado.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Permite <b>profundizar en la comprensión</b> del texto, y no solo quedarse en un entendimiento superficial.</li><li>- Favorece el <b>desarrollo del pensamiento crítico</b> al valorar el contenido, la intención del autor, y la propia interpretación como lector.</li></ul>	<p><b>Después de la lectura:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Realizar actividades de metacognición:<ul style="list-style-type: none"><li>- ¿Qué he entendido bien? ¿Qué no he entendido?</li><li>- ¿Qué parte me ha gustado más y por qué?</li><li>- ¿Qué he aprendido que no sabía?</li><li>- ¿Cómo he leído: atento, distraído, entusiasmado?</li></ul></li><li>- Facilitar momentos de debate o escritura reflexiva sobre la experiencia de leer el texto.</li><li>- Relacionar la experiencia lectora con otras vivencias personales, otros textos o aprendizajes previos.</li></ul>





Para qué sirve	Aplicación
<ul style="list-style-type: none"><li>- Ayuda a <b>hacer consciente el propio proceso lector</b>, identificando estrategias que han funcionado y aspectos a mejorar.</li><li>- Fortalece la <b>motivación y el gusto por la lectura</b>, ya que se valora el texto no solo como un objeto de estudio, sino como una experiencia personal.</li><li>- Contribuye a <b>formar lectores autónomos, reflexivos y activos</b>, capaces de dialogar con los textos y construir significados propios.</li></ul>	<p><b>Actividades específicas:</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. “Diario de lector”: Tras cada lectura, escriben unas líneas sobre su experiencia, impresiones y aprendizajes.</li><li>2. “Semáforo lector”: Usar colores para identificar:<ol style="list-style-type: none"><li>a. Verde: lo que he entendido muy bien.</li><li>b. Amarillo: lo que he entendido a medias.</li><li>c. Rojo: lo que no he entendido o me ha resultado difícil.</li></ol></li><li>3. “Rueda de la reflexión”: Un gráfico circular con preguntas como: ¿Qué me ha sorprendido? ¿Qué me ha hecho pensar? ¿Qué aplicaría en mi vida?</li></ol>

#### 4.3.4. Aprendizaje cooperativo.

El aprendizaje cooperativo es una de las estrategias más efectivas para abordar la diversidad en el aula y mejorar el rendimiento de los estudiantes. Podemos definirlo como «la utilización sistemática de situaciones cooperativas como procedimiento de enseñanza-aprendizaje, a través de pequeños grupos que trabajan juntos para optimizar tanto el propio aprendizaje como el de los demás» (Díaz-Aguado, 2018: 9).

A diferencia de las estructuras de aprendizaje individualistas y competitivas, este enfoque fomenta la colaboración y el apoyo mutuo, lo que permite que los alumnos trabajen juntos para alcanzar objetivos comunes. Como reflejan los trabajos clásicos de los hermanos Johnson (1999) o Spencer Kagan (1994), este tipo de aprendizaje no solo tiene beneficios académicos, sino que también fortalece las relaciones interpersonales, mejora las habilidades sociales y promueve un ambiente inclusivo donde todos los estudiantes tienen oportunidades equitativas para el éxito, algo fundamental pues el aprendizaje humano posee un componente social indispensable (Ruiz Martín, 2020: 203). Además, refleja de manera real cómo se conforman las comunidades humanas (hospitales, escuelas, empresas), pues en la sociedad estamos más tiempo interactuando con otras personas que desarrollando nuestras labores de manera individual (Cassany, 2021: 55). Y en lo que respecta a la competencia lectora, se recomienda de forma explícita el empleo del aprendizaje cooperativo para desarrollarla y mejorarla (Ripoll Salceda, 2023: 77).





Para gestionar eficazmente el aprendizaje cooperativo hay que tener en cuenta una serie de apartados. En primer lugar, se deben tomar decisiones con respecto a la **organización del aula**. La formación de grupos reducidos de trabajo o equipos es imprescindible para esta forma de trabajar. Esto no significa que el individuo se diluya dentro del grupo, pues también debe asumir una responsabilidad individual con respecto a los demás. Se pueden formar equipos homogéneos y heterogéneos, siendo el número ideal de miembros entre 3 y 5, en función del contexto propio, de lo acostumbrados que estén los estudiantes a trabajar de forma cooperativa o cualquier otra circunstancia que se pueda dar. En grupos homogéneos, desarrollan mejor la precisión gramatical, el vocabulario específico y la fluidez en la conversación. En grupos heterogéneos, se potencian las habilidades de comunicación, la resolución de conflictos y la interculturalidad (Zariquiey, 2016: 25).

En segundo lugar, y al hilo de lo anterior, se debe procurar la **interdependencia positiva**, es decir, la creación de un sentido de unidad dentro del grupo donde el éxito individual está ligado al éxito colectivo. Esta interdependencia puede establecerse de distintas maneras, como la definición de objetivos comunes, las recompensas grupales o la interdependencia en los recursos proporcionados para la tarea.

En este sentido, otro punto crucial es estimular la **interacción cara a cara**, lo que implica que los estudiantes se ayuden mutuamente, discutan sus ideas y se apoyen en el proceso de aprendizaje. El docente debe asegurarse de que cada estudiante asuma una responsabilidad individual dentro del grupo, evitando que algunos se beneficien del trabajo ajeno sin contribuir de manera significativa. Para ello, se deben implementar evaluaciones tanto individuales como grupales, junto con una reflexión sistemática sobre cada una de ellas: hasta qué punto han logrado las metas del grupo, cómo se han ayudado a comprender, cómo han utilizado actitudes y conductas positivas, qué necesitan hacer para mejorar, etc. Esto permite que los equipos se ajusten y evolucionen conforme avanza el proceso de enseñanza-aprendizaje. Más adelante volveremos a hablar de grupos reducidos y codocencia en un apartado independiente.

Uno de los principales riesgos del aprendizaje cooperativo es la falta de participación activa de algunos estudiantes, como ya hemos insinuado. Para mitigar este problema, el docente debe asignar **roles específicos** dentro del grupo y realizar un seguimiento continuo del trabajo individual. Además, el uso de técnicas de andamiaje, como la modelización, la retroalimentación guiada y el apoyo progresivo, permite que los estudiantes con más dificultades avancen con la ayuda de sus compañeros y del docente. Estrategias como la implementación de preguntas intencionadas, que fomentan el pensamiento crítico y la resolución de problemas contextualizados, y la instrucción diferenciada, que adapta los retos según las capacidades de cada grupo, contribuyen a mejorar la calidad del aprendizaje.

Asimismo, **el modelado y la explicación de procesos** ayudan a los estudiantes a comprender estrategias de resolución al explicar los pasos seguidos en dicha resolución. Finalmente, el uso de variables didácticas en las tareas favorece el desarrollo de nuevas estrategias sin alterar los objetivos de





aprendizaje, promoviendo una comprensión más profunda y flexible de los contenidos. Además, se deben desarrollar habilidades sociales dentro del grupo, como la comunicación efectiva, la resolución de conflictos y el liderazgo. Para fortalecer estas habilidades, de nuevo es fundamental la asignación de roles específicos a cada estudiante, asegurando que todos participen activamente en la dinámica grupal. También es fundamental que se diseñen actividades con igualdad de oportunidades para el éxito, es decir, estructuradas de manera que cada estudiante pueda contribuir según sus capacidades y tenga la posibilidad de progresar.

Ahora nos centraremos en algunos **procedimientos cooperativos** que podemos poner en práctica de manera sencilla en nuestras aulas. Actualmente existe mucha bibliografía que desarrolla diferentes propuestas a partir de la obra fundamental de Kagan (2013) donde se explicitan más de 200 técnicas.

Podemos distinguir entre técnicas simples o sencillas, que pueden aplicarse sobre la marcha de cualquier lección sin necesidad de haber tomado demasiadas decisiones previas. Y técnicas complejas, que exigen el desarrollo de diversos procesos cognitivos, pueden extenderse a lo largo de varias sesiones, y además exigen un mayor control por parte del alumnado de destrezas cooperativas (Iglesias, González y Fernández-Río, 2017).

En el siguiente cuadro sintetizamos algunas de las técnicas cooperativas más comunes (Zariquiey, 2016), especialmente para trabajar la competencia lectora, ofreciendo un breve comentario sobre su aplicación. Para una mayor profundización remitimos a la bibliografía que hemos ido señalando a lo largo del apartado.

Nombre de la técnica	Aplicación
<b>PAREJAS QUE COMPARTEN</b>  (o 1-2-4)	Desde la propuesta de una pregunta, se da un tiempo al equipo para que piense de manera individual. Cada miembro comparte su respuesta con el compañero de al lado, y después, esa pareja comparte sus respuestas con la otra pareja que forma el equipo, elaborando conjuntamente la mejor forma de responder a la pregunta entre todos.
<b>DICTADO COOPERATIVO</b>	Se trabaja con un texto para dictado que se debe colocar en un lugar que no sea fácil de leer a simple vista. A continuación, cada equipo tendrá un solo folio y un solo lápiz. Para escribir el dictado deberán cooperar en distintas fases, desde la memorización de fragmentos a la corrección de cada parte.
<b>CABEZAS JUNTAS NUMERADAS</b>	Cada miembro del equipo elige un número. Después de trabajar de manera conjunta la respuesta a una cuestión, el docente elige al azar un número para que sea el que proporcione la solución en representación del grupo.





<b>FOLIO GIRATORIO</b>	Cada equipo tiene un folio con una frase relacionada con lo que se va a trabajar. Este folio va girando para que cada estudiante escriba sus ideas con respecto al asunto. Incluso se pueden compartir los folios con otros equipos para enriquecer las propuestas.
<b>LÁPICES AL CENTRO</b>	Al inicio de la sesión, se propone un ejercicio o problema. Los lápices se colocan en el centro de la mesa para mostrar que en ese momento hay que hablar, no escribir: deben consensuar cómo van a abordar la tarea. El moderador del equipo debe asegurarse de que todos participan y entienden qué hay que hacer. Finalmente, cada alumno coge su lápiz y realiza su tarea, sin hablar, pues es el momento de escribir.
<b>LECTURA COMPARTIDA</b>	El objetivo es realizar una lectura comprensiva a nivel colectivo finalizando con un resumen oral del texto. Se va parcelando por párrafos la lectura del texto: mientras que uno lee, el resto presta atención porque deberá explicar o hacer un resumen de lo leído y corroborar que es correcto. Las dudas se intentan resolver primero en el equipo, después con los otros equipo, y por último, con el docente.
<b>EL JUEGO DE LAS PALABRAS</b>	El docente inicia la sesión escribiendo en la pizarra algunas palabras clave relacionadas con lo que se va a trabajar. Cada miembro del equipo debe escribir una frase que exprese la idea que hay tras las palabras. A continuación, estas frases se corrigen, modifican o amplían entre todos, para finalizar con una puesta en común de las frases de cada equipo.
<b>LA PLANTILLA ROTA</b>	A partir de una pregunta, o incluso un texto concreto, se necesita la cooperación del equipo porque la respuesta (o el texto completo) se ha dividido en partes (pueden ser las piezas de un puzle, frases o párrafos sueltos, etc). Los componentes del equipo debaten sobre cómo organizar la información para ofrecer una única respuesta elaborada desde el consenso.
<b>LOS CUATRO SABIOS</b>	Cada equipo tendrá un experto en un asunto concreto que se trabajará dentro de una temática mayor. Deben prepararse bien porque tendrán que enseñar a sus compañeros lo que saben sobre ese aspecto concreto. En el aula, un miembro de cada equipo acudirá a una reunión en cuadros de sabios: los estudiantes con el mismo subtema se agrupan en un “cuadro de sabios” o grupo de expertos. Allí, analizan, investigan y discuten su tema en profundidad, ayudándose mutuamente a entenderlo bien. Después vuelven con la información a su equipo, la comparten, y con las aportaciones de todos, desarrollan en conjunto la temática.





### 4.3.5. Los textos pautados.

#### 4.3.5.1. Definición.

Podemos definir un **texto pautado** como aquel que se utiliza para trabajar con los estudiantes de forma sistemática procesos de reflexión sobre la forma y el contenido de una determinada tipología textual y que desemboca en la producción de un texto propio siguiendo los modelos que se han ofrecido (Romero, Trujillo y Rubio, 2018: 13). Es decir, no es una ficha de comprensión lectora que sirve para extraer únicamente información de un texto, sino que requiere la implementación de un trabajo bien planificado y la participación activa del alumnado.

Su empleo responde a la necesidad de diseñar situaciones en las que los estudiantes se detengan a pensar y aplicar estrategias de lectura como las que hemos indicado anteriormente para resolver diversas cuestiones relacionadas con el análisis de textos, desde su estructura a su comprensión profunda, de manera individual y grupal, para discutir y contrastar ideas e inferencias y poder corregir falsas interpretaciones, como se recomendaba en el estudio «La enseñanza de la lectura en Europa: contextos, políticas y prácticas» (Eurydice, 2013).

Los textos pautados son una herramienta fiable para mejorar la competencia lectora del alumnado, pues **permiten concretar diversos aspectos** que hemos venido mencionando en apartados anteriores, tanto en lo que respecta al enfoque competencial como a la utilización de estrategias de lectura:

- Un trabajo **transversal e interdisciplinar** real y coherente: en todas las asignaturas se trabaja con textos y se hace necesario abordar la comprensión y la expresión, tanto oral como escrita. Utilizando textos pautados ese trabajo se realiza de una manera semejante tanto en las áreas lingüísticas como en las no lingüísticas, como veremos, lo que repercute de manera positiva en el alumnado (Monereo y Castelló, 1997: 65).
- El acercamiento a los tres **niveles** de comprensión lectora: en función de la etapa educativa y del contexto de cada clase, con los textos pautados se realizan actividades y tareas sobre los tres niveles de comprensión que ya hemos tratado en el apartado 5.3.1.
- La posibilidad de trabajar distintos **grados de complejidad o dificultad**, siendo la misma herramienta de trabajo, pues varían el contenido, el texto que se utiliza y las evidencias de aprendizaje que solicitamos al alumnado, pero la metodología es la misma.
- La aproximación a las diferentes **finalidades** de la lectura: en función de cada situación se perseguirá la consecución de una finalidad distinta, pero el texto pautado como herramienta y su forma de trabajarlo, como ya hemos mencionado, serán las mismas.





- El empleo de **todo tipo de textos**: el formato y la metodología son comunes a cualquier tipo de texto, de tal forma que podemos diseñar un texto pautado sobre noticias, cuentos, instrucciones, gráficas, problemas matemáticos, etc. De esta manera, posibilita también el acercamiento a la diversidad y complejidad de prácticas discursivas y a los diferentes ámbitos de aplicación que recoge la normativa.
- La puesta en práctica de **estrategias** de comprensión lectora como las que abordamos en el apartado 5.3.2. Si hemos señalado que una de las dificultades de aplicar las estrategias en el aula era encontrar momentos óptimos para sacarle partido, el trabajo sistemático con los textos pautados permite esos momentos.
- La **integración de las destrezas lingüísticas**: aunque el foco lo centramos en la comprensión lectora, con los textos pautados se movilizan todas las destrezas. De esta manera, se produce una inmersión lingüística real, interdisciplinar y coherente del alumnado.
- La facilitación de una **inclusión positiva**: es una herramienta con la que todo el centro puede trabajar, por lo que ningún estudiante se puede sentir menos que otro por trabajarlos.

#### 4.3.5.2. Propuesta didáctica de implementación en el aula.

Para conseguir que el trabajo con los textos pautados sea efectivo y cause un impacto positivo en el alumnado debemos partir de unas estrategias metodológicas comunes. Esto no quiere decir que no se puedan hacer adaptaciones, pero sí que es conveniente partir de un diseño y respetar aspectos fundamentales que mantengan de una manera razonable una garantía de fidelidad con respecto a las sugerencias expuestas (William y Leahy, 2024: 37).

La **propuesta didáctica** que exponemos a continuación desarrolla un proceso para mejorar la competencia lectora del alumnado desde un enfoque intensivo, aunque como hemos mencionado, permite trabajar también el resto de destrezas lingüísticas (Jiménez y Romero, 2015). Debemos distinguir dos fases, siendo coherentes con los aspectos metodológicos desarrollados en el apartado 5.4.

##### FASE 1: ANTES DE LLEGAR AL AULA.

El trabajo comienza antes de entrar en el aula, pues se debe partir de una rigurosa planificación previa, que debe tener en cuenta principalmente dos aspectos: la **finalidad** de la actividad y los **recursos** que se necesitarán. Con respecto a lo primero, se debe partir del currículo para encajar la secuencia didáctica con las competencias específicas, criterios de evaluación y saberes básicos adecuados, y de esta manera, abordar qué tipo de lectura queremos movilizar: para obtener infor-





mación, para aprender, para revisar un trabajo propio, etc. Y a su vez, el encaje en una secuencia de programación superior, como puede ser una situación de aprendizaje, que proporcionará la contextualización mayor necesaria para posibilitar un aprendizaje significativo. En relación con esto, también se debe comprobar que el texto con el que se va a trabajar reúne una serie de **características** imprescindibles para su efectividad: un tema relacionado con el entorno de los estudiantes, un léxico adecuado, un nivel de dificultad óptimo...

Con respecto a los recursos, habrá que considerar tanto cuestiones logísticas (número de alumnos, fotocopias y otros materiales que se necesitarán, disposición del aula, agrupamiento del alumnado durante la actividad) como relacionadas con las necesidades específicas de los estudiantes, concretamente, las barreras DUA que puedan existir.

En este sentido, resulta imprescindible considerar el **nivel de dificultad** del trabajo que se propone. Hay que procurar un equilibrio entre una dificultad deseable para que el alumnado reflexione sobre las necesidades de su aprendizaje (Ruiz Marín, 2020: 65) y la posibilidad de alcanzar el éxito en la actividad. Esto resulta crucial para la motivación ante la tarea, pues se ha comprobado que estudiantes motivados obtienen mejores resultados en la lectura (Solé y Lordán, 2019: 51).

Y por supuesto, no se puede olvidar la forma en la que se **evaluará** la actividad, siendo coherentes con lo que se ha desarrollado en el apartado 5.2 en lo que respecta a la alineación de elementos.

## FASE 2: EN EL AULA.

Situados en el aula, es el momento de centrarnos en las actuaciones que debemos realizar antes, durante y después de la lectura.

En primer lugar, *antes de la lectura*, debemos aplicar estrategias relacionadas con la anticipación de lo que vamos a trabajar. Ya el mismo formato puede ser un indicio del trabajo que se va a realizar si ya están familiarizados con el uso de los textos pautados. Así, al ver el material ya pueden empezar a movilizar qué saben sobre esta forma de trabajar. A continuación, podemos hablar del género discursivo y la tipología textual concreta que se va a abordar en esta ocasión y su relación con la finalidad de la lectura que se ha previsto, explicitando **qué nos motiva** a utilizar ese texto concreto y **cómo se puede relacionar** con una situación de la vida cotidiana. A partir de ahí se puede fijar la atención en el título, procurando despertar el interés desde sus conocimientos previos sobre la forma y el contenido del texto en cuestión a través de preguntas que les permitan exponer sus ideas. Este aspecto es fundamental, pues «las evidencias nos indican que dedicar tiempo a movilizar los conocimientos previos promueve la integración de nuevos conocimientos de una manera más eficaz que no hacerlo» (Ruiz Martín, 2020: 57).

*Durante la lectura* iniciamos un proceso de práctica guiada que podemos sintetizar en cinco acciones (Romero, 2009):





- 1. Lectura por parte del docente del primer texto, que ofrece al alumnado un modelo competente de lectura expresiva. Este momento puede servir también para aclarar aspectos que no se han entendido, como vocabulario o expresiones.
- 2. Lectura colectiva del primer texto, que sirve para empezar a crear la conceptualización del significado del texto y de los rasgos que lo configuran. De esta forma alcanzamos el **primer nivel de comprensión**.
- 3. Explicitación de las características destacadas del género discursivo del primer texto. Se comentan cuáles son esas características, se comprueba que se entienden bien y se comprende su localización, alcanzando el **segundo nivel de comprensión**. Se puede aprovechar para comentar la estructura, una de las actuaciones de mejora de la comprensión mejor investigadas (Ripoll Salceda, 2023: 70), la intención comunicativa, información secundaria, etc.
- 4. Trabajo con el segundo texto: cómo se reflejan las características del primero en el segundo. Se repiten los pasos 1, 2 y 3 con el segundo texto. Y damos un paso más: vincular y comparar los dos textos, inferencias, extraer nuevos significados, preguntas de carácter abierto o cerrado, conectar con sus ideas...
- 5. Producción: elaborar su propio texto, otra de las estrategias que se han señalado como positivas para mejorar la competencia lectora (Ripoll Salceda, 2023: 73). Puede ser de la misma tipología o de otra que ya dominen (asegurarse). De esta manera, se potencia la reflexión (esos conocimientos previos iniciales, la propia experiencia) y se vincula con otros contextos o situaciones y con otras tareas, y de esta manera, alcanzamos el **tercer nivel de comprensión**.

Durante la puesta en práctica de estas cinco acciones se activan estrategias de comprensión lectora de activación y dinamización, como se puede comprobar.

Un aspecto que resulta determinante es que a medida que va realizando las acciones el docente, van modelando la práctica de los estudiantes: «los estudios destacan la necesidad de la práctica guiada, en la que el profesorado proporciona apoyo, instrucciones y andamiajes, sobre todo durante las etapas iniciales de práctica» (Quigley, Muijs y Stringer, 2023: 36). Este concepto de andamiaje es muy ilustrativo para entender la función del docente: como experto proporciona una ayuda estructurada que, a medida que los estudiantes vayan asimilando e interiorizando, convirtiendo en hábito, se irá retirando y transfiriendo la responsabilidad. Pero siempre de manera gradual, logrando que se acostumbren a un proceso que se explicita y se hace propio (Bilton y Tillotson, 2023: 32).



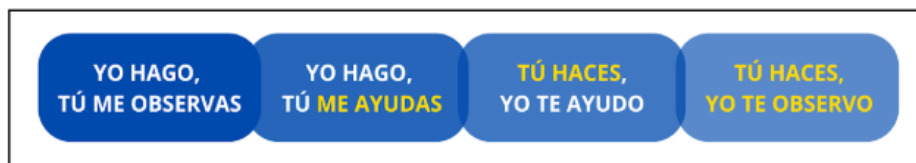


Imagen. Transferencia progresiva de la responsabilidad

(Elaboración propia a partir de UNESCO, 2024)

Como señala Alexander (2020) la utilización de un proceso dialógico en el que se integran todas las destrezas lingüísticas es una potente herramienta para mejorar la competencia lectora del alumnado.

Por último, *después de la lectura* se movilizan principalmente estrategias de supervisión y reflexión sobre la actividad realizada. Se debe vincular con una unidad de programación mayor, como una situación de aprendizaje, que le proporcione mayor contexto, pues es decisivo para consolidar el aprendizaje que sea explícita la funcionalidad y utilidad del trabajo vinculada a la finalidad expuesta al inicio.

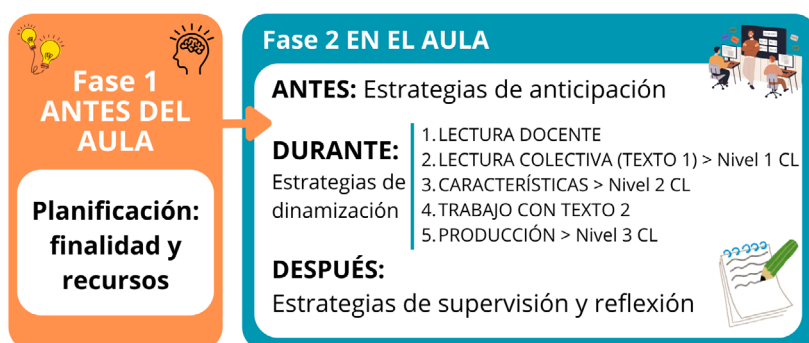


Imagen. Concreción del trabajo con textos pautados

(Elaboración propia: Canva)

Como ya hemos mencionado, para que sea efectivo es básico que se desarrolle en el aula, con el modelaje del profesorado, y no como una ficha descontextualizada para hacer en casa, donde este trabajo compartido perdería su potencia.

Esto no significa que no se puedan introducir **variantes**, al contrario: a medida que se vaya interiorizando por parte de los estudiantes y vayan asumiendo responsabilidad, es deseable que se realicen cambios para no perder efectividad (Ruiz Marín, 2020: 261). También en función del grupo-clase, del contexto del centro, del tiempo que ha transcurrido desde que se ha empezado a trabajar de esta manera... Es decir, debemos ser lo suficientemente flexibles, sin perder de vista que la importancia





final no radica en «los materiales en sí mismos, sino el uso que se hace de ellos lo que determina el trabajo que finalmente se lleva a cabo en el aula» (Monereo y Castelló, 1997: 184).

De todas formas, es innegable que el **trabajo sistematizado** que hemos descrito proporcionará intervenciones estructuradas, focalizadas y de buena calidad con el alumnado que repercutirán de manera positiva en la mejora de la competencia lectora del alumnado. Si además es asumido por parte del profesorado de todas las áreas y materias impactará de manera exponencial en la mejora no únicamente de la competencia lectora del alumnado, sino de su competencia lingüística en general y del resto de competencias por efecto cascada: un efecto positivo en todas las áreas y materias, en distintas situaciones y contextos, como desarrollaremos en el apartado 5.9.

A continuación veremos algunos ejemplos concretos de textos pautados que se pueden utilizar o que pueden servir de modelos en las distintas etapas educativas.

#### 4.3.5.3. Modelos de aplicación de textos pautados por etapas.

##### A. Educación Infantil.

Hemos elegido el género discursivo del cuento para aportar un ejemplo que se puede utilizar en el segundo ciclo de Educación Infantil, concretamente en el área de Comunicación y Representación de la Realidad en 5 años. Vamos a seguir las fases y acciones desarrolladas anteriormente.

En primer lugar, el docente ha planificado con detalle qué textos va a utilizar según la finalidad que se propone. La base normativa sobre la que cimenta la secuencia didáctica queda recogida en el siguiente cuadro:

Competencias específicas	Criterios de evaluación
CE2. Interpretar y comprender mensajes y representaciones.	2.2. Interpreta los mensajes transmitidos mediante manifestaciones artísticas.
CE3. Producir mensajes de forma eficaz y creativa.	3.3. Evoca y expresa ideas a través del relato oral.
CE4. Participar en actividades relacionadas con textos escritos.	4.2. Identifica, de manera acompañada, algunas características textuales.
	4.4. Participa en las situaciones de lectura que se producen en el aula.





Esta actividad con el texto pautado forma parte de una situación de aprendizaje donde trabajan las narraciones y que tendrá como producto final una antología de cuentos realizada por el alumnado con la guía del docente.

Además, considera las ventajas de la actividad y anticipa las posibles dificultades que se pueda encontrar en su grupo-clase. En este caso, elige dos cuentos sencillos que adapta a su contexto al utilizar los nombres de alumnos y alumnas de la clase y de sus mascotas; y también al hablar de un bosque y una playa con una cueva, entornos naturales presentes en su localidad.

En este punto considera las pautas DUA que pueden ser de mayor utilidad para superar barreras de su alumnado. Tiene en cuenta el tamaño del texto y las imágenes (1.1); las múltiples formas de percibir la información (1.2), pues proporcionará orientaciones orales y descripciones de imágenes; la aclaración de vocabulario, símbolos y estructuras del lenguaje (2.1); la conexión con el conocimiento previo de su alumnado (3.1); la secuenciación de los pasos concretos que van a llevar a cabo (6.1), del mismo modo que la anticipación y planificación a través de plantilla y pautas (6.2).

A continuación, ya en el aula, en el momento de la asamblea, el docente se dispone a dinamizar el trabajo con el texto. Al ser alumnos de 5 años, no tiene sentido que cada uno tenga un texto o que le pidamos escribir. Por eso, puede llevar un solo texto impreso y proyectarlo en la pizarra digital. Antes de la lectura, menciona el título de los dos cuentos, procurando activar los conocimientos previos y despertando su interés. Explica por qué van a trabajar con esos textos: son dos cuentos, dos historias que le ocurren a unos personajes, que pueden ser de verdad o no (ya lo irán viendo cuando lean), pero que nos entretienen y a veces hasta nos enseñan. Y que además, cuando terminen de leer, van a crear sus propios cuentos entre todos siguiendo los modelos, cuentos que formarán parte de la colección que ya les explicó que sería el producto final de la situación de aprendizaje que están trabajando.

Entonces comienza la lectura del primer texto de una manera expresiva, aclarando dudas o aspectos que no lleguen a entender a pesar de la búsqueda sencillez del cuento. En este caso, no se realiza una lectura colectiva (todos no sabrán leer), pero se puede realizar una segunda lectura por parte del docente, que además puede utilizar para ir señalando las características del cuento reflejadas con iconos: hay alguien que cuenta (narrador) una historia que le sucede a unos personajes en un lugar concreto y en un tiempo determinado. Podría ser una opción interesante y funcional que esos iconos estuvieran impresos en un formato mayor y se pudieran manipular, así se podrían fijar esos conceptos en otros momentos en los que se volviera a trabajar con cuentos (incluyendo las acciones posteriores), remarcando así la transferencia a otros contextos distintos.

Seguidamente, pasa al segundo cuento, que presenta una estructura muy parecida y repite las acciones anteriores. Comenta otros aspectos (el inicio del primero con “Había una vez...” que no se repite en el segundo), la finalidad (para qué sirve un cuento, por qué nos gusta que nos cuenten historias...), las licencias que se pueden encontrar en la ficción (¿puede hablar un mono?), cuáles son sus cuentos favoritos (incluyendo el docente) y por qué, etc. En todo momento, en la puesta en





práctica, tiene en cuenta los principios DUA señalados anteriormente para superar las barreras que puedan tener sus estudiantes.

Por último, plantea la elaboración entre todos de un cuento, siguiendo el modelo, pudiendo comprobar que aparecen las características que han analizado en los dos anteriores con una marca en las imágenes que se han utilizado para señalar los elementos. Dadas las características del grupo y la edad del alumnado, el cuento será oral, no escrito por ellos, pero sí que se puede recoger por escrito por parte del docente con posterioridad, más si forma parte de una situación de aprendizaje en la que el producto final será una antología de cuentos hecha en la clase.

Para esta actividad concreta con el texto pautado, el docente utilizará una escala de observación como instrumento de evaluación, pues le permite recoger de forma sencilla y directa evidencias del comportamiento del alumnado sin interrumpir el desarrollo de la actividad. Los indicadores que tendrá la escala se refieren a si interpreta de manera adecuada el mensaje que transmite el cuento, si reconoce o no los elementos característicos de este y si participa con aportaciones orales al cuento colectivo, expresando ideas a través del mismo.

COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN DE LA REALIDAD.  
2º CICLO ED. INFANTIL

**EL MONO NICO Y LA PANDILLA DEL BOSQUE**

Había una vez un grupo de niños y niñas que jugaban todos los días en un bosque lleno de árboles altos, flores de colores y pájaros que cantaban sin parar. Se llamaban Adriana, Leo, Sofía, Hugo y Clara.

Un día, mientras recogían hojas para hacer un trabajo del colegio, escucharon un sonido curioso:  
—¡Uuuh, uuuh, aaah, aaah!

De un árbol muy alto bajó un mono muy simpático.  
—¡Hola! Me llamo Nico. ¿Puedo jugar con vosotros?  
—¡Claro que sí! —respondieron todos a la vez.

Desde entonces, Nico y los niños se hicieron muy buenos amigos. Cada día inventaban un juego diferente: carreras entre árboles, construcciones con piedras y palos, y hasta buscaban formas en las nubes.

Pero lo que más le gustaba era cuando Nico contaba historias. Se sentaban en círculo y él decía:  
—Érase una vez un bosque, unos niños... ¡y un mono muy travieso!

Todos reían, imaginaban, hacían preguntas y hasta inventaban finales distintos.  
—¡Yo creo que el mono encuentra un tesoro! —decía Leo.  
—¡Y yo que se hace amigo de un dragón! —añadía Sofía.

Así, sin darse cuenta, aprendían palabras nuevas, expresaban sus ideas y descubrían que los cuentos están llenos de magia.

Desde entonces, cada tarde en el bosque era un nuevo capítulo en su aventura de leer, imaginar y soñar.

Hemos leído un **cuento** y hemos visto lo que siempre aparece en estos textos. Vamos a comprobar que es así en otro cuento parecido:

Imágenes: faticon.es

COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN DE LA REALIDAD.  
2º CICLO ED. INFANTIL

**LA CUEVA SECRETA DE LUNA Y SUS AMIGOS**

En un pequeño pueblo junto al mar vivían cuatro grandes amigos: Hugo, Martina, Pablo y Luna. Luna era una perrita muy lista, con orejas largas y un hocico curioso. Siempre oía aventuras.

Una mañana, mientras paseaban por la playa, Luna empezó a ladrar. Los niños la siguieron corriendo hasta unas rocas grandes donde el mar hacía espuma. Detrás de una de ellas, descubrieron una pequeña cueva.  
—¡Es nuestra cueva secreta! —gritaron mientras Luna movía la cola.

Dentro, encontraron conchas, piedras brillantes y hasta una botella con un mapa.  
—¡Es un tesoro escondido! —gritó Martín.

—¿Y si lo buscamos? —preguntó Lucía con los ojos muy abiertos.

Cada día, después del cole, iban a la cueva. Dibujaban pistas, inventaban historias, y hacían de piratas, exploradores y sirenas. Luna siempre llevaba algo: un palo, una cuerda o una galleta para compartir.

Un día, mientras jugaban, Luna se puso en el centro y ladró. Se sentaron alrededor y Pablo empezó a contar:  
—Había una vez una perrita llamada Luna, que encontró una cueva mágica...

Los demás seguían la historia, inventando aventuras y soñando juntos.

Y así, entre risas, cuentos y juegos, descubrieron que la imaginación era el tesoro más grande que habían encontrado.

¿Y si somos ahora nosotros y nosotras los que creamos un cuento? ¡Vamos a hacerlo!  
Debemos tener en cuenta que tenga todo lo que hemos visto en los dos anteriores, pero también, que sea divertido y nos guste:

Imágenes: faticon.es

Imagen. Texto pautado para Educación Infantil





## B. Educación Primaria.

Para Educación Primaria hemos elegido el género discursivo de la noticia para aportar un ejemplo que se puede utilizar en el tercer ciclo, concretamente en sexto curso en el área de Lengua Castellana y Literatura. De nuevo, seguiremos las fases y acciones desarrolladas anteriormente.

En primer lugar, de nuevo el docente ha planificado con detalle qué textos va a utilizar según la finalidad que se propone. La base normativa sobre la que cimienta la secuencia didáctica queda recogida en el siguiente cuadro:

Competencias específicas	Criterios de evaluación
CE4. Comprender e interpretar textos escritos y multimodales.	4.1.b. Comprende el sentido global y la información relevante de textos escritos a partir de estrategias básicas.
	4.2.b. Analiza e interpreta, de manera acompañada, el contenido y los aspectos formales y no formales elementales.
CE5. Producir textos escritos y multimodales.	5.1.b. Produce textos de relativa complejidad.

Esta actividad con el texto pautado forma parte de una situación de aprendizaje donde los estudiantes se convierten en periodistas y trabajan los distintos géneros discursivos vinculados a los medios de comunicación, ya sea de forma oral o escrita. El producto final será un periódico digital (que tendrá su versión en papel) donde se unirán todas las actividades intermedias que se vayan realizando en las distintas fases de la situación de aprendizaje.

Además, reflexiona sobre las posibles dificultades que se puede encontrar en su grupo-clase. Ha creado dos noticias ficticias con toques de humor, pero sabe que tendrá que dejar muy claro que es así pues hay un par de estudiantes que tienen dificultades con la ironía o el sentido figurado de algunas expresiones. También utiliza la localidad y el colegio para integrar en “su realidad” los hechos narrados y potenciar ese sentido humorístico que quiere potenciar, mencionando las redes sociales de los extraterrestres o la posible visita del presidente de los Estados Unidos de América.

Del mismo modo como ocurría con Educación Infantil, considera las pautas DUA que pueden ser de mayor utilidad para superar barreras de su alumnado. A las señaladas anteriormente se les puede añadir el uso de alternativas al texto con la imágenes creadas y que aparecen al final del texto (2.5); la utilización de ejemplos para crear patrones y la secuenciación y esquematización de la información (3.2); el fomento de la creatividad en los diferentes productos (3.3); la contextualización de





las actividades con la vida real (7.2); o el fomento de aspectos lúdicos asociados al componente educativo (7.3).

A continuación, ya en el aula, el docente se dispone a dinamizar el trabajo con el texto. En este caso, cada alumno y alumna dispondrá de una copia con la que poder trabajar, tanto de forma individual como en equipo. Antes de la lectura, procura activar los conocimientos previos y despertar su interés, empezando por el formato de texto pautado que ya les alerta sobre el modo en el que van a trabajar si no es la primera vez que lo hacen. Después, pregunta qué les sugiere la forma en la que aparece el texto, si les recuerda a algo, y explica por qué van a trabajar con esos textos: son noticias que van a analizar y que les servirán de modelo para las que van a escribir y que formarán parte del periódico que están elaborando.

Entonces comienza la lectura de la primera noticia, aclarando dudas o aspectos que no lleguen a entender. En este caso, el contexto de la localidad se vincula con un acontecimiento ficticio con un toque de humor: la presencia de extraterrestres. Incluso incluye en la noticia que estos visitantes acudirán al colegio para hablar con ellos. A continuación, se realiza una lectura colectiva en la que se pueden ir señalando las características destacadas de la noticia: las respuestas a «las 6W», la estructura, el contenido de la información expresado como una «pirámide invertida».

Seguidamente, pasa a la segunda noticia, que presenta una estructura muy parecida, incluso amplía la primera (la fecha de la publicación es dos días después), incluyendo otros aspectos relevantes, mezclando la verosimilitud con apuntes cómicos, como que los extraterrestres utilicen el hashtag #nerviosos en sus cuentas de Instagram.

Como mencionamos anteriormente, la ventaja de este trabajo de modelización y andamiaje guiado por el docente es enorme, pues permite orientar el razonamiento y la reflexión de manera colectiva en situaciones reales y con una finalidad, tanto individual como colectiva. Cuando esto se produce, como explica Ruiz Martín (2020: 55) «dando a los alumnos la oportunidad de compartir, contrastar y discutir sus ideas con sus compañeros y con el docente, en un ambiente distendido, los efectos positivos sobre el aprendizaje son también muy significativos.»

Por último, la actividad se cierra con la redacción de una noticia siguiendo el modelo de las dos anteriores. Pueden continuar con la misma temática o elegir alternativas, lo único que deben tener en cuenta es que deben asumir el rol de periodistas y recordar que las noticias que escriban podrán formar parte del periódico que será el producto final de la situación de aprendizaje. Es decir, pueden considerar este trabajo como un primer borrador sobre el que trabajar con posterioridad e incluso digitalizar cuando ya se considere definitivo. Dadas las características de la clase y su forma de trabajar en equipos cooperativos, cada estudiante elaborará su noticia de manera individual con ayuda de sus compañeros, pero cada equipo presentará una sola, aplicando una adaptación de la técnica 1-2-4.





Para esta actividad concreta con el texto pautado, el docente utilizará una combinación de una escala de observación individual para recoger evidencias de la comprensión, análisis e interpretación de los textos que sirven de modelo, y una rúbrica para la evaluación del texto que tienen que redactar.

**LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA. 8º Primaria**

Nombre y apellidos: \_\_\_\_\_

Quié: **Encuentran extraterrestres en un pueblo de Cádiz**

Algunos vecinos de Arcos de la Frontera conviven con seres de otro planeta desde hace dos años.

Qué: **El pueblo Arcos de la Frontera**

Algunos vecinos de Arcos de la Frontera conviven con seres de otro planeta desde hace dos años.

Quiénes: **El gobierno de Aragón**

Según cuentan algunos testigos, los dos extraterrestres fueron llevados al CIDP Vicente Tarín para hablar con los estudiantes de este centro y contar cómo llegaron a La Tierra y por qué eligieron Arcos para vivir.

Cómo: **El gobierno de Aragón**

El alcalde de Aragón aún no ha ofrecido un comunicado oficial sobre el suceso, aunque algunos funcionarios aseguran que no le ha dado excesiva importancia. El gobierno de Aragón, con Donald Trump a la cabeza, tampoco ha dicho nada oficialmente todavía.

Por qué: \_\_\_\_\_

El texto anterior es una noticia bien redactada: responde a las 6W y respeta tanto la estructura externa (titular-entrada-cuerpo) como la interna ('la pirámide invertida'). Ahora, hagamos lo mismo con la siguiente noticia: vamos a señalar las 6W y la estructura externa:

**Donald Trump prepara su visita a Arcos de la Frontera**  
 Tras hacerse pública la presencia de extraterrestres en la localidad gaditana, Trump irá a verlo.

RKM, 23-06-2025, Cádiz

Después de que saltara la noticia de que en Arcos de la Frontera (Cádiz) viven dos seres extraterrestres, el presidente de Estados Unidos, Donald Trump, ha declarado que irá a la localidad gaditana la próxima semana. "Quiero verlo y hablar con ellos", ha declarado Trump a los medios estadounidenses.

El presidente americano aterrizará en la base naval de Rota el próximo domingo y desde allí viajará hasta la sierra. Las autoridades locales y nacionales aún no han expresado de manera oficial si irán a ver a Trump a Arcos o no. Se espera que lo hagan hoy mismo.

Por su parte, los extraterrestres no han realizado declaraciones, pero sí han concedido una entrevista con el sistema estadounidense CNN justo cuando acababa la entrevista con Trump. El que han publicado una foto en sus cuentas de Instagram con el hashtag #avencos, lo que da alguna pista del estado de ánimo de los visitantes.

Ahora te toca a ti escribir una noticia (mínimo 150 palabras entre todos sus párrafos). Debo quedar clara su estructura externa. El cuerpo de la noticia debe tener tres párrafos.

Imagen generada por el editor multimedia Audentia Connect (2025)

Imagen. Texto pautado para Educación Primaria

### C. Educación Secundaria Obligatoria.

Para Educación Secundaria Obligatoria hemos seleccionado el género discursivo de la exposición y la materia de Lengua Castellana y Literatura en 2º de ESO.

Una vez más, el docente debe iniciar su trabajo planificando con detalle los textos que va a utilizar según la finalidad que se propone. La base normativa sobre la que cimenta la secuencia didáctica queda recogida en el siguiente cuadro:





Competencias específicas	Criterios de evaluación
CE4. Comprender, interpretar y valorar textos escritos y multimodales.	4.1. Comprende e interpreta el sentido global, la estructura, la intención y la información relevante de textos escritos de diferentes ámbitos.
	4.2. Valora la forma y el contenido evaluando su calidad, fiabilidad e idoneidad.
CE5. Producir textos escritos y multimodales atendiendo a las convenciones propias del género discursivo.	5.1. Planifica la redacción de textos sencillos.
	5.2. Incorpora procedimientos básicos para enriquecer los textos.

Esta actividad con el texto pautado forma parte de una situación de aprendizaje donde los estudiantes se convierten en periodistas especializados en ciencias y trabajan los distintos géneros discursivos vinculados a un programa de televisión del ámbito científico divulgativo, pues será este el producto final que tendrán que elaborar.

Además, reflexiona sobre las posibles dificultades que se puede encontrar en su grupo-clase. Ha adaptado dos entradas de Wikipedia sobre animales extraños y curiosos, el murciélago de nariz tubular y el pez rosado con manos. El primero se hizo viral tanto por su aspecto (muy parecido a un famoso personaje de una saga de películas de ciencia ficción), por el trabajo que realiza para la revitalización de ecosistemas y porque una de las especies se considera prácticamente extinguida, lo que le puede servir para llevar al aula asuntos como la fiabilidad de las fuentes, la curiosidad investigadora y la precisión terminológica, como veremos a continuación.

Del mismo modo como ocurría con las etapas anteriores, considera las pautas DUA que pueden ser de mayor utilidad para superar barreras de su alumnado, en este caso presta especial atención a proporcionar apoyos para localizar información relevante (6.3); a señalar niveles de desafío que conecten con los intereses (7.1); o a optimizar el desafío y el apoyo con diferentes grados de dificultad y de libertad para el texto que tengan que producir (8.2).

A continuación, ya en el aula, el docente se dispone a dinamizar el trabajo con el texto. Como en el caso de Educación Primaria, cada alumno y alumna dispondrá de una copia del texto con la que poder trabajar, tanto de forma individual como en equipo. Antes de la lectura, procura activar los conocimientos previos y despertar su interés. Como ya indicamos antes, el mismo formato de texto pautado ya debe ser una señal para el alumnado sobre la manera en la que van a trabajar.





Pregunta qué saben de este animal, si lo han visto alguna vez, si saben por qué se hizo viral... Como conoce a su alumnado y sabe la potencia de lo visual, ha buscado imágenes de estos animales para que la vinculen al texto, imágenes que además son muy llamativas y que pueden servir para relajar el clima de clase. Pero que además le darán una buena excusa (sobre todo la del primer animal) para generar un debate en clase en cuanto a la fiabilidad de la información. Por último, señala la importancia del trabajo porque crearán sus propias entradas en Wikipedia sobre animales extraños, trabajo que se vinculará a la situación de aprendizaje que están trabajando y al producto final, un programa de divulgación científica.

Entonces comienza la lectura de la primera entrada, aclarando dudas o aspectos que no lleguen a entender. Ha sido consciente de que los términos técnicos pueden causar dificultades, especialmente los nombres científicos de los animales, por lo que los lee con mayor detenimiento y explica por qué se escriben en latín. A continuación, se realiza una lectura colectiva en la que se pueden ir señalando las características destacadas de la entrada expositiva: la definición del concepto que encabeza la entrada, el vocabulario específico, el uso de ejemplos, la objetividad (si no la han visto aún es un buen momento para detenerse en su explicación), el uso de paréntesis para aportar alguna información extra, el orden en la exposición del contenido y el uso de la tercera persona del singular de los verbos en modo indicativo (gramática contextualizada).

Y se detiene en un detalle: si el murciélago de nariz tubular fue observado por última vez en 1907, ¿cómo es posible que haya una fotografía de él? A partir de esta pregunta plantea la necesidad de consultar fuentes, de buscar los detalles (la explicación es que no es el mismo de la entrada, el *Nyctimene sanctacrucis*, sino otra especie de la misma familia), sobre todo para valorar la fiabilidad de la información, aspecto crucial en la divulgación científica. Seguidamente, pasa a la segunda entrada, que presenta una estructura similar pero con otro animal y repite las acciones anteriores.

Por último, pide al alumnado elaborar una entrada siguiendo el modelo a partir de unas imágenes que ha creado mediante Inteligencia Artificial de ficticios animales extraños (extraordinarios, más bien): un tiburón-caballo, un león-canguro y un rinoceronte-gato. De esas tres opciones pueden elegir dos. Es un momento para dejar volar la imaginación y desarrollar la creatividad, desde los nombres que le darán al animal («tiballo», «caburón», «lenguro»...) al resto de datos que incluirán en sus textos. Mientras respeten las características estudiadas, pueden actuar con libertad en el resto de operaciones. También da la opción de hacerlo por parejas o de manera individual, según las preferencias y la imaginación de cada uno (incluso de la motivación que encuentren). Y puede variar el grado de dificultad, pues se parte de unos mínimos (100 palabras y 5 características) que se pueden ampliar en función de sus intereses y motivación.

Estas entradas serán el punto de arranque para un apartado del programa de televisión en el que se presenten especies extrañas de animales y donde los estudiantes puedan adquirir el rol de investigadores. De esta manera, de la entrada de Wikipedia podrán pasar a la elaboración de un reportaje





más detallado, otro de los productos de la situación de aprendizaje. Como se puede comprobar, el nivel de dificultad es mayor que los anteriores, aunque también las posibilidades de ejecución y la libertad para hacerlo dentro del trabajo pautado.

Para esta actividad concreta con el texto pautado, el docente utilizará dos listas de control, una para los aspectos que tienen que ver con la comprensión y otra con lo que deben tener en cuenta para la redacción de las entradas de sus animales extraños o extraordinarios.

**LINGUA CASTELLANA Y LITERATURA. 2ºESO**

Nombre y apellidos: \_\_\_\_\_

**EL MURCIÉLAGO DE NARIZ TUBULAR**

**Vocabulario específico** → El *Myotis sanctacrucis* es una especie de murciélago de la familia de los megalopteros. Es originario de las islas Santa Cruz, cerca del límite oriental del ámbito de distribución de los murciélagos de nariz tubular. Tiene las orejas rosadas semejantes a tubos y una envergadura alar de aproximadamente 40 centímetros.

**Uso de ejemplos**

**Es objetivo: el autor no expresa su opinión sobre el tema**

**Uso de parentesis para añadir explicaciones**

**Definición**

**Orden de tiempo y de lugar**

**Escrito en 3ª persona del singular y en modo indicativo**

La última observación de esta especie fue en la Isla de Nendó en 1907. El único espécimen fue una hembra donada al Museo Australiano de Sídney en 1962. Aunque posiblemente se extinguió a causa de la deforestación, la UICN considera que no hay datos suficientes para considerarlo extinguido con certeza.

Es parecido (aunque no igual) al *Myotis* mayor, pero este habita bosques tropicales, jardines y plantaciones. Es decir, actualmente sí se puede encontrar y observar (sin embargo, no está muy estudiado).

El texto anterior, extraído de Wikipedia, es **expositivo**, como podemos comprobar a través de todas las características que aparecen señaladas. Localiza en el texto de abajo esas mismas características de forma concreta:

**EL PEZ ROSADO CON MANOS**

El pez rosado con manos (denominado *Brachionichthys*) es una especie de pez de la familia Brachionichthyidae. Como en el resto de miembros de esta familia, sus aletas tienen la forma de una mano y las usa para desplazarse por el fondo marino. Se distribuye por el sur de la isla de Tasmania (Australia). Habita la zona demersal del mar. Se cree que es una especie potencialmente amenazada, ya que es muy rara, y se conoce muy poco sobre su ecología.

Mide hasta 9,9 cm de longitud corporal (13,6 incluyendo aletas). Su cuerpo es rosado con manchas negras o de otros tonos rosados. Las aletas son de coloración parecida. Los ojos son negro azulado. Su nombre científico, *brachionichthys*, significa "rosa" en latín y se refiere a su coloración.

Estos animales se alimentan de pequeños gusanos marinos y también de crustáceos. Debido a que este pez no puede nadar y es muy lento caminando, se dice que suelta una potente toxina a través de su piel que mata a sus depredadores.

Ahora te toca a ti escribir un texto **expositivo** donde te inventes cómo sería la entrada en Wikipedia de dos de estos otros "animales extraños". Los textos deben tener un mínimo de 100 palabras y al menos 5 características de las que hemos trabajado anteriormente.



[Empty space for writing]

Imagen. Texto pautado para Educación Secundaria Obligatoria

#### D. Ciclo Formativo de Grado Básico.

Por último, también en los Ciclos Formativos de Grado Básico se pueden emplear textos pautados para trabajar con el alumnado. Dada la clara vinculación de esta etapa con el mercado laboral, hemos elegido el género discursivo del *currículum vitae*, que se puede abordar en el módulo Comunicación y Sociedad I del primer curso de cualquiera de los títulos profesionales que se ofrecen en Andalucía, aunque vamos a utilizar como ejemplo el de Servicios Administrativos. De nuevo, vamos a seguir las fases y acciones desarrolladas anteriormente.





Como en los ejemplos anteriores comenzamos por la planificación detallada del docente según la finalidad que se propone. En el caso de los Ciclos Formativos de Grado Básico, es la Orden de 8 de noviembre de 2016 la que regula estos títulos profesionales y el currículo. En el módulo de Comunicación y Sociedad I se encuentra el Resultado de aprendizaje 8, que señala la utilización de estrategias comunicativas para interpretar y comunicar información escrita aplicando estrategias de lectura comprensiva y aplicando estrategias de composición. Y dentro de este resultado de aprendizaje, los siguientes criterios de evaluación:

- a) Se han planificado y desarrollado pautas sistemáticas en la elaboración de textos escritos (en este caso, el *currículum vitae*).
- b) Se han analizado y valorado las características principales de los distintos textos escritos de uso cotidiano y laboral a la hora de realizar una composición escrita.
- i) Se ha analizado la estructura de distintos textos escritos de utilización diaria y de perfil profesional-laboral, reconociendo usos y niveles de lenguaje y pautas de elaboración.

Por tanto, el encaje curricular es claro y está plenamente justificado. De esta manera, analizar las características de un *currículum vitae* y crear uno propio es una tarea muy interesante para el alumnado gracias al vínculo profesional, la funcionalidad, e incluso el aprovechamiento para otros módulos profesionales, como veremos.

A continuación, ya en el aula, el docente se dispone a dinamizar el trabajo. Cada alumno y alumna dispondrá de una copia del texto con la que poder trabajar. Antes de la lectura, procura activar los conocimientos previos y despertar su interés. Explica que van a trabajar este género discursivo que será de vital importancia para su futuro profesional, pues normalmente son la primera toma de contacto con una empresa, por lo que hay que cuidar muy bien cómo es esa manera de presentarnos.

Entonces comienza la lectura del modelo que se ofrece. En esta ocasión, realiza una adaptación de la metodología, pues no ofrece un segundo modelo en el que localizar las características, sino que se detiene con más calma en ese único modelo, iniciando un debate (equivalente a la lectura colectiva) sobre los elementos que incluye este género discursivo.

Por último, pide a los estudiantes elaborar su propio *currículum vitae*, teniendo en cuenta las características comentadas y dejando libertad para aportar otros datos (siendo fieles a la realidad o interpretando roles distintos). Puede aprovechar este momento para vincular este trabajo con otro módulo de los que están cursando, por ejemplo el de Tratamiento informático de datos, que presenta el Resultado de aprendizaje 3 (Trata textos y datos informáticamente, seleccionando las aplicaciones informáticas en función de la tarea) y los criterios de evaluación b), c) y d), que justificarían pasar a digital ese documento en papel.





Para esta actividad concreta con el texto pautado, el docente utilizará una lista de control donde pueda comprobar que el currículum que elaboren se ajusta a todas las características que han analizado de una manera correcta.

**CFGB EN SERVICIOS ADMINISTRATIVOS COMUNICACIÓN Y SOCIEDAD I.**

Nombre y apellidos:

**CURRÍCULUM VITAE**

**Datos personales:**  
Nombre y apellidos: Laura García Jiménez  
Dirección: c/ Sol, nº 15, 2ºB, 11010 Cádiz  
Teléfono: 676 766 677  
Correo electrónico: lauragarjim@gmail.com

**Formación académica:**  
- Ciclo Formativo de Grado Básico en Servicios Administrativos  
IES Bahía - Cádiz (2022-2024)

**Experiencia laboral:**  
- Prácticas de Formación en Centros de Trabajo (FCT)  
• Empresa: Copistería Express  
• Puesto: Auxiliar administrativa  
• Funciones: atención al cliente, preparación y organización de pedidos, archivo y clasificación de documentos  
• Fecha: marzo-mayo 2024

**Objetivo profesional:**  
Soy una persona responsable, con muchas ganas de aprender y de empezar a trabajar en el sector administrativo. Me interesa mejorar mis habilidades en tareas de oficina, atención al cliente y organización de documentos.

**Otros datos de interés:**  
- Conocimientos básicos de informática.  
- Capacidad de trabajo en equipo.  
- Buena disposición para la atención al cliente.  
- Disponibilidad inmediata.

El texto anterior es un **currículum vitae**. Sirve para presentar de forma ordenada nuestros datos personales con el objetivo de entregarlos en empresas donde se pretende trabajar. Hemos señalado sus principales características, ahora tendremos que tenerlas en cuenta en la elaboración de nuestro propio **currículum vitae**.

Encabeza el documento

De forma ordenada, tus datos personales más importantes

Indica la experiencia laboral relevante

Aporta otros datos que puedan sumar

Fotografía reciente, formal pero con expresión agradable

Señala la formación académica que te sea más importante

Define de manera clara y directa tu objetivo

Imagen. Texto pautado para Ciclo Formativo de Grado Básico

En definitiva, creemos haber ofrecido evidencias suficientes para justificar el empleo de textos pautados en las aulas de las distintas etapas educativas como una forma eficaz de desarrollar la competencia lectora del alumnado.

En «Un marco para el desarrollo de la competencia lectora», Ripoll Salceda (2023: 75) recoge varias propuestas para incrementar la motivación intrínseca relacionada con la lectura, entre las que destacamos las siguientes por su presencia manifiesta en la puesta en práctica de textos pautados en el aula:

1. Ajustar la dificultad de los textos a la competencia del alumnado.
2. Realizar actividades colaborativas e interactivas en torno a los textos.





3. Enfatizar la utilidad de dominar las habilidades de lectura, poniendo de manifiesto la interacción entre las distintas destrezas comunicativas.
4. Explicitar las conexiones entre los textos y el mundo real.
5. Plantear objetivos, tanto de manera individual como colectiva, en la realización de las distintas lecturas.
6. Reflexionar sobre el trabajo realizado, enfatizando la relación entre el esfuerzo realizado y el resultado obtenido.

Del mismo modo, Ruiz Martín (2020: 170-174) también propone un listado de factores que incrementan la motivación del alumnado y que creemos que se cumplen en la propuesta didáctica sugerida para el uso de los textos pautados en las diferentes etapas. Estos factores quedan sintetizados en la siguiente tabla:

1. Facilitar la comprensión de lo que se aprende.	2. Emplear ejemplos o contextos conectados a sus intereses y donde se refleje su utilidad.
3. Demostrar la propia pasión por lo que se enseña.	4. Exponer explícitamente la importancia de lo que se va a aprender.
5. Realizar actividades que trasciendan el aula.	6. Ajustar el nivel de dificultad.
7. Ofrecer oportunidades de éxito tempranas.	8. Facilitar claves sobre cómo afrontar la tarea.
9. Explicitar los objetivos de aprendizaje.	10. Alinear las actividades de aprendizaje con la evaluación.

Este aspecto de la motivación es decisivo para la efectividad de cualquier propuesta y para el compromiso que adquieran con las prácticas lectoras, ya que como señalaba Zayas el objetivo final es que los estudiantes se acerquen a la lectura de manera voluntaria, porque sean conscientes de su utilidad práctica, tanto en su desarrollo académico como vital, de tal modo que «mostrar, descubrir, sugerir, animar, comentar... son acciones que deben sustituir a obligar e imponer» (2012: 152).

Si este trabajo se hace de manera aislada no dejará de ser una anécdota; pero si forma parte de un sistema mayor, de un proyecto educativo que involucre a todo el centro, donde todas las áreas y materias se coordinan, el potencial de esta herramienta se multiplica exponencialmente. Porque, como veremos en el apartado 5.9, los textos pautados se pueden adaptar con facilidad al desarrollo cotidiano de cualquier área o materia.





En esta misma línea, y como ya hemos venido reflejando a lo largo de todo el apartado, es necesario que este trabajo encaje dentro de una unidad de programación mayor que le proporcione contexto, finalidad y vínculos más profundos; esto es, la efectividad crece cuando los textos pautados se trabajan dentro de situaciones de aprendizaje. Entremos en detalle en este aspecto.

#### 4.3.6. El trabajo por rincones en Educación Infantil.

El trabajo por rincones en Educación Infantil, en palabras de la Fundación Trilema, es una metodología que promueve la participación activa de los niños y niñas, permitiéndoles ser protagonistas de su aprendizaje en un entorno lúdico y motivador. Esta organización del aula en pequeños grupos facilita la atención individualizada y respeta los ritmos de aprendizaje de cada alumno.

Esta metodología permite la participación del alumnado a través de rincones vinculados al arte, al pensamiento lógico-matemático y el rincón de lectoescritura. Dicho rincón desempeña un papel fundamental en el desarrollo de la competencia lectora en la etapa infantil. Este espacio, más recogido y tranquilo, alberga la biblioteca de aula con cuentos, marionetas y otros materiales que invitan a los niños a explorar el mundo de la lectura. Aquí, los alumnos pueden mirar o leer cuentos, realizar dramatizaciones y trabajar la comprensión lectora, adaptándose a su nivel de desarrollo y edad.

Una propuesta innovadora en esta línea es la creación de mini-rincones lectores, como se describe en el trabajo de Ramírez Crespo y Lucas Milán (2020). Esta iniciativa consiste en diseñar un “súper rincón” de animación a la lectura, dividido en sub-rincones temáticos que recorren diferentes cuentos tradicionales mediante actividades lúdicas. El objetivo es despertar el interés y la curiosidad lectora en el alumnado, integrando el juego y la lectura de forma creativa.

Los principales beneficios del trabajo por rincones en la competencia lectora pueden ser:

- Autonomía y responsabilidad: el alumnado aprende a organizarse, tomar decisiones y respetar normas dentro de cada rincón, lo que favorece su autonomía y sentido de responsabilidad.
- Atención a la diversidad: La variedad de actividades y materiales en los rincones permite atender a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje, adaptándose a las necesidades individuales de cada persona.
- Desarrollo de habilidades comunicativas: A través de la lectura de cuentos y dramatizaciones, mejoran su vocabulario, comprensión y expresión oral, fundamentales en la competencia lectora.
- Fomento del gusto por la lectura: La interacción con los libros en un entorno lúdico y significativo contribuye a desarrollar una actitud positiva hacia la lectura desde edades tempranas.





En definitiva, el trabajo por rincones, y en particular el rincón de lectoescritura, ofrece un marco pedagógico eficaz para iniciar a niños y niñas en la lectura, respetando su desarrollo y fomentando una experiencia lectora significativa y placentera. Integrar propuestas innovadoras puede enriquecer aún más esta metodología, adaptándola a las necesidades y contextos específicos de cada aula.

#### 4.3.6.1 Implementación del rincón de lectoescritura.

A continuación se desarrollan algunas propuestas concretas para enriquecer el rincón de lectoescritura en Educación Infantil, con el objetivo de fomentar los primeros aprendizajes de la lectura y el desarrollo de la competencia lectora, partiendo de un enfoque lúdico, vivencial y adaptado al desarrollo infantil:

##### 1. Mini-rincones temáticos dentro del rincón de lectoescritura.

- Objetivo: Explorar diferentes cuentos, autores o géneros mediante actividades lúdicas organizadas por subespacios.
- Ejemplo de estructura:
  - Rincón del cuento clásico: Con marionetas, disfraces, y escenarios de “Caperucita Roja” o “Los tres cerditos”. El alumnado puede dramatizar escenas o recontar la historia.
  - Rincón de letras y sonidos: Juegos fonológicos con letras móviles, tarjetas con imágenes y sonidos iniciales, rimas, adivinanzas o bingos de sonidos.
  - Rincón del autor: Espacio dedicado a un autor de literatura infantil (como Eric Carle o Gloria Fuertes) con sus libros y una propuesta artística (pintar como en La pequeña oruga glotona o recitar poemas).
  - Rincón de creación de cuentos: Tarjetas con personajes, escenarios y acciones para que los niños inventen sus propias historias, con ayuda de pictogramas o dictado al adulto.

##### 2. Biblioteca sensorial y emocional.

- Objetivo: Vincular la lectura con la experiencia emocional y sensorial, facilitando una conexión profunda con los textos.
- Propuesta de materiales:
  - Cuentos en diferentes formatos: tela, cartón, pop-up, libros con texturas, sonidos y olores.





- Cuentos sobre emociones acompañados de objetos (pelotas de calma, espejo, marionetas de emociones).
- Diario lector sensorial: una libreta donde los niños (con ayuda del adulto) dibujan o pegan algo relacionado con el cuento leído.

### **3. Actividades manipulativas de prelectura.**

- Objetivo: Desarrollar habilidades previas fundamentales para el acceso al código escrito (conciencia fonológica, orientación espacial, memoria verbal, atención).
- Propuestas:
  - Clasificación de objetos por sonidos iniciales.
  - Rompecabezas de sílabas: unir imágenes con sus sílabas correspondientes.
  - Circuitos de letras: seguir con el dedo o con plastilina el trazo de las letras o palabras sencillas.
  - Juegos de memoria visual con palabras e imágenes.

### **4. Teatro de cuentos y rincón de narración.**

- Objetivo: Favorecer la comprensión, secuenciación, expresión oral y memoria auditiva.
- Propuestas:
  - Teatrillo con marionetas o títeres para representar cuentos conocidos.
  - Caja de cuentos: caja con objetos relacionados con una historia (cuento sorpresa) para que los niños anticipen o reconstruyan el relato.
  - Cuentacuentos rotativo: el alumnado se turna para “leer” a sus compañeros, usando imágenes o libros familiares.

### **5. Producción escrita inicial (escritura emergente).**

- Objetivo: Estimular el uso funcional del lenguaje escrito, sin exigir dominio formal del código.
- Propuestas:
  - Cartas a personajes de cuentos (dictado al adulto o garabateo con intención).
  - Elaboración de “libros del aula” con dibujos y frases dictadas.
  - Etiquetado del rincón: el alumnado ayuda a poner carteles en los objetos del aula.
  - Juegos de supermercado o restaurante con listas, recetas o cartas.





### Claves metodológicas para todos los rincones

- Ritual de inicio y cierre: pequeños momentos de reflexión donde se verbaliza lo que se va a hacer o se ha aprendido.
- Rotación libre o dirigida según la edad: para favorecer autonomía o introducir nuevas propuestas de forma más guiada.
- Documentación pedagógica: recoger en fotos, dibujos o registros lo vivido en los rincones, y visibilizar el progreso lector.
- Colaboración con las familias: préstamo de cuentos, propuestas para casa o participación en cuentacuentos familiares.

## 4.4. CREACIÓN DE GRUPOS REDUCIDOS. DOCENCIA COMPARTIDA.

### 4.4.1. Concepto y planteamientos iniciales.

Los agrupamientos dentro del aula son una de las decisiones que deben tomarse a la hora de planificar la acción docente. En el momento que se decide abordar algún tipo de estrategia concreta diferenciada del grupo-clase habitual emergen dos modelos: los grupos reducidos dividiendo al alumnado o la inclusión dentro del mismo espacio de un segundo docente en situación de docencia compartida o codocencia.

La asunción de estos modelos, ya se trate de la creación de desdobles o la implementación de la docencia compartida, supone una doble contribución al proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que se adoptan con la intención de repercutir positivamente en los resultados académicos del alumnado, pero también tienen un impacto positivo en el desarrollo profesional docente. No obstante, conviene resaltar desde el punto de partida que no resulta suficiente el hecho de contar con un grupo reducido o compartir el espacio y el proceso dentro del aula, sino que hay que tomar una serie de decisiones críticas que afectan al éxito de estas prácticas.

Ambas modalidades presentan una serie de **retos organizativos** que deben ser resueltos por los centros educativos en función de los recursos disponibles, ya que, evidentemente, influyen de manera decisiva la existencia de espacios disponibles para la creación de grupos reducidos, la posibilidad de hacer coincidir en el horario a dos docentes destinados al mismo grupo-clase para que así puedan aspirar a unirse en la misma aula o dividir al conjunto de estudiantes por los criterios pedagógicos que se determinen. Una vez solventadas estas cuestiones materiales será necesario introducir el **aspecto educativo** que permita decidir qué harán, cómo lo llevarán a cabo y con qué finalidad.





A partir de ese aspecto educativo habría que destacar dos cuestiones:

- Ambas opciones pueden ser igualmente válidas si responden a una serie de decisiones conscientes que favorezcan el proceso de aprendizaje del alumnado.
- Cobra sentido que la decisión consista en la coexistencia o alternancia de ambos modelos en función del momento y la actividad que vaya a desarrollarse en el aula.

#### 4.4.2. Semejanzas y diferencias entre los grupos reducidos y la docencia compartida.

Si bien la alternancia cobra sentido en determinados momentos en función de las actividades que vayan a desarrollarse en el aula, parece necesario comentar de manera breve en qué consisten los principales rasgos de ambos modelos, aunque posteriormente se desarrollen aquellos relativos a la codocencia al tratarse de una modalidad de implantación minoritaria en comparación al desdoble.

Desde un punto de vista operativo, la división de un grupo en dos de menor tamaño es más sencilla de implementar. Los retos de esta división radicarán en los criterios de selección del alumnado para formar parte de cada uno de los grupos. No parece razonable una división arbitraria basada en criterios sobre los que no se puede actuar, como el orden alfabético o el género. Se hace necesario reflexionar sobre si la intención es la generación de grupos simplemente menos numerosos, si se tratará de grupos homogéneos o heterogéneos en cuanto al rendimiento académico, el dominio de la lengua, la motivación o cualquier otro factor susceptible de experimentar cierta evolución tras la acción docente.

Incluyendo una dimensión socioeducativa, es cierto que el desdoble permite una mayor atención individualizada al proceso de enseñanza-aprendizaje, una mayor capacidad docente de detectar las dificultades y necesidades específicas o la creación de un clima de trabajo positivo con mayor facilidad alterando las dinámicas del gran grupo. No obstante, debe observarse que la medida adoptada no resulte segregadora e impida la equidad y la inclusión educativa de cada estudiante.

En el caso de la codocencia, es necesario establecer soluciones a cuestiones de gran calado como la planificación de las acciones conjuntas que se llevarán a cabo, los momentos y métodos para compartir y contrastar conocimientos por parte de quienes impartan docencia compartida, las características del alumnado, los métodos de trabajo, los materiales que se utilizarán o la metodología y didáctica empleadas. Además, será imprescindible valorar de qué manera se realizará la intervención en el aula, asentando el clima de trabajo, la organización del tiempo, las estrategias de inicio y fin de las sesiones, el planteamiento de las actividades, etc.

Para facilitar el análisis de ambas propuestas se propone observar una serie de semejanzas y diferencias.





<b>Semejanzas entre la docencia compartida y los grupos reducidos</b>	
<b>Atención individualizada</b>	Existe una mayor posibilidad de atender a las necesidades individuales de cada estudiante, permitiendo una intervención más personalizada que en un modelo tradicional de clase única.
<b>Flexibilidad pedagógica</b>	Facilitan la aplicación de estrategias de enseñanza diferenciada, adaptándose a los distintos ritmos de aprendizaje del alumnado.
<b>Colaboración docente</b>	Se promueve la colaboración entre docentes para planificar, ejecutar y evaluar los procesos de aprendizaje, lo que favorece la integración y la promoción del modelo competencial y los enfoques pedagógicos.

<b>Diferencias entre la docencia compartida y los grupos reducidos</b>		
<b>Aspectos</b>	<b>Grupos reducidos</b>	<b>Docencia compartida</b>
<b>Configuración del aula</b>	El grupo completo se divide en subgrupos o desdobles, con un número menor de estudiantes.	Dos docentes trabajan conjuntamente en el mismo espacio físico con un grupo completo.
<b>Dinámica de enseñanza</b>	Permite un enfoque más intensivo y adaptado a cada grupo, favoreciendo una intervención más específica.	Permite la coplanificación y la coevaluación al ofrecer intervenciones simultáneas.
<b>Atención al alumnado</b>	El docente puede centrarse en las particularidades de cada estudiante, facilitando la detección y atención de dificultades o potencialidades.	Favorece la integración metodológica y la visibilidad del trabajo en equipo, tanto para el alumnado como para los y las docentes, que pueden servir como modelo de habilidades sociales y comunicación.
<b>Organización y gestión</b>	Requiere una organización espacial y temporal que permita el desplazamiento, implicando desafíos respecto a las aulas, tiempos y materiales.	Requiere una coordinación precisa entre docentes para definir roles, metodologías y estrategias comunes que eviten solapamientos o lagunas en la intervención.
<b>Contexto de intervención</b>	La división puede influir negativamente en la dinámica y cohesión del grupo completo, así como en la integración y colaboración entre el alumnado.	La permanencia en el mismo espacio puede facilitar la cohesión grupal y la continuidad dentro de la dinámica de la clase.





### 4.4.3. La docencia compartida.

#### 4.4.3.1. Definición.

La docencia compartida se define como la colaboración de dos o más profesionales que enseñan a un grupo de estudiantes con diversas necesidades de aprendizaje, ofreciendo apoyo específico a alumnos con diversidad funcional y otras necesidades especiales, mientras permanecen en sus clases ordinarias. Es una enseñanza coordinada donde dos o más educadores trabajan simultáneamente con un grupo heterogéneo de estudiantes en un aula ordinaria. Según Friend y Cook (2004), la docencia compartida implica que dos o más educadores asumen conjuntamente la responsabilidad de enseñar a un grupo de alumnos en el mismo espacio de trabajo. Obando-Castillo (2016) señala que la codocencia, entendida como docencia compartida, incorpora un principio de colaboración entre dos docentes para lograr un objetivo común, beneficiándose de la interacción cara a cara, el liderazgo compartido y un sistema de creencias comunes.

En la literatura científica, existen diferentes terminologías para hacer referencia a dos profesionales de la educación impartiendo clase a un mismo grupo, como codocentes o parejas pedagógicas (Huguet y Lázaro, 2018). Con independencia del término escogido, debemos destacar el trabajo compartido en equipo que realizan dos docentes sobre el abordaje metodológico y didáctico sobre el mismo grupo de estudiantes. Esto implica que tanto la planificación, como la puesta en práctica, la elaboración de materiales, los momentos destinados a compartir y contrastar conocimientos o la elaboración de las intervenciones compartidas deben ser acordadas con anterioridad.

La docencia compartida tiene sentido cuando se busca mejorar la inclusión (participación y progreso de todo el alumnado), optimizar el apoyo educativo dentro del aula, mejorar la cultura colaborativa del centro, contribuir a una mayor satisfacción del profesorado en la gestión de su aula, fomentar la integración entre los estudiantes, aplicar metodologías activas e implementar propuestas interdisciplinarias. También facilita las relaciones entre profesores y estudiantes, mejorando el rendimiento académico y el comportamiento del alumnado. Además, permite observar al alumnado de forma individual para comprender mejor sus necesidades de aprendizaje y sus interacciones sociales.

Por el contrario, no tiene sentido si los profesores imparten una asignatura de forma alterna, si uno enseña mientras el otro prepara materiales o califica el trabajo, si uno imparte la lección mientras el otro solo observa sin un objetivo claro, o si uno toma todas las decisiones y el otro solo ejecuta lo que se le ordena. La docencia compartida se relaciona con la gestión del aula y del currículo en varias dimensiones: la planificación de la enseñanza, que incluye la distribución de roles y responsabilidades, diseño de adaptaciones curriculares y preparación de recursos; la didáctica de aula, que abarca estrategias didácticas, manejo de la conducta, comunicación entre docentes y relación con el aula de recursos; y la evaluación, que incluye diagnóstico de aprendizajes previos, evaluación de necesidades educativas especiales y seguimiento del proceso.





En cuanto a la relación que une a ambos miembros del equipo pedagógico, se pueden establecer diferencias entre modelos basados en la consulta y diferenciación de roles o en la igualdad y cooperación, donde ambas partes comparten responsabilidades en la planificación e implementación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Según las decisiones tomadas, se pueden identificar los siguientes perfiles docentes:

- Perfil docente más perfil aprendiz.
- Perfil docente tutor junto a docente de atención a la diversidad.
- Docentes generalistas o especialistas.
- Codocencia mixta.

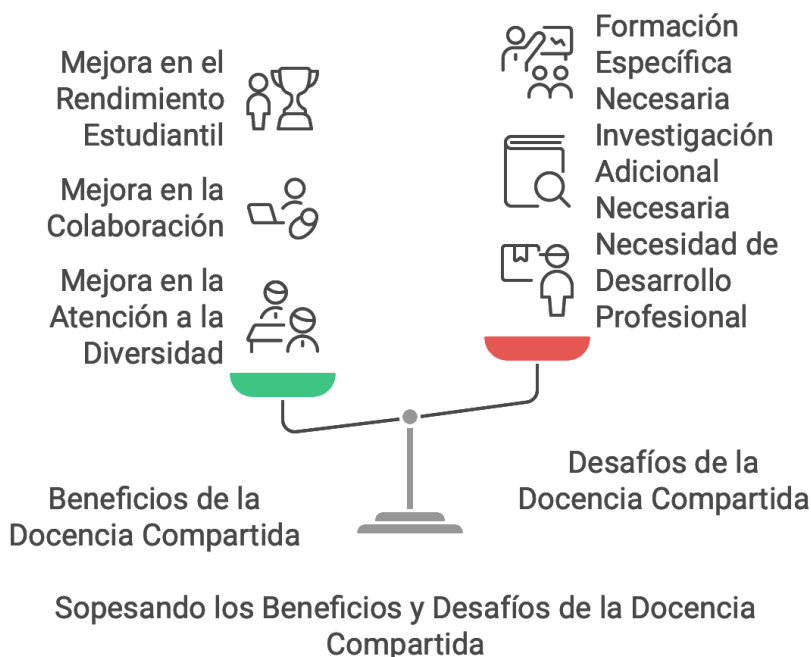
La docencia compartida permite que los alumnos con dificultades permanezcan en el aula ordinaria, beneficiándose de un apoyo específico sin segregación. Esto mejora el ambiente escolar y la convivencia, reduce conflictos y mejora el rendimiento académico general. Además, evita que el alumnado con capacidades diversas sea etiquetado negativamente por salir del aula, fomenta la autonomía y fortalece la cohesión grupal. La docencia compartida se integra en el sistema de apoyo de los centros, consolidando la creencia de que la inclusión favorece los aprendizajes. Según Puigdellívol y Petreñas (2019), un sistema de apoyo inclusivo debe abarcar todas las acciones de un centro escolar que apueste por la construcción de una comunidad colaborativa.

La mediación en el aula permite al personal docente especialista apoyar a todo el grupo, en lugar de centrarse exclusivamente en estudiantes con dificultades. Además, los beneficios de la docencia compartida no solo impactan en el alumnado, sino también en los docentes. Entre ellos destacan la atención más efectiva a la diversidad, el mejor conocimiento de las circunstancias del alumnado, la reflexión conjunta sobre la práctica diaria, la coordinación con el equipo educativo, los apoyos emocionales y la mejora de la autoestima del profesorado.

A pesar de sus beneficios, la docencia compartida también presenta desafíos: requiere mayor desarrollo profesional del profesorado, es necesaria investigación adicional para optimizar su implementación y se necesita formación específica para los docentes en modelos de enseñanza conjunta.

En resumen, la docencia compartida favorece entornos inclusivos, mejora el clima del aula, incentiva la participación y evita la estigmatización del alumnado con necesidades educativas especiales. Además, beneficia tanto a estudiantes como a docentes, fortaleciendo la colaboración, la planificación conjunta y el uso de estrategias diversificadas en el aula. Aunque presenta retos, su correcta implementación con formación y planificación adecuada permite una mejora significativa en la calidad educativa y la inclusión escolar.





*Imagen. Beneficios y desafíos de la docencia compartida*

*(Elaboración propia: Napkin)*

#### 4.4.3.2. ¿Cómo organizar la docencia compartida?

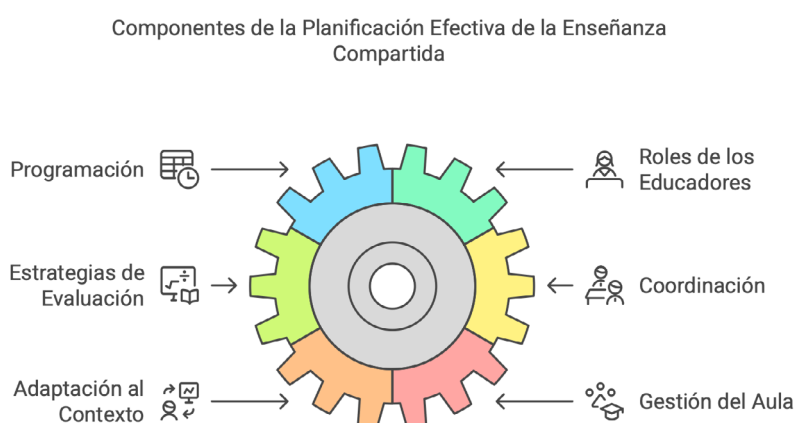
La docencia compartida requiere una adecuada programación, organización de estrategias didácticas y procedimientos de evaluación tanto de los aprendizajes como de la experiencia en sí. Esto implica que los docentes involucrados conozcan los objetivos de cada sesión, acuerden los roles que desempeñará cada uno en el aula y ajusten los espacios y tiempos disponibles. Además, se recomienda llevar a cabo sesiones de coordinación, donde cada docente debe conocer sus funciones, preparar el material necesario, y adaptarlo al alumnado, así como planificar las tareas que se desarrollarán en el aula. Es fundamental entender que no existe una única fórmula de trabajo, sino que cada equipo docente debe adoptar y adaptar su metodología a su contexto y necesidades, revisándola y ajustándola cuando sea necesario.

Asimismo, la planificación no solo debe abarcar la organización de contenidos educativos y el diseño de materiales y estrategias de evaluación, sino también definir claramente el rol de cada docente y las normas de clase. Para una planificación efectiva de la docencia compartida, es esencial partir de las acciones evaluables que se desean conseguir con todo el alumnado, acordar competencias específicas, criterios de evaluación y descriptores operativos del perfil de salida. También es crucial planificar detalladamente las acciones tanto del alumnado como de cada docente en cada momento,





prestando especial atención a la gestión del aula y las normas de convivencia. La planificación debe ser sistemática y revisarse al menos una vez por semana, asegurando que las programaciones sean dinámicas y se ajusten a las circunstancias que puedan surgir.



*Imagen. Componentes de la planificación efectiva de la enseñanza compartida*

*(Elaboración propia: Napkin)*

#### 4.4.3.3 Modelos de docencia compartida.

Siguiendo las propuestas de Cook & Friend (1995) y Friend *et al.* (2015), podemos señalar seis modelos distintos de docencia compartida:

Uno de los modelos es cuando **un docente enseña mientras el otro observa**. En esta modalidad, un docente tiene la responsabilidad principal de la enseñanza, mientras el otro se dedica a observar el comportamiento del alumnado. Este rol de observación tiene el propósito de recopilar información específica basada en criterios preestablecidos. Para que esta práctica sea considerada verdadera codocencia, ambos docentes deben alternar sus roles, evitando así establecer jerarquías. Esta modalidad se puede llevar a cabo con diversas organizaciones del espacio y tiene como objetivo observar la interacción entre codocente y estudiantes. Entre sus finalidades se encuentra la obtención de evidencias para la detección temprana de dificultades, el análisis de barreras para el aprendizaje y la participación, y la mejora de las prácticas docentes. Este modelo requiere un tiempo de planificación bajo y ofrece diversas fortalezas, como el apoyo intensivo a quienes lo necesiten y la provisión de evidencias para la toma de decisiones sobre la dinámica del aula. Además, facilita la coevaluación y el análisis de las prácticas docentes. Se recomienda no aplicar este modelo de forma puntual sino sistemática y continua, alternando los roles de los docentes y evitando juicios.





### Ejemplo

**Tema:** Uso de conectores para mejorar la coherencia en la escritura.

Dinámica de codocencia:

1. Primer docente: Explica los diferentes tipos de conectores (aditivos, adversativos, causales, etc.) y su función en el texto. Puede usar ejemplos en la pizarra o proyectar fragmentos de texto donde se analice cómo los conectores cambian el significado o mejoran la cohesión.
2. Segundo docente: Mientras tanto, observa cómo los estudiantes interactúan con el contenido. Esto incluye anotar cuáles conectores parecen más confusos para ellos, identificar estudiantes que necesiten apoyo adicional y evaluar qué estrategias están siendo efectivas.
3. Actividad interactiva: Los estudiantes trabajan en parejas o pequeños grupos para corregir o mejorar un texto utilizando conectores. Ambos docentes circulan por el aula: uno orienta directamente a los grupos que lo necesiten, mientras el otro recoge observaciones cualitativas sobre cómo interactúan los estudiantes.
4. Análisis y ajustes: Después de la clase, ambos docentes se reúnen para analizar las observaciones del segundo docente y los textos mejorados por los estudiantes. Deciden si es necesario reforzar el uso de ciertos conectores o adaptar la estrategia en futuras lecciones.

Otro modelo es cuando **un docente enseña y el otro apoya**. Aquí, un docente dirige la actividad mientras el otro proporciona apoyo a los alumnos supervisando su comportamiento y revisando tareas. Es importante que ambos docentes alternen roles para evitar jerarquías y la percepción de que el docente de apoyo está solo para ayudar a ciertos alumnos. Este modelo mejora el clima del aula y ofrece un soporte más personalizado. Entre sus fortalezas destaca el apoyo intensivo a los alumnos que lo necesitan, útil para reforzar aprendizajes y conductas de forma personalizada. Se recomienda intercambiar roles para evitar estereotipos y fomentar progresivamente la autonomía del alumnado, evitando el uso excesivo de esta estrategia.

### Ejemplo

**Tema:** Escritura persuasiva: formulación de opiniones y argumentos en texto.

Dinámica de codocencia:





1. **Primer docente:** Presenta una breve explicación sobre la escritura persuasiva. Esto incluye cómo estructurar un texto argumentativo: introducción (plantear una opinión clara), desarrollo (apoyar con argumentos y ejemplos) y conclusión (reforzar la idea principal). Además, explica el uso de conectores como “porque”, “además”, “sin embargo” o “en conclusión” para dar coherencia y cohesión al texto.
2. **Segundo docente:** Mientras el primero expone, circula entre los estudiantes para observar y asegurarse de que comprendan las instrucciones. Toma nota de posibles dudas o temas que necesiten refuerzo.
3. **Actividad de escritura:** Los estudiantes redactan un texto breve argumentando sobre un tema específico (por ejemplo, “¿Deberían prohibirse los móviles en las aulas?”). Durante este tiempo:
  - **Primer docente:** Brinda retroalimentación general al grupo, aclarando dudas comunes o reforzando conceptos importantes.
  - **Segundo docente:** Ofrece apoyo individualizado a los estudiantes que tienen dificultades con la estructura del texto, el uso de conectores o la expresión de ideas.
4. **Revisión en parejas:** Una vez finalizados los textos, los estudiantes intercambian sus escritos con un compañero para revisarlos. Se les proporciona una lista de verificación con aspectos clave: estructura, claridad de ideas, uso de conectores y argumentos sólidos.
5. **Reflexión conjunta:** Ambos docentes leen ejemplos seleccionados (de forma anónima, si es necesario) y discuten con el grupo qué aspectos pueden mejorar. También destacan logros y buenas prácticas observadas.
6. **Análisis post-clase:** Ambos docentes se reúnen para analizar los textos producidos y las observaciones realizadas durante la actividad. Esto les permite identificar necesidades específicas y planificar estrategias para próximas lecciones.

**La enseñanza en equipo** es otro modelo donde dos o más educadores comparten la enseñanza del grupo, aportando información y ayudando indistintamente. Aquí, los momentos y las intervenciones se distribuyen organizadamente, permitiendo que todos los docentes intervengan en la sesión. Este modelo permite que los alumnos perciban a todos los docentes con la misma autoridad y responsabilidad. Uno de los docentes puede introducir los aprendizajes, mientras el otro dirige su puesta en práctica. Los roles deben cambiar en futuras sesiones. Este modelo puede propiciar el desarrollo de aprendizajes de distintas áreas de manera interdisciplinar y mejorar el clima del aula. Entre sus fortalezas destaca que sitúa a ambos docentes al mismo nivel jerárquico y enriquece el





proceso de enseñanza-aprendizaje con diferentes perspectivas y estilos. Para su implementación, es fundamental generar un clima de confianza entre los docentes y una planificación previa intensa.

### Ejemplo

**Tema:** Identificación de ideas principales y detalles secundarios en un texto.

Dinámica de codocencia interactiva:

1. Primer docente: Introduce el concepto de ideas principales y detalles secundarios. Explica cómo se estructuran los textos para transmitir información de manera efectiva y ofrece ejemplos básicos. Por ejemplo, utilizando un párrafo breve en el que resalte la idea principal y algunos detalles de apoyo.
2. Segundo docente: Participa activamente en el diálogo formulando preguntas al alumnado, como: “¿Qué creen que es lo más importante de este párrafo?” o “¿Qué detalles apoyan la idea principal?”. Esto ayuda a reforzar conceptos y promueve la participación activa.
3. Trabajo conjunto: Mientras el primer docente explica el procedimiento para identificar ideas principales en párrafos más largos o complejos, el segundo realiza demostraciones prácticas en la pizarra, subrayando frases clave o conectando ideas con gráficos que faciliten su comprensión.
4. Actividad interactiva: Se entrega un texto corto a los estudiantes para que trabajen en parejas o pequeños grupos. Mientras tanto:
  - i. Primer docente: Da seguimiento general a la actividad, ayudando al grupo entero a identificar patrones o aspectos comunes en sus respuestas.
  - ii. Segundo docente: Circula por el aula ofreciendo apoyo personalizado a los grupos que tengan dudas, o guiando a aquellos que necesiten más ayuda para identificar las ideas principales y los detalles.

**La docencia por estaciones** implica que los docentes orienten el desarrollo autónomo del alumnado en pequeños grupos, facilitando herramientas de interacción en distintos espacios del aula. Cada docente se hace cargo de un grupo o estación, y los estudiantes deben pasar por todas las estaciones en el tiempo programado. Este modelo promueve el aprendizaje entre iguales respondiendo a diversos ritmos e intereses. Entre sus fortalezas, permite trabajar simultáneamente con





todo el alumnado, adaptando el aprendizaje a ritmos individuales y promoviendo la creatividad y la diversidad de talentos. Se recomienda organizar grupos heterogéneos, establecer normas de convivencia y hacer un seguimiento personalizado de los recorridos de aprendizaje.

### Ejemplo

**Tema:** Desarrollo de habilidades de lectoescritura (lectura de palabras simples, escritura básica y reconocimiento de letras).

Organización de las estaciones:

- Primera estación (guía de un docente): Un docente trabaja directamente con un grupo pequeño de estudiantes en la lectura de palabras simples. Usa tarjetas con imágenes y palabras asociadas (por ejemplo, “sol” con un dibujo). El objetivo es que los estudiantes reconozcan las letras, las pronuncien correctamente y las conecten con la imagen correspondiente. Además, el docente fomenta la lectura en voz alta para reforzar la confianza y la fluidez.
- Segunda estación (supervisión de un docente): El otro docente supervisa una actividad manipulativa en la que los estudiantes forman palabras utilizando letras móviles (de plástico, madera o papel). Pueden crear palabras vistas en la primera estación o nuevas palabras similares. Esto les ayuda a relacionar las letras con su sonido y a mejorar su comprensión del armado de palabras.
- Tercera estación (trabajo autónomo): Los estudiantes trabajan de forma independiente en una actividad de escritura en cuadernos o pizarras pequeñas. Deben completar palabras que faltan en una oración usando pistas visuales, o bien copiar palabras que han aprendido en las estaciones previas. También pueden colorear dibujos relacionados con las palabras, reforzando la asociación visual.

**Rotación y cierre:** Los estudiantes pasan por cada estación durante un tiempo establecido (por ejemplo, 10-15 minutos) antes de rotar. Al final de la clase, todos vuelven al grupo completo, y ambos docentes guían una breve reflexión donde los estudiantes comparten las palabras que aprendieron o las actividades que más disfrutaron.

La **enseñanza paralela** divide la clase en tantos grupos como docentes, encargándose cada uno de un grupo durante toda la sesión. Todos los grupos trabajan el mismo material con la misma metodología. Este modelo permite una mayor personalización y mejora la participación del alumnado. Sus fortalezas incluyen la mejora del clima de aula y la confianza del alumnado. Para su aplicación, se





recomienda mantener una comunicación fluida entre los docentes y asegurar que los aprendizajes sean síncronos y equilibrados.

#### Ejemplo

**Tema:** Redacción de cartas formales e informales.

Dinámica de enseñanza paralela:

1. División de la clase: La clase se divide en dos grupos heterogéneos. Ambos docentes trabajan con los grupos por separado, enseñando el mismo contenido sobre cómo redactar cartas, pero adaptando las explicaciones y actividades a las necesidades de cada grupo.
2. Docente 1: En el primer grupo, este docente se centra en las características de las cartas formales: estructura, lenguaje respetuoso y uso adecuado de saludos y despedidas. Propone ejemplos sencillos, como cartas dirigidas a autoridades escolares o municipales, y ofrece guías visuales para organizar las ideas.
3. Docente 2: En el segundo grupo, este docente aborda las cartas informales: tono más cercano, uso de expresiones coloquiales y libertad en el formato. Utiliza ejemplos de cartas a amigos o familiares, promoviendo la creatividad y la espontaneidad en el lenguaje.
4. Puesta en común: Al finalizar las actividades en los grupos, la clase se reúne en una sesión conjunta. Los estudiantes comparten sus cartas (formales e informales), comparan sus estructuras y discuten las diferencias en tono, propósito y lenguaje. Ambos docentes guían el análisis, reforzando los puntos clave y fomentando el aprendizaje mutuo.

Finalmente, **la enseñanza alternativa** implica que un docente trabaje con un grupo pequeño mientras el otro trabaja con el resto del alumnado, realizando actividades de indagación, ampliación o refuerzo. Este modelo personaliza el aprendizaje y permite abordar contenidos instrumentales esenciales. Entre sus fortalezas, facilita el desarrollo de proyectos interdisciplinarios y se ajusta a las necesidades individuales del alumnado. Se recomienda usar este modelo de manera colaborativa y coordinada, sin que suponga un desdoblamiento del aula.

#### Ejemplo

**Tema:** Reconocimiento de letras y asociación con sonidos.

Dinámica de enseñanza alternativa:





1. Grupo principal: Un docente trabaja con la mayoría de los niños en actividades grupales enfocadas en el reconocimiento de letras. Utiliza materiales visuales como tarjetas grandes con letras del abecedario y dibujos asociados (por ejemplo, la “M” con un dibujo de “manzana”). A través de canciones, juegos y ejercicios interactivos, el docente introduce las letras y sus sonidos correspondientes, fomentando la participación activa de todos.
2. Grupo reducido: El otro docente se encarga de un pequeño grupo de estudiantes que necesitan un refuerzo más personalizado. Este grupo trabaja específicamente en el reconocimiento de letras básicas que les resultan más desafiantes. Se utilizan actividades manipulativas, como construir palabras simples con letras móviles o practicar trazos de las letras en arena o pizarritas, para reforzar tanto el reconocimiento visual como el vínculo entre la letra y su sonido.
3. Reunión final: Una vez que las actividades se completen, ambos grupos se juntan para compartir lo aprendido. Los estudiantes del grupo reducido pueden participar mostrando cómo forman palabras con las letras trabajadas, mientras que el grupo principal puede liderar una canción o juego relacionado con las letras que practicaron. Ambos docentes destacan los logros de los niños y refuerzan los aprendizajes en conjunto.

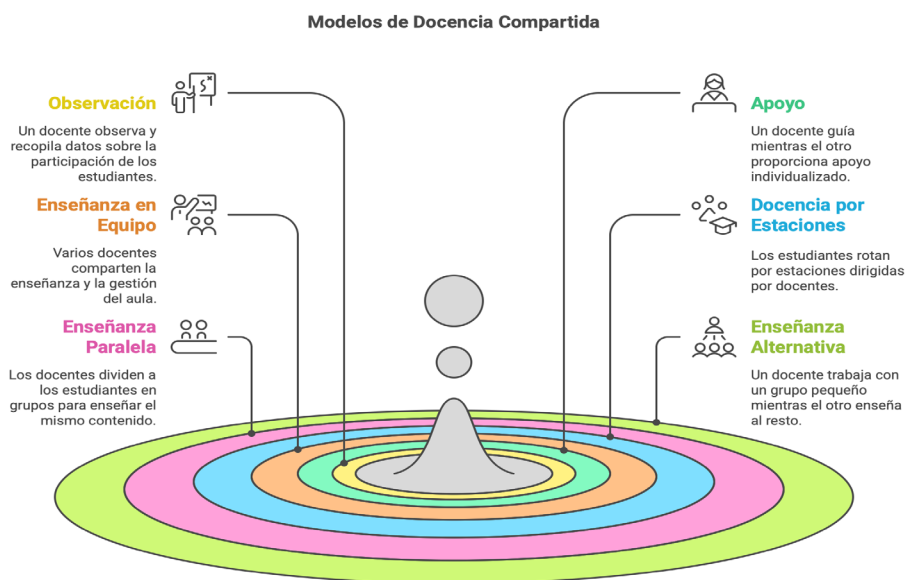


Imagen. Modelos de docencia compartida

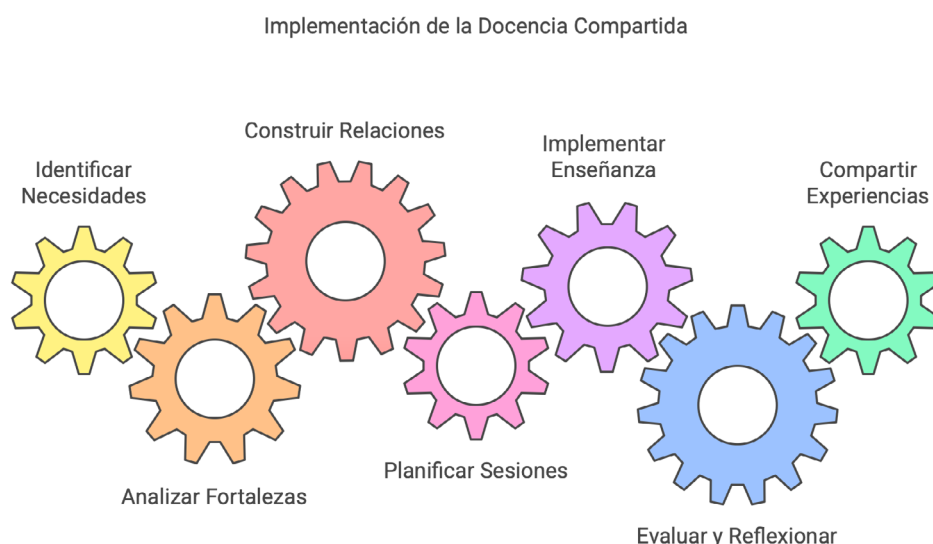
(Elaboración propia: Napkin)





#### 4.4.3.4. Plan para la implantación de la docencia compartida.

Como ya se ha hecho referencia anteriormente, la docencia compartida es un modelo de enseñanza que requiere una planificación detallada y una implementación estructurada para garantizar su éxito. No se trata simplemente de colocar a dos docentes en un aula, sino de desarrollar estrategias que permitan una colaboración efectiva y un impacto positivo en el aprendizaje del alumnado. Para ello, es fundamental seguir una serie de fases que aseguren que la docencia sea inclusiva, organizada y enriquecedora tanto para los estudiantes como para el profesorado involucrado. Estas fases, según Sandoval et al. (2024) son las siguientes:



*Imagen. Implementación de la Docencia compartida*

*(Elaboración propia: Napkin)*

### 1. Identificación de las necesidades.

Es fundamental avanzar hacia un enfoque de enseñanza inclusivo que atienda la diversidad en el aula de manera efectiva. Se busca mejorar la atención individualizada de cada estudiante, propiciando un ambiente de aprendizaje positivo y fortaleciendo la dinámica del grupo. Además, la organización del aprendizaje debe ser global e interconectada con la realidad, promoviendo metodologías activas y colaborativas que estimulen la participación y el compromiso del alumnado en su proceso formativo.





### **Ejemplo:**

En una clase de 4.º de Educación Primaria, se observa que los estudiantes tienen dificultades con la comprensión lectora, especialmente al identificar ideas principales y detalles clave en los textos. Algunos alumnos necesitan estrategias específicas para mejorar su vocabulario y habilidades de inferencia, mientras que otros requieren actividades que los impulsen a analizar críticamente los textos. La docencia compartida permitirá atender esta diversidad utilizando metodologías activas como debates en grupo, lecturas dramatizadas y actividades de escritura creativa basadas en los textos trabajados.

## **2. Análisis de fortalezas y áreas de mejora.**

Para implementar la docencia compartida de manera efectiva, es necesario reflexionar sobre diversos aspectos fundamentales. Primero, se debe considerar el conocimiento detallado de las características del grupo y de cada estudiante en particular. Además, es crucial analizar las posibilidades ofrecidas por el currículo y evaluar cuidadosamente la distribución del espacio físico del aula. Igualmente, es importante promover la cohesión grupal y el sentido de pertenencia, así como fomentar el hábito de colaboración y apoyo mutuo entre los estudiantes. Un aspecto esencial es la aplicación de metodologías de enseñanza activas desde la perspectiva del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

### **Ejemplo:**

Antes de iniciar la docencia compartida, los docentes analizan sus habilidades y el grupo de estudiantes. Uno de los docentes es especialista en estrategias de animación a la lectura, como la creación de actividades basadas en cuentos ilustrados y álbumes, mientras que el otro tiene experiencia en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora a través de preguntas guiadas y técnicas de inferencia. Se reorganiza el aula en estaciones de aprendizaje, donde los estudiantes trabajan colaborativamente en actividades como crear finales alternativos para un cuento, identificar personajes y escenarios clave y dramatizar fragmentos. Esto refuerza el sentido de pertenencia y fomenta la cooperación en el grupo.

## **3. Construcción de una relación profesional positiva.**

La codocencia no siempre se realiza con compañeros seleccionados personalmente, sino con aquellos asignados conforme a la estructura organizativa de la institución educativa. Por tanto, es crucial priorizar la profesionalidad por encima de las afinidades personales. Es fundamental establecer un diálogo honesto y empático basado en la confianza mutua. Compartir expectativas de manera constructiva facilita la minimización de malentendidos y la consecución de acuerdos efectivos. Asimismo, la gestión asertiva de los conflictos y el mantenimiento de una comunicación continua contribuirán a una colaboración armoniosa. Finalmente, es esencial definir conjuntamente las normas de convivencia y los estilos de gestión del aula.





### **Ejemplo:**

En una clase de 5.º de Educación Primaria, los docentes acuerdan una estrategia de trabajo para fortalecer las habilidades de comprensión lectora. Mientras uno se centra en explicar estrategias teóricas, como identificar ideas principales y hacer inferencias en los textos, el otro supervisa actividades prácticas, como el análisis de fragmentos literarios y el uso de herramientas interactivas como mapas conceptuales digitales. Ambos mantienen una comunicación constante para alinear sus expectativas y resolver cualquier desacuerdo respecto al enfoque pedagógico. Asimismo, establecen normas de convivencia en el aula y fomentan el respeto mutuo, tanto en las interacciones entre los docentes como con los estudiantes.

## **4. Planificación de las sesiones de docencia compartida.**

La planificación debe centrarse en el diseño de estrategias aplicables a todo el alumnado, evitando inicialmente enfocarse en casos individuales. Es crucial organizar reuniones de coordinación y establecer canales de comunicación efectivos, tales como encuentros presenciales, plataformas digitales o herramientas tecnológicas. Durante este proceso, se comparten las fortalezas y debilidades de cada docente, se definen roles específicos y se diseñan materiales didácticos variados alineados con el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Adicionalmente, se determina la modalidad de docencia compartida más adecuada según las características del grupo y se planifican estrategias de evaluación y participación familiar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **Ejemplo:**

Para abordar la mejora de la comprensión de textos narrativos en 6.º de Educación Primaria, los docentes acuerdan que cada sesión comience con la lectura en voz alta de fragmentos seleccionados, acompañada de ilustraciones o recursos visuales que ayuden a contextualizar la historia. Se establecen reuniones semanales para coordinar el contenido de los textos, las preguntas de comprensión y las actividades complementarias. Asimismo, se utilizan herramientas digitales para compartir recursos, como presentaciones interactivas, cuestionarios en línea y bibliotecas virtuales, que enriquecen el aprendizaje de los estudiantes.

## **5. Implementación de la enseñanza y aprendizaje en el aula.**

Una vez iniciada la docencia compartida, es necesario ajustar los roles y la metodología según la dinámica del aula. Se aplican enfoques activos y participativos que favorecen la interacción y el compromiso del alumnado. Además, se busca eliminar barreras de aprendizaje para garantizar la plena accesibilidad. Durante las sesiones, se ofrece acompañamiento personalizado, se gestionan imprevistos de manera eficiente y se fomenta una cultura de apoyo mutuo entre los estudiantes, promoviendo la inclusión y el trabajo colaborativo.





### **Ejemplo:**

En una clase sobre comprensión de oraciones simples, un docente trabaja con los estudiantes que necesitan más apoyo, ayudándolos a identificar el sujeto y el verbo en oraciones cortas usando tarjetas ilustradas y actividades de emparejamiento. Al mismo tiempo, el otro docente guía a los estudiantes que ya dominan esta habilidad en un ejercicio interactivo con una aplicación educativa. La aplicación les permite construir oraciones sencillas arrastrando y soltando palabras mientras reciben retroalimentación visual y auditiva. Esto asegura que todos los estudiantes estén comprometidos y avanzando según su nivel.

## **6. Evaluación y reflexión sobre el proceso.**

La evaluación debe ser un proceso continuo y compartido que valore los aprendizajes adquiridos. Se implementan estrategias de evaluación colaborativa que incluyen autoevaluación, coevaluación y retroalimentación. Se utilizan distintos instrumentos de recogida de evidencias para ofrecer una evaluación diversificada y global. Además, se brindan apoyos individualizados para que el alumno participe activamente en el proceso evaluativo. A nivel docente, se reflexiona sobre la práctica compartida a través de registros de evaluación y espacios de discusión, promoviendo el desarrollo profesional continuo y celebrando los logros alcanzados.

### **Ejemplo:**

Para evaluar el aprendizaje en 2.º de Educación Primaria en comprensión lectora, se combinan métodos tradicionales como la lectura en voz alta y preguntas de comprensión con técnicas innovadoras, como la autoevaluación a través de emoticonos para expresar cómo se sienten respecto a su progreso y la coevaluación en parejas mediante la revisión mutua de respuestas sencillas. Los docentes mantienen un registro compartido para observar el desarrollo de cada estudiante y reflexionar sobre posibles ajustes en las estrategias de enseñanza compartida. Esto permite un seguimiento más personalizado y una mejora continua en la práctica pedagógica.

## **7. Difusión y participación de experiencias.**

Es fundamental compartir y difundir las experiencias de docencia compartida con otros centros educativos. El intercambio de buenas prácticas permite enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como generar una red de apoyo entre docentes interesados en la codocencia. Esto contribuye a la mejora continua y a la expansión de metodologías inclusivas y colaborativas en diferentes contextos educativos.





#### 4.4.4. Organización y trabajo con grupos reducidos.

##### 4.4.4.1. Importancia del aprendizaje cooperativo.

El aprendizaje cooperativo es una de las estrategias más efectivas para abordar la diversidad en el aula y mejorar el rendimiento de los estudiantes. A diferencia de las estructuras de aprendizaje individualistas y competitivas, este enfoque fomenta la colaboración y el apoyo mutuo, lo que permite que los alumnos trabajen juntos para alcanzar objetivos comunes. Este tipo de aprendizaje no solo tiene beneficios académicos, sino que también fortalece las relaciones interpersonales, mejora las habilidades sociales y promueve un ambiente inclusivo donde todos los estudiantes tienen oportunidades equitativas para el éxito.

Para gestionar eficazmente el aprendizaje cooperativo en grupos pequeños, es esencial organizar la clase de manera que favorezca la interacción y la responsabilidad compartida. Se recomienda dividir la clase en grupos de entre 2 y 5 estudiantes. En grupos homogéneos, los estudiantes desarrollan mejor la precisión gramatical, el vocabulario específico y la fluidez en la conversación. En grupos heterogéneos, se potencian las habilidades de comunicación, la resolución de conflictos y la interculturalidad.

Otro aspecto fundamental es la interdependencia positiva, es decir, la creación de un sentido de unidad dentro del grupo donde el éxito individual está ligado al éxito colectivo. Para lograr esto, se pueden emplear diversas estrategias, como la interdependencia de objetivos, en la que los estudiantes trabajan juntos para alcanzar metas compartidas mediante técnicas como la Individualización Asistida por Equipos (TAI). Asimismo, la interdependencia de tareas, a través de la Investigación en Grupo (IG), permite que cada estudiante tenga una función específica en la resolución de un problema. También puede fomentarse la interdependencia de recursos mediante el método “Jigsaw”, en el que cada estudiante posee información clave que el resto del grupo necesita para completar una tarea.

Para que el aprendizaje cooperativo sea efectivo, es crucial estimular la interacción cara a cara, lo que implica que los estudiantes se ayuden mutuamente, discutan sus ideas y se apoyen en el proceso de aprendizaje. El docente debe asegurarse de que cada estudiante asuma una responsabilidad individual dentro del grupo, evitando que algunos se beneficien del trabajo ajeno sin contribuir de manera significativa. Para ello, se pueden implementar evaluaciones individuales junto con las grupales.

Uno de los principales riesgos del aprendizaje cooperativo es la falta de participación activa de algunos estudiantes. Para mitigar este problema, el docente debe asignar roles específicos dentro del grupo y realizar un seguimiento continuo del trabajo individual. Además, el uso de técnicas de andamiaje, como la modelización, la retroalimentación guiada y el apoyo progresivo, permite que los estudiantes con más dificultades avancen con la ayuda de sus compañeros y del docente.





Estrategias como la implementación de preguntas intencionadas, que fomentan el pensamiento crítico y la resolución de problemas contextualizados, y la instrucción diferenciada, que adapta los retos según las capacidades de cada grupo, contribuyen a mejorar la calidad del aprendizaje.

Asimismo, el modelado y la explicación de procesos ayudan a los estudiantes a comprender estrategias de resolución al explicar los procesos seguidos en dicha resolución, mientras que el aprendizaje colaborativo fortalece la interacción entre pares para reforzar conceptos. Finalmente, el uso de variables didácticas en las tareas favorece el desarrollo de nuevas estrategias sin alterar los objetivos de aprendizaje, promoviendo una comprensión más profunda y flexible de los contenidos. Además, se deben desarrollar habilidades sociales dentro del grupo, como la comunicación efectiva, la resolución de conflictos y el liderazgo. Para fortalecer estas habilidades, el docente puede asignar roles específicos a cada estudiante, asegurando que todos participen activamente en la dinámica grupal. También es fundamental que se diseñen actividades con igualdad de oportunidades para el éxito, es decir, estructuradas de manera que cada estudiante pueda contribuir según sus capacidades y tenga la posibilidad de progresar.

El aprendizaje cooperativo requiere una revisión constante de la dinámica grupal. Por ello, es recomendable realizar sesiones de reflexión en equipo donde los estudiantes evalúen su funcionamiento y establezcan metas para mejorar su desempeño colectivo. Esto permite que los grupos se ajusten y evolucionen conforme avanza el proceso de enseñanza-aprendizaje.

#### 4.4.4.2. Estrategias para la enseñanza en grupos reducidos.

La enseñanza en grupos pequeños puede potenciar la comprensión y participación de los estudiantes. Para ello, es importante estructurar adecuadamente el espacio de trabajo, asegurando que los estudiantes puedan interactuar fácilmente. También se recomienda proporcionar atención personalizada, lo que permite al docente adaptarse a las necesidades específicas de cada estudiante y ofrecer una retroalimentación más efectiva.

Algunas de las estrategias más eficaces para trabajar con grupos reducidos incluyen:

- **Crear grupos equilibrados de 4-5 estudiantes**, combinando distintos niveles de habilidad para maximizar el aprendizaje cooperativo.
- **Adaptar el espacio de trabajo**, organizando el aula de forma que facilite la interacción entre los miembros del grupo.
- **Fomentar la interdependencia positiva**, diseñando actividades donde el éxito individual dependa de la colaboración con el grupo.
- **Asignar roles específicos**, promoviendo la responsabilidad y la participación equitativa dentro del equipo.





- **Realizar evaluaciones diagnósticas**, para conocer las necesidades de los estudiantes y adaptar las estrategias de enseñanza.
- **Utilizar herramientas digitales**, como tableros virtuales y plataformas de aprendizaje colaborativo, para mejorar la dinámica grupal.
- **Promover la tutoría entre iguales**, donde los estudiantes más avanzados apoyan a sus compañeros con dificultades.
- **Ofrecer formación al personal docente**, asegurando que cuenten con estrategias efectivas para la gestión de grupos pequeños.

#### 4.4.4.3. Técnicas de aprendizaje cooperativo aplicadas.

Existen múltiples técnicas de trabajo cooperativo que pueden aplicarse en diferentes etapas educativas para mejorar la enseñanza de la competencia lectora:

Educación Infantil

- **Juegos cooperativos:** Uso de actividades lúdicas para introducir conceptos.
- **Teatro de cuentos:** El alumnado representa una historia que se les ha leído, fomentando la comprensión y la expresión oral.
- **Creación de cuentos:** En grupos pequeños, inventan y dibujan su propio cuento, luego lo presentan al resto de la clase.
- Educación Primaria
- **Método Jigsaw:** Los estudiantes aprenden una parte del material y luego la explican a sus compañeros.
- **Mapas de historia:** En grupos, los estudiantes crean mapas visuales de la trama de un libro, identificando eventos clave y personajes.
- **Técnica del lápiz al centro:** Los alumnos deben discutir y acordar una solución antes de escribirla.

Educación Secundaria

6. **Controversia académica:** Se debaten distintas estrategias para resolver de manera conjunta una tarea.





7. **Escritura colaborativa:** Los estudiantes escriben juntos un ensayo o una reseña sobre un libro, compartiendo ideas y revisando el texto en grupo.
8. **Análisis de textos científicos:** el alumnado analiza textos de diferentes áreas de conocimiento, discutiendo el lenguaje técnico y los conceptos específicos.

En conclusión, el aprendizaje cooperativo en grupos reducidos es una metodología que favorece la comprensión profunda al promover la interacción entre los estudiantes. Su implementación efectiva requiere una planificación cuidadosa, asegurando que cada estudiante tenga un rol activo en el proceso de aprendizaje. Con el uso de estrategias adecuadas y técnicas bien estructuradas, el docente puede transformar la enseñanza en una experiencia enriquecedora y significativa para todos los estudiantes.

#### 4.4.5. Coexistencia de ambos modelos.

Dado que el objetivo principal es buscar la repercusión en el éxito académico y el aprendizaje del alumnado, siempre que se planifique y coordine cuidadosamente la intervención pedagógica, ambos modelos pueden coexistir y complementarse mutuamente.

Algunas posibles formas de integración son:

- **Alternancia entre modalidades:**
  - **Sesiones de aula completa:** iniciando actividades que requieren la intervención simultánea de ambos docentes, donde se abordan contenidos generales, se modelan estrategias de aprendizaje colaborativo o se realizan debates o discusiones grupales.
  - **Sesiones en desdobles:** posteriormente, se pueden organizar momentos en los que el grupo se divide en subgrupos reducidos. Esto permite que uno o ambos docentes trabajen de manera más personalizada y se enfoquen en reforzar o profundizar ciertos contenidos adaptados a las necesidades de cada subgrupo.
- **Roles complementarios:** durante las sesiones de aula completa, pueden coordinarse para modelar distintas metodologías o estrategias de enseñanza. Luego, al dividir el grupo, una fracción puede dedicarse al alumnado que requiera mayor apoyo y seguimiento individual, mientras que la otra puede dedicarse a actividades de refuerzo o ampliación.
- **Evaluación formativa:** la codocencia en el aula completa permite evaluar de manera conjunta dinámicas grupales y detectar áreas de mejora. Posteriormente, en los desdobles se pueden implementar estrategias de evaluación formativa más individualizadas, aprovechando el menor número de alumnado para dar una retroalimentación más precisa.





- **Retroalimentación cruzada:** Los resultados de los grupos reducidos pueden ser presentados y discutidos en la sesión conjunta, permitiendo que tanto el docente como los estudiantes aporten distintos puntos de vista y refuercen las estrategias de comprensión.
- **Uso de Herramientas Digitales:** Integrar recursos como pizarras digitales o plataformas colaborativas puede facilitar la transición entre codocencia y actividades en desdobles, permitiendo que las ideas y los resultados se compartan de manera visual y organizada.

Para el éxito del modelo mixto es importante observar especialmente algunas consideraciones que ya se han expuesto al definir el modelo, ya que serán críticas. La planificación y coordinación debe incluir un integración coherente de ambos formatos para que se refuercen mutuamente. Para ello es fundamental la comunicación constante y la coordinación para evitar duplicidades o lagunas. Son precisas, a su vez, flexibilidad y adaptación en la gestión del tiempo y el espacio para evitar que el cambio de modalidad interrumpa el ritmo de aprendizaje.

Habrá que reforzar también la cohesión del grupo completo, favoreciendo momentos en los que el alumnado vuelva a reunirse para compartir avances, recepciones y trabajar en proyectos colaborativos. Por último, hay que profundizar en la capacitación específica del profesorado orientada a la gestión del aula en contextos mixtos, el diseño de actividades diferenciadas y la evaluación de procesos de aprendizaje en distintos formatos.

#### 4.4.6. Ejemplos de actividades graduadas y complementarias entre ambos modelos.

##### 4.4.6.1. Actividades en codocencia.

Lectura compartida y dramatización del cuento	
<b>Descripción</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Se elige un cuento ilustrado adecuado para la edad.</li><li>- Docente 1 lee en voz alta el cuento mientras Docente 2 realiza gestos, utiliza entonaciones y hace pausas estratégicas para invitar al alumnado a anticipar qué sucederá o a comentar las ilustraciones.</li></ul>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Mejorar la comprensión a través de la interacción y la expresión oral</li><li>- Fomentar la atención y la participación en grupo.</li></ul>
<b>Estrategia docente</b>	Después de la lectura, se realiza una dramatización breve de alguna escena del cuento, invitando al alumnado a participar, lo que ayuda a reforzar la comprensión del contenido narrativo.





<b>Cuentacuentos con uso de marionetas o recursos visuales</b>	
<b>Descripción</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- El profesorado utiliza marionetas o títeres para contar un cuento.</li><li>- Se muestran imágenes o diapositivas en una pantalla o pizarra digital que ilustren el desarrollo de la historia.</li></ul>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Favorecer la comprensión mediante el apoyo visual y auditivo.</li><li>- Incentivar la imaginación y la conexión entre las imágenes y el contenido narrativo.</li></ul>
<b>Estrategia docente</b>	Durante la actividad, se invita a cada estudiante a identificar personajes, lugares o emociones en la historia, haciendo preguntas sencillas y abiertas.

<b>Exploración del vocabulario a partir de imágenes</b>	
<b>Descripción</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Se proyectan imágenes relacionadas con el cuento o un texto breve.</li><li>- El profesorado nombra los elementos y los alumnos repiten y comentan qué ven.</li></ul>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Ampliar el vocabulario y relacionarlo con las imágenes del cuento.</li><li>- Desarrollar habilidades de observación y descripción.</li></ul>
<b>Estrategia docente</b>	Se plantea una breve discusión en grupo, donde los docentes guían al alumnado a relacionar las palabras con las imágenes, fortaleciendo la comprensión del contenido.

<b>Lectura compartida y debate guiado</b>	
<b>Descripción</b>	El profesorado lee en voz alta un fragmento de un texto literario o informativo, alternándose en la lectura para modelar la entonación y la expresión oral. Al finalizar, se conduce un debate guiado en el que se plantean preguntas abiertas sobre el contenido, personajes, intención del autor o conexiones con la vida real.
<b>Objetivos</b>	Fomentar la comprensión global del texto, el análisis crítico y la participación activa del grupo.
<b>Estrategia docente</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Docente 1: Plantea preguntas iniciales y motiva la participación general.</li><li>- Docente 2: Complementa con ejemplos y realiza intervenciones para profundizar en el análisis, asegurando que todos los estudiantes puedan expresar sus ideas.</li></ul>





<b>Mapas conceptuales en gran grupo</b>	
<b>Descripción</b>	Después de leer un texto, el profesorado ayuda al grupo completo a construir un mapa conceptual en la pizarra o en un recurso digital. Se identifican ideas principales, subtemas y relaciones entre conceptos.
<b>Objetivos</b>	Visualizar la estructura del texto y facilitar la organización de la información
<b>Estrategia docente</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Ambos trabajan de forma colaborativa, modelando cómo identificar ideas clave y cómo relacionarlas de manera lógica.</li><li>- Se anima al alumnado a sugerir conexiones, promoviendo la reflexión colectiva.</li></ul>

<b>Análisis de estrategias de comprensión</b>	
<b>Descripción</b>	En una sesión conjunta, se analiza cómo se ha leído el texto (estrategias como inferencia, predicción y resumen). El profesorado muestra ejemplos de cómo subrayar ideas principales o anotar dudas mientras se lee.
<b>Objetivos</b>	Conocer y practicar diferentes estrategias que facilitan la comprensión lectora.
<b>Estrategia docente</b>	Docente 1 puede explicar la estrategia, mientras Docente 2 ejemplifica en el texto, permitiendo que los estudiantes vean el proceso completo en tiempo real.

#### 4.4.6.2. Actividades en grupos reducidos.

<b>Rincón de la lectura interactiva y análisis de imágenes</b>	
<b>Descripción</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- En pequeños grupos, el alumnado trabaja con libros ilustrados o cuentos breves adaptados a su nivel.</li><li>- Se les proporcionan guías con preguntas sencillas como: “¿Qué personaje te gusta más?”, “¿Qué crees que va a pasar en la siguiente imagen?” o “¿Cómo se siente el personaje?”.</li></ul>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Facilitar una atención más personalizada.</li><li>- Permitir a cada niño expresar sus ideas y dudas de forma más íntima.</li></ul>
<b>Estrategia docente</b>	Desde el rol docente se circula entre los grupos, ayudando a formular respuestas y explicando el significado de palabras o imágenes, reforzando la secuencia narrativa y la comprensión global.





<b>Juego de secuencias</b>	
<b>Descripción</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Se distribuyen tarjetas con imágenes que representan escenas de un cuento leído previamente en el aula completa.</li><li>- El alumnado debe ordenar las tarjetas en la secuencia correcta.</li></ul>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Desarrollar la comprensión de la estructura narrativa.</li><li>- Fomentar la capacidad de identificar el inicio, desarrollo y final de una historia.</li></ul>
<b>Estrategia docente</b>	Desde el rol docente se guía la actividad haciendo preguntas como: “¿Por qué crees que esta imagen va primero?” o “¿Qué pasa después de esta escena?” y permite la discusión en el grupo reducido.

<b>Actividad de dibujo y relato</b>	
<b>Descripción</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Después de leer un cuento, a cada estudiante se le pide que dibuje su escena favorita.</li><li>- En el grupo reducido, cada cual explica brevemente por qué eligió esa escena y qué sucedía en ella.</li></ul>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Promover la comprensión a través de la expresión artística y verbal.</li><li>- Favorecer la articulación de ideas y el relato de eventos.</li></ul>
<b>Estrategia docente</b>	Desde el rol docente se pueden hacer preguntas adicionales para profundizar en la interpretación del cuento, ayudando al alumnado a conectar la imagen dibujada con el contenido narrativo.

<b>Lectura dirigida y actividades de profundización</b>	
<b>Descripción</b>	Se trabaja con grupos pequeños en la lectura de un fragmento específico. Al finalizar, se entregan fichas con preguntas de comprensión que pueden ser de opción múltiple, verdadero/falso o abiertas, adaptadas al nivel del grupo.
<b>Objetivos</b>	Permitir una atención más personalizada, resolviendo dudas y profundizando en el contenido a través de preguntas específicas.
<b>Estrategia docente</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- En grupos reducidos, el docente puede circular, escuchar las interpretaciones de los estudiantes y ofrecer retroalimentación individual o grupal.</li><li>- Se fomenta la discusión y el análisis en pequeños círculos, donde cada estudiante puede participar de forma activa.</li></ul>





<b>Taller de creación de resúmenes y paráfrasis</b>	
<b>Descripción</b>	Cada pequeño grupo recibe un fragmento de texto para trabajar en la elaboración de un resumen o para parafrasear partes complejas. Luego, se comparan los resultados entre grupos.
<b>Objetivos</b>	Desarrollar habilidades de síntesis y reformulación, fundamentales para la comprensión profunda del texto.
<b>Estrategia docente</b>	En un entorno reducido, quien ejerza el rol docente puede ofrecer retroalimentación inmediata, ayudar a clarificar dudas y orientar en el proceso de síntesis, adaptando la complejidad de la tarea según las necesidades del grupo.

<b>Actividades de análisis de personajes o temas</b>	
<b>Descripción</b>	Se asigna a cada grupo reducido la tarea de analizar en profundidad un personaje, un tema o un aspecto simbólico del texto. Se pueden usar guías de análisis que incluyan preguntas orientadoras y luego cada grupo presenta sus conclusiones al resto de la clase.
<b>Objetivos</b>	Profundizar en el análisis literario y desarrollar habilidades interpretativas, favoreciendo el pensamiento crítico.
<b>Estrategia docente</b>	Permite una mayor interacción y seguimiento individual, ayudando a cada grupo a profundizar en los aspectos que resulten más complejos y a formular argumentos bien fundamentados.

#### **4.5. RECURSOS FORMATIVOS, EDUCATIVOS Y PEDAGÓGICOS.**

A lo largo de esta guía, se ha ido reflejando en apartados anteriores que el desarrollo de la competencia lectora requiere un enfoque integral que utilice diversos recursos educativos y estrategias pedagógicas innovadoras. La normativa andaluza, especialmente en las Órdenes de 30 de mayo de 2023 de cada una de las etapas educativas, enfatiza la importancia de un aprendizaje activo y significativo, ajustado a la diversidad y a las diferencias individuales del alumnado.

La selección adecuada y adaptada al contexto de estos recursos y estrategias favorece la adquisición de competencias específicas en cada una de las etapas educativas, fomentando habilidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la creatividad y la colaboración (Hmelo-Silver, Duncan y Chinn, 2007). Asimismo, es fundamental impulsar una cultura de innovación pedagógica entre el profesorado que explore y evalúe continuamente nuevas herramientas para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación. Es por ello que estas decisiones se deben basar en una serie de principios fundamentales que garanticen su eficacia, tales como:





- **Alineación con el currículo:** los recursos deben estar alineados con los elementos definidos en el currículo oficial. La relevancia de los recursos se mide en su capacidad para contribuir de manera directa al desarrollo de las competencias clave. Un recurso que no se ajusta al currículo puede perder eficacia y no cumplir con los objetivos educativos establecidos.
- **Adaptación a la diversidad:** la educación del siglo XXI se caracteriza por su atención a la diversidad y a las diferencias individuales del alumnado. Por ello, los recursos deben ser inclusivos, permitiendo que se adapten a las características y necesidades de todo el alumnado (Tomlinson, 2014).
- **Enfoque competencial:** los recursos no deben limitarse a la mera transmisión de los saberes. Deben promover el desarrollo de habilidades competenciales, como la resolución de problemas y la aplicación de conceptos en contextos reales. Este enfoque competencial busca que el alumnado sea capaz de aplicar lo aprendido para enfrentar desafíos y situaciones de la vida cotidiana.
- **Innovación y creatividad:** es fundamental utilizar recursos que fomenten la creatividad. Los recursos innovadores deben estimular el interés y la motivación, ofreciendo experiencias de aprendizaje diversas y atractivas que impulsen la curiosidad y la autonomía.
- **Evaluación continua:** la evaluación es un proceso clave en el uso de recursos. Los docentes deben evaluar la efectividad de los recursos utilizados y hacer ajustes según los resultados obtenidos. La evaluación continua ayuda a garantizar que las estrategias y los recursos sean siempre pertinentes y eficaces.

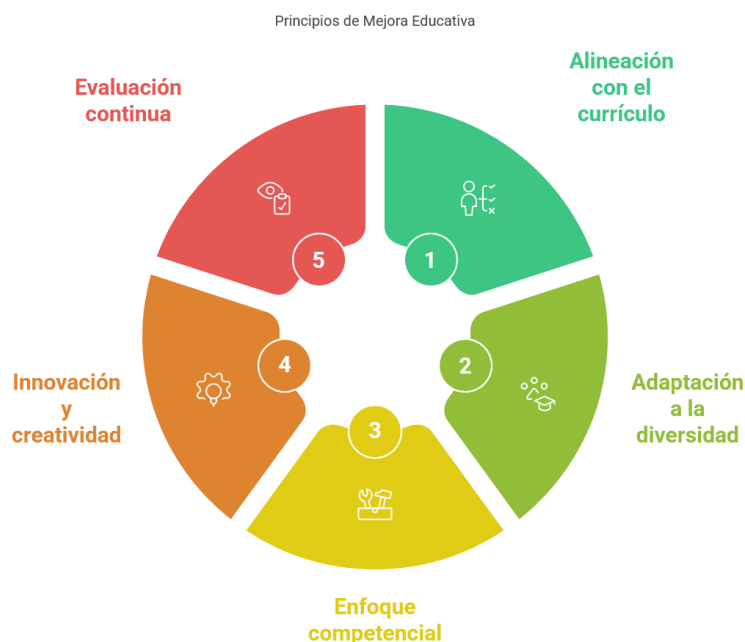


Imagen. Principios fundamentales para la selección de recursos

(Elaboración con Napkin)





El desarrollo de la competencia lectora en todas las etapas educativas se debe apoyar en el uso de recursos diversos y variados, adaptados a las circunstancias y contextos específicos de cada momento. En este sentido, las herramientas digitales han cambiado todo el ecosistema social de la comunicación, incluyendo los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación. Estos facilitan la práctica interactiva y adaptativa, la retroalimentación instantánea y la resolución de problemas de diferentes niveles de dificultad. Aplicaciones y programas informáticos específicos para la educación potencian el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación, promoviendo la autoexploración y la práctica autónoma (Ball et al., 2018). Asimismo, las plataformas en línea, las aplicaciones interactivas y los libros electrónicos abren nuevas posibilidades para el desarrollo de la competencia lectora, permitiendo la personalización del aprendizaje según las necesidades de cada alumno/a.

Además de los recursos específicos para cada competencia, existen recursos transversales que pueden ser utilizados para fomentar su desarrollo. Estos incluyen:

- **Proyectos interdisciplinarios:** la integración de proyectos que combinen diferentes competencias específicas permite al alumnado aplicar sus conocimientos en contextos reales y significativos.
- **Bibliotecas escolares:** las bibliotecas escolares desempeñan un papel fundamental en el desarrollo de la competencia lectora. Estos espacios ofrecen acceso a una amplia variedad de recursos, desde libros de texto hasta materiales multimedia, lo que facilita el aprendizaje autónomo. Además, las bibliotecas escolares pueden ser centros de actividades interactivas, talleres y eventos, como los círculos lectores.
- **Formación del profesorado:** la formación continua y permanente del profesorado es esencial para garantizar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación. Los docentes deben estar actualizados en didácticas específicas, así como en el uso de las tecnologías y de las metodologías activas para fomentar el desarrollo de las competencias clave en el alumnado.

No obstante, la implementación efectiva de estrategias pedagógicas que promuevan el desarrollo de competencias clave, como la competencia lectora, requiere una cuidadosa consideración de los diversos recursos disponibles. Varios autores clasifican estos recursos en cuatro categorías principales (Nuñez *et al.*, 2025):

- **Recursos humanos,** que engloban el capital humano esencial para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.
- **Recursos económicos,** que aseguran la disponibilidad de financiación y los materiales necesarios.
- **Recursos espaciales,** que proporcionan entornos de aprendizaje adecuados y estimulantes.
- **Recursos didácticos y pedagógicos,** que incluyen materiales y estrategias diseñados específicamente para facilitar el proceso educativo.





Cada una de estas categorías constituye un elemento central en la creación de un entorno de aprendizaje óptimo y su gestión integrada es fundamental para el éxito de cualquier iniciativa educativa.

La disponibilidad y utilización adecuada de recursos formativos, educativos y pedagógicos es de especial relevancia para el desarrollo de las competencias clave en la escuela del siglo XXI. En el ámbito de la competencia lectora, los recursos deben ser seleccionados y utilizados de manera estratégica para promover el aprendizaje activo, la resolución de problemas y el desarrollo de habilidades críticas. Solo a través de un enfoque integral que combine recursos innovadores, metodologías activas y un compromiso continuo con la evaluación de los resultados, se podrá garantizar una educación de calidad que prepare al alumnado para afrontar los retos del futuro.

A continuación, nos centraremos en analizar cada una de las cuatro categorías de recursos antes mencionadas, específicamente en su aplicación y relevancia para el desarrollo de la competencia lectora.

#### Elementos Clave en la Clasificación de Recursos Organizacionales



*Imagen. Categorías principales para clasificar los recursos*

*(Elaboración con Napkin)*

#### 4.5.1. Recursos humanos.

El desarrollo efectivo de la competencia lectora en el entorno educativo depende en gran medida de la calidad y la implicación de los recursos humanos disponibles. Estos recursos abarcan un amplio espectro de actores, cada uno desempeñando un papel importante en la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje y el fomento de la lectura.

El **equipo directivo** representa una pieza clave para establecer una visión clara y ejercer un liderazgo pedagógico efectivo en la promoción de la competencia lectora. Su apoyo y compromiso son fundamentales para la implementación de programas y estrategias que impulsen de una manera





sostenida en el tiempo el desarrollo de la competencia lectora en todo el centro educativo, garantizando la continuidad, la coherencia y la consolidación de las acciones emprendidas.

El **profesorado**, como principal agente educativo, cumple una función esencial en el desarrollo de la competencia lectora. Su labor va más allá de la mera transmisión de conocimientos, implicando la creación de situaciones de aprendizaje significativas y motivadoras, así como el fomento del gusto por la lectura, siendo un modelo para su alumnado. Para lograr un verdadero impacto, es imprescindible que todo el profesorado, desde todas las áreas y materias, se involucre de manera activa y coordinada, integrando la lectura como herramienta transversal para el aprendizaje y el éxito educativo del alumnado.

El **alumnado**, como destinatario final de las acciones educativas, debe ser el principal protagonista de los procesos de enseñanza - aprendizaje - evaluación. Su participación activa y su motivación son esenciales para el éxito de cualquier programa de mejora de las competencias. Fomentar su autonomía y su capacidad de elección en la selección de lecturas es fundamental para desarrollar su interés y su compromiso. Los beneficios de permitirles este protagonismo son importantes, desde el sentido de trabajo comunitario que genera hasta hacerles comprender mejor la complejidad de la enseñanza (William y Leahy, 2024: 241).

La **coordinación de la biblioteca escolar**, como persona experta en recursos bibliográficos, constituye un elemento central en la selección, organización y difusión de materiales para el desarrollo de la competencia lectora. Su labor consiste en crear un ambiente acogedor y estimulante en la biblioteca escolar, ofreciendo apoyo y orientación al alumnado en la elección de lecturas. También debe liderar un equipo de biblioteca integrado por docentes implicados y activos, e incluso, por alumnado voluntario que quiera colaborar. Este equipo puede crear materiales que den a conocer el funcionamiento de la biblioteca, organizar actividades en ella y difundirlas por los canales oficiales del centro. Igualmente, gestiona los préstamos, propone itinerarios lectores que podrían tener relación con las efemérides o planes y programas para la innovación educativa del centro, etc.

Las **familias** son un recurso humano esencial en el desarrollo de la competencia lectora. Su implicación y su apoyo en la creación de un ambiente lector en el hogar o su participación en círculos lectores o tertulias dialógicas son fundamentales para consolidar los aprendizajes adquiridos en la escuela.

Igualmente, podemos señalar momentos en los que las personas interactúan de diferentes formas y que pueden servir para enriquecer el desarrollo de la competencia lectora. Estos momentos pueden ser:

- **Tertulias dialógicas sobre material bibliográfico:** se pueden organizar reuniones informales en las que el profesorado, o incluso otros miembros de la comunidad educativa, comenten libros, artículos o guías que proporcionen información y orientación sobre estrategias que desarrollen la competencia lectora basada en evidencias. En este sentido, esta guía puede ser un documento que sirva para este cometido, pues además proporciona un amplio catálogo de referencias bibliográficas (como se puede comprobar en el apartado 8).





- **Actividades formativas en todas sus vertientes:** ofrecidas por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF), por los Centros de Profesorado (CEP) existentes en Andalucía, o por universidades, todas brindan formación continua y permanente al profesorado en estrategias para el desarrollo de la competencia lectora. Esta formación puede ser motivada desde dos vertientes:

- Intereses individuales: cursos sobre distintas temáticas relacionadas con la competencia lectora en los que los docentes se pueden inscribir en sus diversas modalidades: presencial, a través de aulas virtuales, MOOC, NOOC, etc.
- Intereses del centro: formaciones vinculadas a planes y programas concretos y autoformaciones. A principio de cada curso escolar la administración autonómica publica las instrucciones que desarrollan las dos modalidades de autoformación: la Formación en Centros y los Grupos de Trabajo. Cada una cumple una función concreta, pero ambas sirven para atender las necesidades particulares en materia de formación de los centros educativos, aumentando la calidad de los aprendizajes del alumnado a través de la mejora de la práctica docente.

- **Sesiones oficiales de trabajo:**

- Las sesiones oficiales de trabajo en los centros educativos, como reuniones de equipos docentes, del Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica (ETCP), de áreas o de departamentos según la etapa educativa, o los claustros, son momentos clave para el análisis compartido de información relevante. En ellas se pueden revisar el grado de consecución de las programaciones didácticas, de avance del Plan de Mejora o la valoración de los indicadores recogidos en la Memoria de Autoevaluación. Igualmente, el análisis de los resultados del alumnado en las sesiones de evaluación, o de los Indicadores Homologados o de los resultados de las Pruebas de Diagnóstico pueden ser de gran ayuda para identificar las áreas de mejora. Estos encuentros permiten detectar fortalezas y áreas de mejora, además de favorecer el intercambio de experiencias, recursos y buenas prácticas o actuaciones de éxito entre el profesorado. Las matrices DAFO y CAME son herramientas estratégicas que pueden ser de gran utilidad para los centros educativos en su trabajo hacia la mejora de la competencia lectora. La matriz DAFO permite identificar las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades del centro en relación con la enseñanza de la lectura, mientras que la matriz CAME ayuda a establecer acciones para corregir debilidades, afrontar amenazas, mantener fortalezas y explotar oportunidades. Ambas herramientas facilitan un enfoque estructurado y reflexivo, favoreciendo la toma de decisiones para optimizar los procesos de aprendizaje lector.

En definitiva, el desarrollo de la competencia lectora requiere un esfuerzo conjunto de todos los miembros de la comunidad educativa. La colaboración y la coordinación entre estos recursos humanos son esenciales para crear un entorno de aprendizaje rico y estimulante que fomente el gusto por la lectura y el desarrollo de habilidades lectoras sólidas.





#### 4.5.2. Recursos económicos.

La disponibilidad de recursos económicos adecuados es un factor determinante para la implementación de programas y actividades que fomenten la competencia lectora. La inversión de los recursos económicos permite a los centros educativos adquirir materiales, organizar talleres o actividades con personal especializado y desarrollar proyectos innovadores que beneficien a todo el alumnado.

El **Proyecto de gestión** económica del centro educativo debe incluir una partida presupuestaria específica destinada al desarrollo de la competencia lectora. Esta partida debe ser suficiente para cubrir las necesidades de materiales, actividades y formación del profesorado.

**Asignar una parte del presupuesto al desarrollo de la competencia lectora** implica priorizar la lectura como un eje fundamental del proyecto educativo del centro. Esto puede traducirse en la compra de libros para la biblioteca escolar o de aula, la suscripción a revistas y periódicos, la adquisición de software educativo, la contratación de autores o personal especializado para organizar talleres, cuentacuentos, etc.

Los **Planes y Programas para la innovación educativa** impulsados por la administración educativa, como el reconocimiento como centro promotor de Convivencia+, el Pacto de Estado contra la Violencia de Género o el programa Más Equidad, pueden incluir financiación específica para el desarrollo de la competencia lectora. También los programas Erasmus+ ofrecen oportunidades de financiación para proyectos internacionales que promuevan la lectura y el intercambio de buenas prácticas o actuaciones de éxito entre centros educativos de diferentes países.

Las **ayudas y patrocinios de entidades privadas**, como editoriales, asociaciones, fundaciones y empresas, pueden complementar los recursos del centro educativo. Además, las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (AMPA), los ayuntamientos, las diputaciones, las bibliotecas municipales, museos y otras instituciones pueden colaborar con el centro educativo aportando recursos materiales para el desarrollo de la competencia lectora.

La gestión eficiente de los recursos económicos implica la planificación cuidadosa de las inversiones, la evaluación continua de los resultados y la rendición de cuentas a la comunidad educativa. La transparencia y la participación de todos los actores son elementos fundamentales para garantizar que los recursos se utilicen de manera efectiva y equitativa.

#### 4.5.3. Recursos espaciales.

Los espacios físicos donde se desarrolla el aprendizaje también resultan imprescindibles para el desarrollo de la competencia lectora. La creación de entornos de lectura acogedores y estimulantes puede marcar una gran diferencia en el interés y la motivación del alumnado. Los principales espacios específicos que podemos señalar son:





- El **rincón de lectura** en el aula: es un espacio íntimo y acogedor donde el alumnado puede disfrutar de la lectura de forma individual o en pequeños grupos. Este espacio debe estar equipado con una variedad de libros, cojines cómodos y una iluminación adecuada, creando un ambiente relajado y propicio para la inmersión en la lectura.
- La **biblioteca de aula**: amplía el concepto del rincón de lectura, ofreciendo una colección mayor y más específica de libros y materiales de lectura. Su organización y gestión pueden ser responsabilidad del alumnado, fomentando su autonomía y su sentido de pertenencia.
- La **biblioteca del centro**: transformada en un lugar amable que sirve como núcleo de recursos y como dinamizadora de actividades culturales, permite compartir ámbitos de actuación donde intervenir de manera coordinada (Fabregat, 2022: 135). Actualmente, su función va más allá de la mera custodia de libros, implicando la organización de actividades de animación a la lectura, la promoción de clubes de lectura y la oferta de apoyo y orientación al alumnado en la elección de lo que les gustaría leer.

Junto a estos, podemos señalar otros espacios no específicos que pueden aportar en momentos puntuales lugares donde desarrollar la competencia lectora. Estos espacios son:

- El **salón de actos o sala de usos múltiples**: gracias a su amplitud, equipamiento y flexibilidad, puede transformarse para posibilitar situaciones comunicativas reales vinculadas a la competencia lectora, desde representaciones de roles hasta dramatizaciones, encuentros con artistas, etc.
- Los **espacios intermedios**: los pasillos, los recibidores o los patios, organizando recreos activos e inclusivos, pueden convertirse en galerías de lectura al aire libre, exhibiendo trabajos del alumnado, carteles con recomendaciones de libros o murales con fragmentos de obras literarias.
- Las **Aulas del Futuro**: son un recurso innovador que transforma el espacio educativo en un entorno dinámico y flexible, propicio para el fomento de la competencia lectora. Estas aulas integran tecnología, mobiliario adaptable y zonas de trabajo colaborativo, lo que favorece el aprendizaje activo y personalizado. Al ofrecer diferentes formas de interacción con los contenidos y promover la creatividad, las Aulas del Futuro contribuyen a una enseñanza más motivadora y efectiva, estimulando el interés del alumnado por la lectura y facilitando su desarrollo como lectores competentes.

La distribución y el diseño de estos espacios deben ser flexibles y adaptables a las necesidades del alumnado y a las actividades de lectura planificadas. La iluminación, la acústica y la temperatura son factores importantes que hay que considerar para crear un ambiente cómodo y propicio para la lectura.





La utilización de estos recursos espaciales debe estar integrada en el proyecto educativo del centro, asegurando que se aprovechen al máximo para desarrollar habilidades lectoras sólidas en todo el alumnado.

#### 4.5.4. Recursos didácticos y pedagógicos.

Los recursos didácticos y pedagógicos son herramientas esenciales para el desarrollo de la competencia lectora. Su selección y utilización adecuadas permiten a los docentes diseñar situaciones de aprendizaje significativas y motivadoras, adaptadas a la diversidad y a las diferencias individuales del alumnado.

Los **materiales didácticos** abarcan una amplia gama de recursos, desde libros de texto y materiales complementarios hasta juegos y actividades interactivas. La variedad y la calidad de los materiales didácticos son fundamentales para garantizar que el alumnado tenga acceso a textos diversos y estimulantes, que desarrollen su competencia lectora.

Las **pruebas de evaluación** son herramientas esenciales para medir el progreso del alumnado en el desarrollo de la competencia lectora. Estas pruebas permiten identificar las fortalezas y debilidades del alumnado, informar la planificación de intervenciones y evaluar la eficacia de las estrategias utilizadas.

Las **estrategias didácticas y metodologías** específicas son determinantes para el desarrollo de la competencia lectora. Esto incluye el conocimiento de los procesos de lectura, la selección de estrategias adecuadas y la creación de un ambiente de aprendizaje propicio para el desarrollo de la competencia lectora.

Las **experiencias exitosas** o buenas prácticas de otros centros educativos o docentes pueden servir de inspiración y guía para la implementación de programas y actividades innovadoras. Compartir y difundir estas experiencias permite a los docentes aprender de ellas y adaptar estrategias a sus propios contextos.

Los **recursos tecnológicos** resultan vitales actualmente en el desarrollo de la competencia lectora. Los entornos virtuales de aprendizaje, las herramientas digitales educativas específicas o las aplicaciones interactivas son herramientas que permiten ampliar el catálogo de experiencias comunicativas funcionales y potenciar el aprendizaje. Debido a su protagonismo e importancia en nuestra sociedad actual desarrollaremos en el siguiente apartado con mayor detalle las posibilidades de estos recursos.

#### 4.5.5. Ejemplos de recursos específicos y su concreción didáctica.

##### 4.5.5.1 Repositorios institucionales.

Las administraciones educativas movilizan recursos elaborados por profesionales de la educación en el marco de diferentes proyectos que acaban constituyendo repositorios de considerable utilidad.





Se ha de tener en cuenta, que a la hora de utilizar dichos recursos hay que poner en cuestión el material ante la posibilidad de estar diseñado para otros contextos o, incluso, bajo otras leyes educativas. Por todo ello, la formación y el juicio crítico del profesorado resulta imprescindible para poner en valor toda esta información.

A continuación se relacionan diversos repositorios institucionales que responden a esta descripción:

1. **Trabajo sobre pruebas de diagnóstico:** en el apartado de Evaluación Educativa del portal web de la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional de la Junta de Andalucía se encuentran disponibles diversos recursos relacionados con las pruebas de diagnóstico aplicadas en las etapas de Primaria y Secundaria. Entre ellos se incluyen ítems liberados de distintas áreas del conocimiento, así como la documentación necesaria para su aplicación. De este modo, se pueden desarrollar modelos útiles que permitan una convergencia metodológica basada en los recursos elaborados por cada centro, considerando sus particularidades.

Acceso: <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/evaluacion-educativa/evaluacion-de-diagnostico>

2. **Proyecto REA-DUA:** conformado por más de 250 Recursos Educativos Abiertos (REA) de distintas áreas/materias de Primaria, Secundaria y Bachillerato. Estos recursos giran en torno a situaciones de aprendizaje que permiten al alumnado adquirir y desarrollar las competencias específicas de cada área/materia. Cada recurso incluye una guía didáctica que justifica la situación de aprendizaje propuesta. En ella se definen el reto a alcanzar, el producto final que debe elaborarse, la concreción curricular y la secuencia didáctica. También se explicitan las pautas DUA, los niveles de adaptación y los procesos cognitivos empleados en cada actividad, con el fin de atender a la diversidad del alumnado. Finalmente, se recogen los criterios de evaluación y los instrumentos propuestos para su aplicación, aunque los criterios ya no se ajustan a la normativa vigente.

Acceso: <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/transformacion-digital-educativa/rea>

3. **Itinerarios didácticos del INTEF:** una colección de recursos de aprendizaje, organizados en itinerarios didácticos y creados por docentes en activo, para Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. El profesorado podrá hacer uso de las secuencias completas o utilizar los recursos de modo independiente. Todos ellos se publican con una licencia abierta (Creative Commons Reconocimiento-CompartirIgual 4.0) e incluyen el archivo fuente para su descarga y posible edición posterior.

Acceso: <https://intef.es/recursos-educativos/itinerarios-didacticos/>





4. **Recursos de lectura de la Red de Bibliotecas Escolares de Andalucía:** incluyendo recursos de lectura, la Colección Familias Lectoras y la Colección de Clásicos Escolares ofrecen recursos de lectura generados a partir de los planes de lectura y bibliotecas de nuestra comunidad.

Acceso: <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/lecturas-bibliotecas-escolares/recursos-y-publicaciones>

5. **Proyecto EDIA:** los Recursos Educativos Abiertos dentro del Proyecto EDIA (Educativo, Digital, Innovador y Abierto) de CEDEC impulsan y respaldan la creación de dinámicas de transformación digital y metodológica con el objetivo de mejorar el aprendizaje del alumnado y promover nuevos modelos de centros educativos.

Acceso: <https://cedec.intef.es/proyecto-edia/>

6. Programa CREA: los 225 recursos CREA son recursos educativos abiertos (REA) creados por la Consejería de Educación, Ciencia y FP de la Junta de Extremadura. Están diseñados para responder a la diversidad de aprendizajes en el aula, incorporando metodologías activas, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y materiales complementarios que favorecen el éxito educativo. Estos recursos, en constante revisión, pueden ser utilizados, adaptados y compartidos por cualquier docente, e incluyen aportaciones de profesores/as de diferentes niveles y ámbitos.

Acceso: <https://programacrea.educarex.es/recursos>

7. **Las pruebas liberadas de PISA 2018:** disponibles en el portal del INEE, ofrecen una valiosa herramienta para evaluar y mejorar la competencia lectora en el ámbito educativo. Estas pruebas, diseñadas por la OCDE, incluyen ítems que evalúan la capacidad del alumnado para comprender, interpretar y reflexionar sobre textos escritos en diversos contextos. Al ser recursos públicos, permiten a docentes y centros educativos acceder a materiales auténticos y de alta calidad para su análisis y aplicación en el aula. Además, las versiones interactivas en línea facilitan la práctica y familiarización con el tipo de evaluación que el alumnado experimentará en futuras pruebas internacionales.

Para explorar estos recursos, se puede acceder a las pruebas liberadas de PISA 2018 en español a través del siguiente enlace:

<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/inee/publicaciones/items-liberados/pisa-ocde/pisa-2018-items-liberados.html>

#### 4.5.5.2 Estrategias transversales de centro.

La escuela actual debe situar el desarrollo de la competencia lectora como una de sus prioridades. Para ello, es fundamental implementar estrategias transversales que impulsen el hábito lector. Estas estrategias han de fortalecer las habilidades necesarias para comprender y disfrutar los textos. Las





propuestas deben ser inclusivas, dinámicas y motivadoras, favoreciendo así un aprendizaje activo y significativo de la lectura.

A continuación, se presentan brevemente algunas de estas estrategias transversales:

1. **Club de lectura:** es un espacio de encuentro donde el alumnado, docentes, familias, etc.; se reúnen para leer y comentar libros de manera colectiva. Fomenta el hábito de lectura, promueve el intercambio de opiniones y refuerza la comprensión lectora a través del diálogo y la reflexión compartida.
2. **Tertulias dialógicas:** son conversaciones estructuradas que giran en torno a un texto. En estas sesiones, el alumnado analiza, interpreta y debate sobre el contenido de la lectura, promoviendo la participación activa y el desarrollo de habilidades críticas.
3. **Recomendaciones lectoras:** esta estrategia consiste en que el alumnado comparta sus libros favoritos y recomienden lecturas a sus compañeros/as. Fomenta el intercambio de intereses literarios y ayuda a los alumnos/as a descubrir nuevos textos que puedan disfrutar. Los book-trailers pueden ser una buena herramienta para despertar el interés por la lectura.
4. **Alfabetización audiovisual:** permite al alumnado comprender y analizar contenidos multimedia, como podcasts, videos y películas. Este enfoque complementa la competencia lectora tradicional, ayudando al alumnado a interpretar diferentes tipos de texto visual y auditivo.
5. **Investigación, Pechakucha, debates:** a través de estas actividades, el alumnado investiga y prepara temas de su interés, presentando sus hallazgos en formatos dinámicos como Pechakucha (presentaciones rápidas) y debates. Estas estrategias fomentan la expresión oral, la investigación autónoma y el análisis crítico de los textos leídos.
6. **Encuentros lectores:** son eventos en los que alumnos/as, docentes y autores/as se reúnen para compartir experiencias literarias. Estos encuentros permiten al alumnado interactuar con escritores/as y enriquecer su experiencia lectora.
7. **Booktubers:** inspirados en la popular plataforma de YouTube, el alumnado crea sus propios canales o videos donde recomiendan y analizan libros. Esta estrategia combina el mundo digital con la lectura, atrayendo a los jóvenes hacia la literatura de una forma entretenida.
8. **Un día leyendo:** en esta actividad, todo el centro se dedica a leer durante un día completo. Se crean espacios tranquilos y agradables para que tanto alumnos/as como docentes disfruten de la lectura, reforzando el hábito y la importancia de este acto.
9. **Intercambio de libros:** son actividades en las que los alumnos/as pueden dar y recibir libros entre sí. Este proceso fomenta la circulación de la lectura y la posibilidad de descubrir nuevos géneros o autores/as.





10. **Apadrinamientos lectores:** en el apadrinamiento lector, los alumnos/as mayores acompañan a los más pequeños en su proceso de lectura, ayudándoles a mejorar su comprensión y motivándolos a seguir leyendo. Esta actividad fortalece el sentido de responsabilidad y colaboración.
11. **Ludificación de la lectura:** mediante la ludificación, la lectura se convierte en una experiencia divertida a través de juegos y dinámicas interactivas. Los alumnos/as participan en retos, competencias o actividades lúdicas que hacen del acto de leer algo entretenido y motivador.
12. **Registros de lectura:** permiten a los alumnos/as llevar un seguimiento personal de sus lecturas. A través de bitácoras o diarios, el alumnado reflexiona sobre lo que ha leído, mejorando su capacidad de análisis y comprensión.
13. **Programas de eficacia lectora:** estos programas se centran en la implementación de métodos específicos para mejorar la comprensión lectora en el alumnado. Se basan en estrategias pedagógicas adaptadas a las necesidades de cada alumno/a, con el objetivo de optimizar su rendimiento lector de manera continua y efectiva.
14. **Creación de lapbooks:** es una estrategia creativa que permite al alumnado presentar lo que han aprendido de manera visual y organizada. Consiste en construir una especie de libro interactivo y tridimensional, con solapas, dibujos y otros elementos que facilitan la comprensión y el análisis de los textos leídos. Esta actividad fomenta la creatividad, la organización de ideas y refuerza la comprensión lectora, ya que los alumnos/as deben sintetizar y representar la información de manera atractiva y significativa.
15. **Recital poético itinerante:** es una actividad en la que el alumnado se convierte en protagonista de una experiencia literaria en movimiento. Consiste en realizar lecturas de poemas en distintos espacios del centro educativo o incluso en la comunidad/barrio, creando un ambiente único que invita a la reflexión y al disfrute de la poesía. Esta estrategia no solo fomenta la expresión oral y la interpretación literaria, sino que también acerca al alumnado a diferentes formas de disfrutar la lectura, generando un ambiente dinámico y participativo que potencia su conexión emocional con los textos.
16. **Revista o periódico escolar digital:** es una publicación en la que el alumnado tiene la oportunidad de crear y compartir contenido literario, como artículos, relatos, ensayos, reseñas de libros y otros textos. Además de fomentar la escritura creativa y la colaboración entre compañeros/as, esta actividad se convierte en una herramienta valiosa para la mejora de la competencia lectora. A través de la lectura y la crítica de los trabajos de sus compañeros/as, los alumnos/as desarrollan habilidades de comprensión, análisis de textos y expresión escrita. La creación y participación en la revista escolar digital también les permite profundizar en diversos géneros literarios, mejorando su capacidad para interpretar y disfrutar de los textos de manera más crítica y reflexiva.





17. **Club digital de lectura:** es una estrategia que incorpora herramientas digitales para crear un espacio interactivo de lectura. El alumnado puede compartir y debatir sobre sus lecturas. A través de plataformas en línea, acceden a textos digitales, reseñas, foros de discusión y actividades de lectura compartida. Esta iniciativa favorece el desarrollo de la competencia lectora. Permite interactuar con distintos tipos de textos, reflexionar sobre su contenido y participar en debates enriquecedores. Además, amplía el acceso a la lectura, fomenta el hábito lector y promueve el análisis crítico desde un enfoque digital e interactivo.
18. **Grabación de podcasts:** es una estrategia que permite al alumnado expresar y compartir sus ideas sobre las lecturas realizadas de una manera creativa y auditiva. A través de la creación de sus propios podcasts, los alumnos/as pueden narrar resúmenes, hacer análisis literarios o debatir sobre temas relacionados con los textos leídos. Esta actividad no solo mejora la comprensión lectora, sino que también fomenta habilidades de expresión oral, argumentación y creatividad. Además, el formato digital de los podcasts les permite acceder a contenidos en cualquier momento, favoreciendo una forma atractiva y dinámica de involucrarse con la lectura y el análisis literario.
19. **Grabación en podcasts o audios de lecturas:** esta estrategia consiste en que el alumnado de mayor edad graba audios o podcasts leyendo capítulos o libros completos, los cuales serán escuchados por los más pequeños. Además de promover la práctica de la lectura en voz alta y la expresión oral, esta actividad fomenta el desarrollo de la competencia lectora en ambos grupos. Los mayores refuerzan su comprensión lectora al hacer la lectura en voz alta, mientras que los más pequeños se benefician de una escucha activa que les permite seguir el texto y mejorar su capacidad de comprensión auditiva y aumentar el vocabulario. Esta práctica también favorece la creación de vínculos entre diferentes grupos de edad, promoviendo la colaboración y el aprendizaje compartido dentro de la comunidad educativa.
20. **Creación de diarios de lectura en lengua extranjera:** una práctica efectiva para fomentar la competencia lectora en lenguas extranjeras es la creación de diarios de lectura. Los alumnos/as leen textos (libros, artículos, cuentos) en la lengua extranjera y, después de cada sesión de lectura, escriben en su diario una breve reflexión sobre el contenido, el nuevo vocabulario aprendido, las emociones que les ha causado la lectura o sus opiniones sobre los personajes y la trama. Esto les permite trabajar la comprensión lectora, mejorar la escritura y afianzar el uso del nuevo vocabulario. Además, al hacer reflexiones personales, los alumnos/as refuerzan su conexión emocional con el texto y el idioma, lo que favorece un aprendizaje más profundo y significativo.





## 4.6. APLICACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DEL APRENDIZAJE Y EL CONOCIMIENTO.

Vivimos en una sociedad densamente mediatizada en la que la tecnología adquiere un protagonismo cada día más relevante en todos los ámbitos, y la educación no es una excepción (Trujillo y Trujillo, 2024: 17). Su integración en el aula ofrece oportunidades únicas para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y potenciar el desarrollo de la competencia lectora a través de una amplia variedad de recursos y herramientas que pueden complementar la actividad habitual en el aula, como lo refleja Trujillo (2014: 27):

*Hoy la mayoría de nuestros estudiantes tienen a su disposición dispositivos electrónicos en diversos formatos (ordenadores de sobremesa, ordenadores portátiles, tabletas y teléfonos) que cumplen inicialmente una amplia variedad de funciones [...] La gama de usos posibles de estos dispositivos es, en este sentido, literalmente inabarcable.*

Demos un repaso a algunos recursos que pueden ser especialmente útiles en el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística del alumnado, y de forma concreta, de su competencia lectora, según sus principales rasgos y aplicaciones.

### 4.6.1. Presentación de contenidos.

Un primer ámbito que se ha visto potenciado por el uso de la tecnología es el de la **presentación de contenidos**, tanto por parte de los docentes como del alumnado. En un par de décadas hemos pasado de las pizarras tradicionales a las digitales, de las televisiones con sistema de proyección de vídeo a los ordenadores, de los retroproyectores de transparencias a las presentaciones multimedia. El enriquecimiento de las situaciones de aula es innegable. Del mismo modo, la evolución de los programas para presentar contenidos ha evolucionado al mismo ritmo, siendo posible hoy encontrar una amplia gama de posibilidades donde se puede desarrollar la creatividad.

Un elemento que se ha incorporado con naturalidad a la cotidianidad de las aulas es **el vídeo**. Tanto el profesorado como el alumnado pueden utilizar con sencillez vídeos que se encuentran alojados en plataformas, en medios de comunicación, en redes sociales, o incluso que son creados por ellos mismos. Estos permiten trabajar la competencia en comunicación lingüística a través de situaciones reales o simuladas que exigen comprender, interpretar y valorar discursos orales en contextos diversos. Además, el vídeo puede servir como punto de partida para debates, exposiciones, argumentaciones o redacciones escritas, estimulando así el desarrollo de la competencia lectora.

Otro recurso que está ganando espacio en las aulas al mismo ritmo que en la sociedad es **el pódcast**, un formato idóneo para trabajar la comprensión oral, la ampliación de vocabulario y la estructura de los textos orales. Su utilización en la creación de programas informativos, entrevistas o relatos sonoros permite al alumnado enfrentarse a la planificación, producción y revisión de discursos,





desarrollando habilidades lingüísticas desde un enfoque comunicativo y funcional. Además, al tratarse de un recurso que puede consumirse de forma autónoma y repetida, facilita la comprensión y refuerza la competencia lectora cuando se acompaña de transcripciones u organizadores gráficos del contenido.

En cuanto a la accesibilidad, las herramientas de presentación de contenidos en la actualidad facilitan la adecuación a los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (**DUA**). Por un lado, permiten presentar la información en múltiples formatos (audio, texto, imagen y movimiento), lo que favorece diferentes estilos de aprendizaje. Por otro lado, ofrecen opciones para personalizar la forma en que el contenido se percibe: el alumnado puede modificar el tamaño del texto, usar subtítulos, adaptar el contraste visual o acceder a descripciones auditivas. Todo ello facilita el acceso y la comprensión al alumnado con diferentes perfiles cognitivos, sensoriales o lingüísticos, favoreciendo una educación más inclusiva y equitativa.

Finalmente, la posibilidad de compartir estos recursos en plataformas colaborativas fomenta el trabajo en equipo, la coevaluación y el sentido de autoría, lo que contribuye a una alfabetización digital crítica y significativa.

#### 4.6.2. Retroalimentación inmediata.

Un aspecto fundamental para el docente es conocer qué sabe su alumnado sobre lo que están trabajando en clase, y cuanto más ajustado al tiempo real, mejor (William y Leahy, 2024: 105). De ahí la importancia del uso de herramientas que faciliten la retroalimentación, pues permiten al profesorado disponer de información inmediata del progreso, tanto del grupo como de los individuos que lo componen; y al alumnado, tomar conciencia de sus avances, detectar errores y reajustar sus estrategias.

Esta forma de compartir información se puede hacer en diferentes formatos. Existen aplicaciones que permiten un **desarrollo lúdico** de estas sesiones, algo que favorece la motivación del alumnado y el clima de aula, además de aportar datos al momento sobre el rendimiento colectivo e individual de la clase. Estas herramientas, además, fomentan el aprendizaje activo y la participación, ya que el alumnado se enfrenta a retos en un entorno que estimula su implicación.

Por otro lado, si queremos **situaciones más reflexivas y colaborativas**, podemos utilizar otras aplicaciones o programas que permiten recoger comentarios y visualizarlos en tiempo real en tableros compartidos. De esta manera, se fomenta también el desarrollo de habilidades comunicativas y el pensamiento crítico, al dar voz a todo el grupo y promover el intercambio de perspectivas.

Como ya desarrollamos en el apartado 5.2.3, estas herramientas potencian una evaluación formativa del alumnado. Además, como veremos en el siguiente apartado, su uso puede combinarse con cuestionarios y formularios digitales que permiten ofrecer una retroalimentación más personalizada y detallada, adaptada a las necesidades de cada alumno/a.





### 4.6.3. Cuestionarios y formularios.

Los cuestionarios y formularios digitales ofrecen, de manera individual o como hemos mencionado combinada con otras herramientas, múltiples posibilidades de aprovechamiento de las secuencias de enseñanza-aprendizaje. Estas herramientas permiten diseñar actividades interactivas que no solo sirven para evaluar, sino también para enseñar, ya que ayudan al alumnado a comprobar su comprensión, reflexionar sobre los errores y reforzar los contenidos. Además, facilitan una recogida de datos inmediata que orienta la práctica docente y favorece la toma de decisiones.

Podemos encontrar diferentes aplicaciones o programas que ofrecen opciones para crear cuestionarios de muy diverso formato, con diferentes posibilidades de respuesta (múltiple, texto libre, escalas, verdadero/falso) y de nivelación en función de las finalidades que se plantee el docente, sin que suponga una excesiva inversión de tiempo. La relación con el desarrollo de la competencia lectora es clara y directa. La posibilidad de configurar la retroalimentación automática también posibilita una evaluación formativa, permitiendo al alumnado recibir indicaciones precisas tras cada intento.

Si además son los propios alumnos/as que acaban realizando cuestionarios en diferentes momentos, la potencia del proceso de enseñanza-aprendizaje se multiplica exponencialmente, pues son muchas las investigaciones que demuestran que una hora dedicada por el alumnado a crear preguntas sobre lo que han estado aprendiendo con las soluciones correctas «es más efectiva que una hora respondiendo ejercicios» y que además, pone al descubierto lo que realmente han aprendido (Wiliam y Leahy, 2024: 114-115).

Por su parte, existen otras aplicaciones y programas que van un paso más, pues permiten integrar preguntas directamente en vídeos, lo que posibilita que el alumnado deba interactuar con los contenidos audiovisuales, responder a cuestiones, justificar decisiones o resolver problemas en contexto. De este modo, se favorece la competencia lectora en su nivel de comprensión profunda y pensamiento crítico. Además, si se tienen en cuenta los principios del DUA, incorporando textos leídos en voz alta, imágenes de apoyo, instrucciones claras y rutas de aprendizaje diferenciadas, se convierten en herramientas poderosas para enseñar con equidad.

Otra de las ventajas de estas herramientas es la facilidad con que se pueden incluir en Entornos Virtuales de Aprendizaje, como veremos a continuación.

### 4.6.4. Entornos Virtuales de Aprendizaje.

Los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) son espacios digitales que posibilitan la organización, presentación y gestión de distintos aspectos del proceso educativo de forma integrada, permitiendo una expansión del espacio físico del aula. Desde la irrupción de internet estos espacios habían ido ganando terreno, sin embargo, es incuestionable su eclosión a partir de la pandemia de la COVID-19 y el confinamiento obligatorio. A partir de esos meses, su uso se ha generalizado, pasando a ocupar un lugar central en la práctica docente (Álvarez Jiménez, 2020: 49).





Estos entornos no solo reproducen de manera digital las dinámicas del aula tradicional, sino que las amplían y enriquecen. Permiten prolongar el espacio y el tiempo de aprendizaje, ofreciendo acceso continuo a materiales, tareas, foros, rúbricas y otros elementos clave en la gestión del proceso formativo, incidiendo de manera positiva en la autonomía del alumnado, su organización personal y su sentido de la responsabilidad.

Además, como ya hemos señalado, estas plataformas facilitan la integración de una gran variedad de recursos y formatos: textos digitales adaptados (como los textos pautados en versión digital), actividades interactivas, vídeos explicativos, formularios autoevaluables o tareas guiadas con pautas explícitas. De este modo, se ajustan a los principios del DUA, al ofrecer múltiples formas de representación de la información, expresión del conocimiento y compromiso con la tarea.

Desde el punto de vista de la competencia en comunicación lingüística, los EVA abren nuevas posibilidades para fomentar la lectura, la escritura y la comprensión. El uso de foros de debate o comentarios en tareas permite trabajar la argumentación y la escucha activa. Las plataformas ofrecen también acceso a bibliotecas digitales, revistas en línea, periódicos adaptados o recursos seleccionados por los docentes que pueden adecuarse a los intereses y a los niveles de comprensión lectora del alumnado. Esta exposición a textos auténticos favorece el desarrollo de esta competencia en contextos reales y significativos.

Por último, el empleo de herramientas vinculadas que permiten al alumnado crear sus propios portafolios digitales, organizando evidencias de aprendizaje y reflexiones personales en torno a los textos leídos o producidos, sirve para potenciar el uso consciente de estrategias lectoras y la visibilización del progreso individual, al tiempo que fomenta la creatividad, el sentido de autoría e incluso el trabajo cooperativo, en función del diseño de las actividades.

En resumen, los EVA ofrecen una oportunidad que no podemos dejar escapar, complementando la competencia digital con la competencia en comunicación lingüística, potenciando el desarrollo de la competencia lectora, ampliando el impacto de la enseñanza fuera del tiempo y el espacio del aula tradicional, posibilitando una adaptación individualizada y flexible según las necesidades del alumnado, que pasan a ser agentes de sus propios procesos y no espectadores pasivos (Corpas Martos, 2019: 183). Unas ventajas que se pueden ampliar aún más cuando entra en escena la Inteligencia Artificial.

#### 4.6.5. Inteligencia Artificial.

Si hay un fenómeno que se puede equiparar a las grandes revoluciones acontecidas en la historia de la humanidad, sin duda es la irrupción de la Inteligencia Artificial (IA) en nuestras vidas. Desde asistentes virtuales hasta generadores de texto o aplicaciones de corrección lingüística, las herramientas basadas en IA han comenzado a formar parte de la cotidianidad, incluyendo por supuesto el ámbito escolar.





Como en su día ocurrió con el uso de Wikipedia, conviene encontrar un equilibrio entre el entusiasmo y la prevención. No se trata de prohibir ni de entregarse ciegamente a estas tecnologías, sino de conocerlas, comprender su funcionamiento y aprender a utilizarlas con un propósito pedagógico claro. El verdadero reto no está en la herramienta, sino en el uso que se haga de ella, y por eso es fundamental que el profesorado actúe como modelo de uso crítico, ético y responsable de estas tecnologías.

En el ámbito concreto de la competencia lectora, la IA ofrece múltiples aplicaciones educativas. Por ejemplo, puede generar textos adaptados al nivel de competencia lectora del alumnado, permitiendo una mejor comprensión y acceso a los contenidos. También puede servir para producir resúmenes automáticos, proporcionar explicaciones contextuales del vocabulario o construir preguntas de comprensión a partir de un texto determinado. Estas funciones pueden ser especialmente útiles para alumnado con dificultades o necesidades específicas de apoyo educativo, facilitando así un acceso más equitativo al aprendizaje. Por supuesto, esto incluye los principios DUA que hemos ido mencionando en los apartados anteriores.

Otro aspecto muy importante del uso de la IA es el del modelaje, ya que herramientas como los generadores de texto pueden mostrar ejemplos de estructuras narrativas, textos argumentativos o esquemas expositivos. Usadas con una orientación didáctica adecuada, pueden contribuir al desarrollo de estrategias lectoras como la anticipación, la inferencia o la identificación de la idea principal, pilares fundamentales de la comprensión lectora.

En definitiva, integrar la inteligencia artificial en los procesos de enseñanza-aprendizaje en general y de la competencia lectora en particular no implica sustituir el pensamiento crítico por una tecnología automatizada, sino enriquecer la experiencia lectora con herramientas que complementen la labor docente y amplíen las posibilidades y perspectivas del alumnado, de una manera ética y responsable.



*Imagen. Tipos de recursos tecnológicos según su funcionalidad*

*(Elaboración propia: Napkin)*





Como mencionamos al comienzo de esta sección, en la actualidad disponemos de una inmensa cantidad de recursos tecnológicos que nos pueden ayudar y facilitar nuestra labor docente, un caudal que no para de crecer a diario, y no es una hipérbole. Es muy importante mantenerse actualizado, pero siempre sin perder la perspectiva y sin dejarse arrollar por la avalancha de novedades. En la web podemos encontrar múltiples lugares donde ya se ha realizado una selección por temáticas, intereses o incluso metodología, como por ejemplo, el Observatorio de tecnología educativa del INTEF. Este espacio es una biblioteca virtual de artículos creados por docentes en torno a la innovación digital en el aula. Cada artículo presenta una herramienta digital educativa, con su aplicación didáctica y metodológica, terminando con una valoración del docente que lo ha escrito y una recomendación final.

No obstante, la integración eficaz y significativa de estas herramientas debe ir acompañada de una reflexión crítica sobre las condiciones de acceso, participación y representación de todo el alumnado. En este sentido, resulta imprescindible prestar atención a las desigualdades estructurales que aún persisten en nuestro sistema educativo, como es el caso de la brecha de género. Este será el foco del siguiente apartado.

#### **4.7. REDUCCIÓN DE LA BRECHA DE GÉNERO.**

Los informes realizados a partir de los resultados de las pruebas estandarizadas que abordan la lectura (PIRLS para Educación Primaria y PISA para Educación Secundaria Obligatoria, como ya indicamos en el apartado 2.2.) concluyen que, en general, existen diferencias de rendimiento de hasta 25 puntos entre alumnas y alumnos en comprensión lectora. Analizar estas diferencias de género en el rendimiento entre estudiantes es importante, puesto que permite evaluar el efecto de las políticas y estrategias que, en materia de igualdad, deben promover el máximo nivel de desarrollo educativo del alumnado, independientemente del género.

Como ya hemos señalado a lo largo de esta guía, el lenguaje, incluyendo la dimensión vinculada a la lectura, nos sirve para comunicarnos, pero también como vehículo de transmisión de conocimiento y nos sirve para interpretar el mundo. Además, es un factor determinante en la socialización y la configuración de la personalidad. Mediante estos procesos, aprendemos que entre géneros se valoran comportamientos y actitudes distintas, dando lugar a estereotipos. Aprendemos a ser mujeres o varones a partir de factores como la familia, la escuela, los medios de comunicación, el grupo de iguales o las creencias asociadas a la cultura en la que nos desarrollamos como personas sociales.

Las experiencias previas a la escolarización, así como los condicionantes familiares, socioculturales y económicos influyen en el nivel de comprensión lectora del alumnado. La escuela, siendo un agente socializador imprescindible a veces, de manera inconsciente, transmite, refleja y reproduce el sexismo presente en la sociedad. Una de las formas sutiles y casi subliminal que tiene la escuela para seguir perpetuando roles y estereotipos de género es el lenguaje, tanto oral como escrito, pasando por las imágenes de los libros de texto y materiales educativos.





Además de lo anterior, el sexo es una variable recurrente en los estudios sobre comprensión lectora tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria Obligatoria, y esto queda descrito en las pruebas internacionales (Julià, 2016). Se ha subrayado la importancia de la atención, como aspecto cognitivo, y de la motivación, la persistencia en la tarea, la autonomía, la disciplina, la autoeficacia o las habilidades organizativas, como aspectos no-cognitivos, como factores que ayudan a explicar las diferencias de rendimiento (De Frutos y Santaren, 2020).

Por otra parte, las alumnas suelen mostrar un mayor disfrute con la lectura, acudiendo a la misma como fuente de placer, además de elegir temas diferentes respecto a los alumnos (PISA, 2019). En numerosos estudios se ha establecido una correlación entre el rendimiento académico y el disfrute de la lectura, lo que es requisito para alcanzar una lectura eficaz que, por consiguiente, contribuye a una mejor competencia lectora.

Existen multitud de factores que pueden influir en la reducción de la brecha de género en la competencia lectora del alumnado y deben formar parte de la reflexión y de la toma de decisiones educativas tanto a nivel del conjunto del sistema educativo, como de la cultura de centro, como del plano individual de cada docente. En varios países se observa cómo el desempeño en comprensión lectora es muy parejo entre chicos y chicas, lo que sugiere que a través de determinadas estrategias es posible influir sobre dicho desequilibrio (OECD, 2021).

Por tanto, presentamos una serie de factores que pueden tener influencia sobre esta cuestión para posteriormente proponer algunas posibles acciones que deben influir positivamente.

#### **4.7.1 Factores que influyen en la brecha de género en la competencia lectora.**

##### A. Factores motivacionales y actitudinales

- Mayor interés y disfrute por la lectura: En España y Andalucía, como en la mayoría de los países evaluados en los informes internacionales, las chicas muestran, en general, un mayor gusto por la lectura y sus hábitos dentro del ámbito personal y vinculados al disfrute son mayores, lo que contribuye a mejores resultados.
- Confianza en la lectura: los informes detectan una mayor autoconfianza por parte de las alumnas en sus habilidades de lectura, mientras que los chicos tienden a subestimarse o mostrar menos interés, en líneas generales.

##### B. Diferencias en los hábitos de lectura

- Tipologías textuales: las alumnas tienden a leer una mayor cantidad de novelas, cuentos y textos narrativos en general, que son los textos que suelen predominar en las pruebas estandarizadas, lo que facilita su desempeño. En cambio, los alumnos prefieren textos informativos, digitales o





con una mayor fragmentación, que pueden no estar tan alineados con los que predominan en las evaluaciones.

- Frecuencia de lectura: los informes muestran que las chicas, tanto a nivel nacional como autonómico, dedican más tiempo a la lectura fuera del horario escolar.

### C. Factores socioculturales y educativos

- Expectativas y estereotipos de género: tradicionalmente, la lectura ha estado más asociada a actividades y roles de género femenino, consideradas más reflexivas y pausadas, además de vinculadas al cuidado. En cambio, los roles de género masculino pueden estar más incentivados a desarrollar habilidades matemáticas o científicas. Todo ello puede influir en la motivación y el esfuerzo dedicado a la lectura por ambos segmentos.
- Metodología en el aula: las prácticas de aula pueden influir de manera importante en la actitud ante la lectura de ambos géneros. No obstante, los programas y estrategias implementadas en Andalucía en los últimos años han tenido en cuenta esta visión que impacta en cómo perciben la lectura y se conectan a ella.
- Carga de trabajo y estrés docente: puede influir de manera negativa en el rendimiento de los estudiantes, ya que quienes se encuentren en un nivel bajo de desempeño requieren un esfuerzo extra por parte del profesorado.
- Género del profesorado: influye de manera significativa, ya sea por la práctica profesional diferenciada o por la influencia de los roles de género, haciendo que los resultados aumenten en el género coincidente entre profesorado y alumnado en las diferentes etapas educativas. Un amplio conjunto de explicaciones implica lo que a veces se denomina efectos docentes «pasivos». Estos efectos son desencadenados por la identidad de género de un docente, no por su comportamiento explícito. Esto parece influir especialmente en las primeras etapas con una presencia mayoritaria de profesoras.

### D. Impacto del entorno familiar y socioeconómico

Acceso a libros y recursos educativos: la desigualdad entre zonas y culturas, además del nivel socioeconómico, influye en el acceso a materiales de lectura. También en este estrato, predomina una mayor rendimiento por parte de las alumnas.

Modelo de lectura en el hogar: en las encuestas que estudian los hábitos lectores de las familias arrojan que las madres suelen ser más lectoras que los padres, lo que puede reforzar más el hábito lector en las niñas.





Relaciones de la comunidad educativa: Las relaciones positivas entre el alumnado, el profesorado y las familias influyen positivamente en la igualdad de resultados en comprensión lectora entre niños y niñas.

#### E. Factores emocionales y de autorregulación

Mayor capacidad de concentración y autorregulación: PISA ha identificado que las niñas tienden a ser más perseverantes en tareas de lectura prolongadas y a manejar mejor la ansiedad ante las pruebas, lo que podría explicar parte de la brecha.

Problemas disciplinarios: a medida que aumenta el nivel de conflictividad, el desempeño superior de las niñas tiende a aumentar. Esto indica que los niños pueden verse más afectados por un clima de aula deteriorado, experimentando una mayor presión por parte de sus iguales y una mayor tendencia a perturbar las clases.

Influencia de la evaluación: el rendimiento de los varones aumenta y se acerca al de las chicas cuando el profesorado realiza un seguimiento mayor de la evaluación. Los resultados señalan que los chicos se benefician más de una evaluación regular, lo que les permite autocontrolarse mejor y centrarse en su trabajo escolar.

Influencia del grupo: algunos estudios indican que la influencia de los iguales opera de manera diferente entre niños y niñas, estando ellos más expuestos a sufrir la presión del grupo para ajustarse a la identidad de su género, que está marcada por la falta de interés en la escuela, en general, y la lectura, en particular.



*Imagen. Factores que influyen en la brecha de género en la competencia lectora*

*(Elaboración propia: Napkin)*





#### 4.7.2. Posibles actuaciones y estrategias para disminuir la brecha de género.

A continuación se relacionan, sin orden de prelación, algunas opciones que pueden ser implementadas con la intención de reducir o hacer desaparecer la brecha de género que pueda darse entre chicos y chicas en relación a su competencia lectora. Deben ser entendidas como posibilidades que deben encontrar una adaptación adecuada al contexto en el que se implementen, al proyecto educativo y las programaciones de los centros y a las diferencias individuales tanto del profesorado como del alumnado, por lo que no pueden considerarse soluciones infalibles u obligatorias.

Además, las siguientes propuestas pueden ayudar a lograr un enfoque más diversificado y competencial de la lectura, algo de lo que puede beneficiarse cualquier estudiante, con independencia de su género.

##### A. Diversificar las lecturas:

- Incorporación de más textos informativos y digitales: los textos pueden incorporar lecturas relativas a la ciencia, la tecnología, la historia o los deportes, además de textos narrativos. Usar cómics, artículos de divulgación científica, biografías o manuales técnicos puede hacer que la lectura les resulte más atractiva.
- Multimedialidad a través de los videojuegos: la introducción de videojuegos narrativos o ficción interactiva a través de juegos con tramas complejas puede fomentar la lectura y la inferencia de información. Además, la integración de dichas modalidades con otros textos más tradicionales pueden ayudar a expandir la hipertextualidad y la puesta en relación entre diferentes fuentes.

##### B. Fomentar un enfoque más activo y lúdico de la lectura:

- Gamificación: usar retos de lectura, competiciones amistosas o sistemas de recompensas puede introducir elementos de motivación extrínseca que potencien el hábito lector.
- Dramatización y lectura en voz alta: representar historias en el aula, introducir el formato audiolibro con voces dramatizadas o integrarlos dentro de actividades de ficción sonora puede facilitar la implicación en la lectura.

##### C. Trabajar la confianza en la lectura:

- Estrategias de mentoría: creando un programa de actividades de lectura donde los mayores puedan leer a alumnado de menor edad. Esto puede favorecer el desarrollo de una mayor confianza como lectores gracias al modelaje que ofrecen.
- Uso de modelos masculinos lectores: involucrar a más hombres (padres, docentes, escritores invitados) en actividades de lectura puede romper con el estereotipo de que leer es una actividad más femenina.





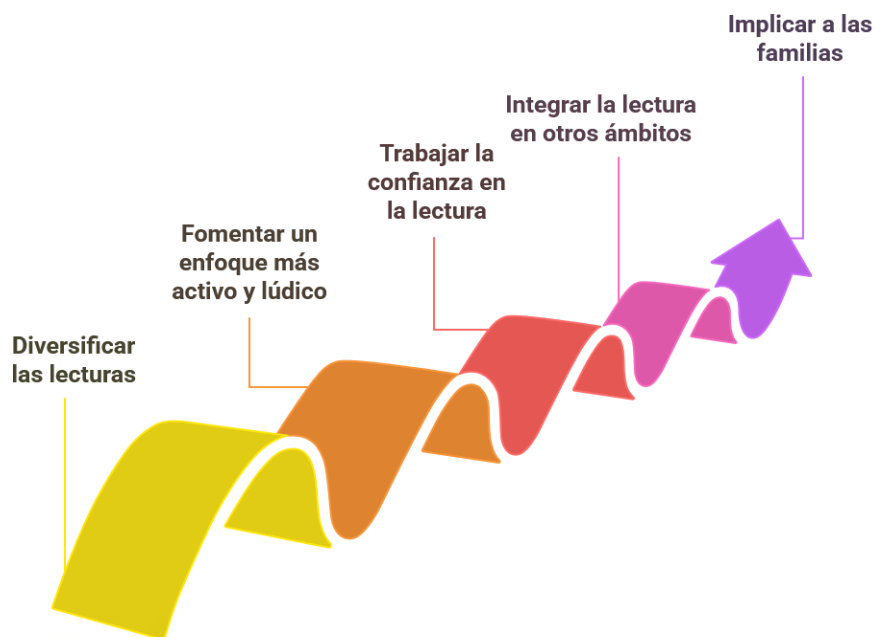
#### D. Integrar la lectura en otros ámbitos:

- Lectura en proyectos de áreas no lingüísticas: Relacionar la lectura con ciencia, tecnología y matemáticas puede motivar más a los niños, mostrando que leer es útil para sus intereses.
- Clubes de lectura temáticos: Organizar grupos de lectura centrados en temas atractivos para los niños (misterio, aventuras, deportes, ciencia ficción).

#### E. Implicar a las familias:

- Fomentar la lectura compartida en casa: Animar a los padres (especialmente a los hombres) a leer con sus hijos puede hacer que los niños vean la lectura como algo valioso.
- Recomendaciones de libros adaptados a cada familia: Ofrecer sugerencias de lecturas que puedan disfrutar juntos.

Pasos para Mejorar las Habilidades de Lectura



*Imagen. Posibles actuaciones y estrategias para disminuir la brecha de género*

*(Elaboración propia: Napkin)*





## 4.8. ATENCIÓN PERSONALIZADA DEL ALUMNADO.

### 4.8.1. Marco legislativo.

Se entiende por atención a la diversidad y a las diferencias individuales el conjunto de actuaciones y medidas educativas que garantizan la mejor respuesta a las necesidades y diferencias de todo el alumnado en un entorno inclusivo, ofreciendo oportunidades reales de aprendizaje en contextos educativos ordinarios. Las medidas de atención a la diversidad y a las diferencias individuales podrán aplicarse a cualquier alumno o alumna que lo necesite, en cualquier momento de su escolaridad.

La atención a la diversidad y a las diferencias individuales está desarrollada por etapas, desde Educación Infantil a Educación Secundaria Obligatoria, en los artículos 14, 17 y 21 respectivamente de los Decretos 100, 101 y 102/23, así como en sus respectivas Órdenes de 30 de mayo.

En esta orden, en la 2ª Sección, se establecen para las distintas etapas educativas medidas generales de atención a la diversidad y a las diferencias individuales.

Para **Educación Infantil** se proponen como medidas generales:

- a) Apoyo en grupos ordinarios mediante un segundo profesor o profesora.
- b) Acción tutorial como estrategia de seguimiento individualizado.
- c) Metodologías didácticas basadas en el trabajo colaborativo en grupos heterogéneos.
- d) Actuaciones de coordinación en el proceso de tránsito.
- e) Actuaciones de prevención y control del absentismo.

En el caso de **Educación Primaria** y **Educación Secundaria Obligatoria** se añaden las siguientes medidas:

- a) Agrupación de áreas en ámbitos.
- b) Desdoblamientos de grupos.
- c) Agrupamientos flexibles.

Esta estructura normativa es consecuente con las Instrucciones de 21 de junio de 2023 sobre el tratamiento de la lectura, donde se especifica, en la segunda instrucción, las finalidades y objetivos de la atención a la diversidad de la siguiente:





«De este modo, la planificación deberá incluir las medidas de atención a la diversidad y las diferencias individuales, sean generales o específicas, así como los principios DUA. Para ello se flexibilizarán y contextualizarán las actuaciones y métodos más adecuados para que todo el alumnado sea capaz de decodificar la información y expresarla después, así como para fomentar su participación en las dinámicas propuestas de interacción lingüística. Para tal fin se eliminarán las barreras que se pudieran detectar con el objeto de garantizar un adecuado progreso y mejora de la competencia en el alumnado».

#### 4.8.2. Respuesta educativa.

Podemos dar una respuesta inclusiva a la lectura desde el centro educativo aportando múltiples medios mediante el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en el diseño de actividades y tareas.

Villa y Luna (2019: 82-87) señalan el DUA como propuesta didáctica para la mejora de la lectura y escritura comprensiva. Afirman que con su aplicación disminuyeron las barreras para el aprendizaje y la participación desde el aula. Además, cambió totalmente el contexto educativo, no solo desde lo pedagógico, sino desde las interacciones entre pares, y entre estudiantes y docente. Si bien es cierto, como señalan en este artículo, que el DUA no es la única vía metodológica para atender la diversidad, hay que señalar que es una de las más completas, porque tiene en cuenta la aportación individual articulada desde el trabajo colaborativo. Por último, este artículo destaca cambios significativos en el proceso de enseñanza.

Otros estudios (Pascual, Rodríguez-Negro y García-Junco, 2023) también destacan la mejora significativa de la lectoescritura con la implementación del DUA, además de favorecer el desarrollo de las habilidades socioemocionales. Este modelo favorece la adaptación a todas las realidades educativas y favorece un ambiente de colaboración continua, en la que el alumnado pueda aprender entre iguales, fomentando un andamiaje más significativo.

El DUA parte de la diversidad desde el comienzo de la planificación didáctica y trata de lograr que todo el alumnado tenga **oportunidades para aprender** (Alba, 2019). Este modelo se sostiene bajo los principios de compromiso, representación y acción y expresión.

##### 4.8.2.1. La competencia lectora en el principio de compromiso: motivación y perseverancia en la tarea.

En primer lugar, vamos a analizar la importancia del principio de **compromiso** del Diseño Universal del Aprendizaje dentro de la **competencia lectora**. Este principio nos invita a poner en juego estrategias para fomentar la motivación y la implicación activa en el proceso de aprendizaje.

Para **despertar y mantener el interés de nuestro alumnado hacia la lectura** necesitamos conectarlos con los textos, generando así motivación hacia su comprensión. Integrar el principio de





compromiso en la competencia lectora implica ofrecer diferentes opciones para la participación, fomentar la autonomía y la autorregulación y generar estrategias para mantener la relevancia y el valor de la lectura. De esta manera estaremos ayudando a nuestros estudiantes a ir más allá de la comprensión lectora, haciéndolos, a través de la lectura, más comprometidos con el mundo que les rodea.

Algunas estrategias que nos pueden ayudar a generar el interés, la motivación y el compromiso con la lectura son:

- **Selección temáticas relevantes y significativas.** La elección de lecturas contextualizadas, conectadas con sus intereses o experiencias cercanas y con sus conocimientos previos generará motivación intrínseca hacia la lectura y facilitará la implicación del alumnado con ella. En este sentido, podemos ofrecer variedad de géneros, desde cuentos, poemas, obras de teatro, a cómics o artículos informativos por ejemplo. Así estaremos conectando con los diferentes intereses de nuestro alumnado.
- **Evaluación anticipada.** Es importante que el alumnado conozca qué se espera de él en cada lectura. En este sentido, podemos adelantar los ítems de evaluación en una guía ordenada y con el vocabulario adaptado al alumnado.
- **Presentación de la meta de aprendizaje.** De este modo fomentaremos la autonomía y autorregulación del alumnado, facilitando la consciencia y reflexión sobre su propio progreso. Son de utilidad los diarios de aprendizaje, que facilitan la reflexión y el seguimiento del progreso.
- **Utilización de símbolos y pictogramas** para representar conceptos y ayudar al alumnado a comprender mejor la información. Las tarjetas de vocabulario con imágenes para introducir nuevas palabras con apoyos visuales o la selección de textos con imágenes en consonancia con el texto pueden facilitar su comprensión y la anticipación de contenido.
- **Realizar actividades en grupos pequeños** donde el alumnado pueda colaborar, discutir y resolver problemas juntos, a partir de dinámicas y estructuras cooperativas. Algunos materiales que nos pueden ayudar a desarrollar esta estrategia son las tarjetas con preguntas o la distribución de roles para la lectura. En cuanto a las tarjetas de preguntas es una dinámica sencilla que consiste en preparar tarjetas con preguntas literales, inferenciales y críticas para guiar la conversación o debate. Pueden ser de utilidad antes, durante y después de la lectura. La asociación de roles para la lectura consiste en asignar diferentes roles al alumnado del grupo durante la lectura para promover la participación activa. Algunos de estos roles pueden ser: responsable de buscar vocabulario, responsable de resumir, responsable de conectar los párrafos, epígrafes o partes del texto... de esta manera estamos promoviendo la participación activa del alumnado en un ambiente positivo y de apoyo, fomentando la colaboración y el respeto entre iguales.





- **Multinivelación de actividades y tareas respecto a los textos.** Ofrecer diferentes opciones de textos, actividades y formas de compartir sus aprendizajes facilita la participación y el compromiso con la tarea. Asegurarnos de tener una selección de textos de diferentes niveles de dificultad permite que nos ajustemos a las necesidades de cada grupo, favoreciendo así la persistencia en la tarea sobre los mismos.
- **Proporcionar apoyo adicional y andamiaje en los textos,** especialmente en los que pueda encontrar más dificultad. En el siguiente cuadro podemos ver las principales estrategias de andamiaje de textos, siguiendo a Walqui (1992, 1995 y 2003):

TIPO DE ANDAMIAJE	OBJETIVO	ESTRATEGIAS DE ANDAMIAJE
<b>PUENTES COGNITIVOS</b>	Ayudar a los estudiantes a establecer relaciones (puentes) entre sus experiencias y conocimientos previos y el contenido en estudio.	- Formular preguntas para estimular conocimientos previos. - Relacionar los contenidos con la experiencia personal del alumnado.
<b>CONTEXTUALIZACIÓN</b>	Presentar los nuevos contenidos en contextos significativos y relevantes para el alumnado, de manera que el lenguaje sea más comprensible e interesante.	Puede ser de utilidad emplear objetos, imágenes, grabaciones, películas...
<b>VOCABULARIO CLAVE</b>	Adelantar palabras o conceptos importantes que podrían dificultar la comprensión.	Se pueden usar imágenes, definiciones sencillas, sinónimos o contextos para que el alumnado se familiarice con el vocabulario clave.
<b>CONSTRUCCIÓN DE ESQUEMAS</b>	Facilitar al alumnado un organizador gráfico, tabla o mapa conceptual puede ayudar al alumnado a organizar la información, anticipando así la estructura del texto y a establecer conexiones mientras leen, con la información de la lectura y con lo que previamente conocen.	Realizar una revisión previa de la lectura para identificar la estructura y organización del texto, observando los títulos, subtítulos, ilustraciones, leyendas...





<b>MODELAJE O MODELADO</b>	<p>Aportar ejemplos claros de lo que se espera que el alumnado realice.</p> <p>El docente muestra cómo abordaría el texto, las estrategias de lectura que utilizaría.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Aportar preguntas claves para el análisis del texto.</li><li>- Mostrar las estrategias de lectura y predicciones que utilizaría.</li><li>- Visibilizar la forma en que haría predicciones o buscaría información específica, por ejemplo.</li></ul>
<b>PREGUNTAS GUÍA</b>	<p>Realizar pausas en los puntos clave de la lectura para hacer preguntas, aclarar dudas, identificar ideas clave, en definitiva para centrar la atención del alumnado hacia aspectos importantes del texto.</p> <p>Estas preguntas pueden ser sobre hechos, inferencias, vocabulario, estructura o el propósito del autor.</p>	<p>Estas preguntas pueden ser literales, inferenciales, sobre el vocabulario, estructura del texto o el propósito del autor.</p> <p>Tras una nueva sección del texto o idea clave, se pueden establecer pausas para que el alumnado piense y plantee sus cuestiones.</p>
<b>APOYOS VISUALES</b>	<p>Incorporar imágenes, esquemas, cuadros, gráficos, diagramas o vídeos que complementen la información del texto pueden ayudar a visualizar la información.</p>	<p>Para explicar procesos o conceptos podemos utilizar diagramas de flujo, infografías, mapas conceptuales o visuales, ilustraciones y dibujos, esquemas o gráficos, de barras, líneas o circulares.</p> <p>Además podemos facilitar la comprensión de textos añadiendo fotografías, por el aporte de realidad que aportan, iconos para representar ideas, destacar partes del texto visualmente, o realizar un uso estratégico del color y la tipografía empleada.</p> <p>En el caso de textos digitales, podemos añadir vídeos o elementos interactivos, que aumenten la participación del lector.</p>





<b>REPRESENTACIÓN TEXTUAL</b>	Transformar textos y contenidos de un género discursivo a otro, fomentando así que el alumnado relacione la información del texto con otros momentos de lectura o con situaciones del mundo real.	<ul style="list-style-type: none"><li>- Convertir un artículo en un drama u obra teatral.</li><li>- Trasladar un poema a estilo narrativo.</li><li>- Transformar una narración histórica en narración en primera persona (narrador testigo).</li></ul>
<b>DESARROLLO METACOGNITIVO</b>	Plantear estrategias para la reflexión y análisis crítico del texto, identificando el punto de vista del autor y realizando juicios de valor sobre la información presentada.	<ul style="list-style-type: none"><li>- Revisión de las ideas previas al texto.</li><li>- Lectura y diálogo por parejas.</li><li>- Revisión de las predicciones o anticipaciones realizadas en el texto.</li></ul>

#### 4.8.2.2. Competencia lectora en el principio de representación: diversificación de los canales de representación de la información.

El principio de **representación** del Diseño Universal para el Aprendizaje destaca la importancia de ofrecer **múltiples formas de presentación de la información** para garantizar que todo el alumnado pueda acceder al contenido de manera efectiva. La aplicación de este principio en el desarrollo de la competencia lectora conlleva **diversificar los canales de representación** más allá del texto impreso tradicional, teniendo en cuenta que no todo el alumnado procesa la información de la misma manera.

Se trata de ofrecer alternativas visuales, auditivas y multisensoriales para que el alumnado pueda interactuar con la información, comprenderla y construir significado. Estas alternativas permiten prevenir barreras de accesibilidad a la lectura, facilitando el acceso al contenido, enriqueciendo la experiencia de aprendizaje y permitiendo una comprensión profunda y holística de los textos, fomentando de este modo la competencia lectora.

Para desarrollar este principio en el desarrollo de la competencia lectora podemos poner en marcha diferentes estrategias de accesibilidad, como las que se presentan a continuación:

- **Accesibilidad sensorial, ofreciendo alternativas sensoriales para que el alumnado pueda acceder al contenido y desarrollar su competencia lectora.**





Podemos utilizar **materias de lectura en múltiples formatos**, como libros, artículos y materiales en formato físico, digital o incluso audiolibros o vídeos con subtítulos para presentar la lectura de diferentes maneras, así como ofrecer acceso a sitios web educativos y aplicaciones interactivas.

La utilización de **herramientas digitales** puede ayudarnos a la hora de realizar descripciones, audio transcripciones, audio descripción, subtítulos o poner en marcha un lector de pantalla. El uso de herramientas digitales permite ajustar el tamaño de la fuente, el espaciado, el color de fondo o incluso la opción de escuchar el texto leído en voz alta, aspectos claves de cara a la accesibilidad a la lectura, permitiendo opciones de personalización de la misma.

Es conveniente asegurarnos de que estos recursos en línea, sitios web y plataformas de aprendizaje proporcionen subtítulos y transcripciones de audio para hacer que el contenido multimedia sea accesible, de esta forma estamos permitiendo que sea el alumno o la alumna quien elija y ajuste la forma en que accede a la información, contenidos y actividades según sus necesidades.

Proporcionar materiales de **apoyo visual** al texto ayuda a la comprensión y anticipación del mismo. Dicho material es variado, desde infografías, esquemas, mapas visuales, imágenes, líneas del tiempo, diagramas de Venn... que ayuden al alumnado a organizar la información y visualizar las relaciones entre ideas.

- **Accesibilidad cognitiva, presentando opciones que hagan los textos comprensibles y faciliten la participación en las tareas de lectura.**

En este punto es importante destacar, de cara a la accesibilidad para la adquisición de la competencia lectora, el uso de textos con **Lectura Fácil**. Esta adaptación de textos e información permite que sean más comprensibles, presentando el contenido de forma más clara, sencilla y estructurada, eliminando barreras cognitivas pero respetando la integridad del mensaje original.

Las principales pautas de accesibilidad están recogidas en la norma UNE 153101, en la que se establecen los requisitos y recomendaciones para la elaboración de materiales de Lectura fácil en español:

<b>LENGUAJE</b>	Uso de vocabulario sencillo y de uso común, frases cortas y en voz activa, evitando la ambigüedad y la ironía, con la explicación de términos complejos si son necesarios.
<b>ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN</b>	Jerarquía lógica de la información con títulos y subtítulos claros. Es conveniente el uso de listados, párrafos cortos con una idea principal y evitar saltos de página innecesarios.





<b>DISEÑO</b>	<p>Elección de una tipografía clara y legible, tamaño adecuado, suficiente espacio en blanco, uso de imágenes y pictogramas de apoyo relevantes que no actúen como distractores y contraste adecuado entre texto y fondo son algunas medidas a emplear de cara a la accesibilidad del texto.</p> <p>Entre los ejemplos de tipografía compatible con la Lectura Fácil podemos citar: Arial, Helvética, Calibri, Verdana, Open Sans, Lato o Ubuntu. Hay que destacar en este apartado a la fuente Open Dyslexic, una tipografía diseñada para mitigar algunos de los errores de lectura comunes causados por dislexia.</p>
<b>CONTENIDO</b>	<p>En este sentido, se plantea en el texto la información esencial, evitando detalles innecesarios y comprobando la comprensión con preguntas sencillas.</p>

En el día a día podemos utilizar como estrategia la lectura facilitada, el conjunto de estrategias y técnicas para adaptar la información y los textos para hacerlos más accesibles. Engloba la aplicación de las normas de accesibilidad, como la UNE 153101 que hemos detallado anteriormente en la adaptación y creación de materiales específicos. Estas pautas son claves para diseñar textos accesibles, que permitan crear documentos como PDF, editables o presentaciones que cumplan con las pautas de accesibilidad (adición de encabezados, texto alternativo y colores de alto contraste...).

Para finalizar este apartado de accesibilidad cognitiva a través de la Lectura Fácil, hay que señalar que es conveniente establecer en los centros educativos un espacio de Lectura Fácil o Facilitada en la biblioteca, garantizando el acceso a la lectura y a la información a todos los usuarios. Es conveniente ofrecer una variedad de géneros y temas, ofreciendo así una colección de materiales adaptados que faciliten el disfrute de la lectura y el acceso al conocimiento.

- **Accesibilidad sensorial y cognitiva, estrategias que ayudan a solventar barreras de tipo sensorial y cognitivo.**

Una vez más, en este sentido el uso de apoyos visuales, organizadores gráficos, tablas, mapas mentales, visuales o esquemas pueden ayudar al alumnado **visualizar la información y las relaciones** entre conceptos. La utilización de diagramas de causa y efecto, secuencias temporales o tablas de acontecimientos o personajes pueden ayudar al alumnado a organizar la información del texto.

La estructuración de la **secuencia de pasos** a realizar ayuda a superar barreras sensoriales y cognitivas, facilitando que el alumnado sea consciente de lo que tiene que hacer en todo momento y por qué. Tener claro el objetivo establecido les ayudará a enfocar la lectura, planificar cómo abordar el





texto y organizar la información que se extrae. De esta manera estamos promoviendo un aprendizaje autónomo.

Integrar **rutinas de pensamiento** en la lectura facilita que el alumnado sea más activo, reflexivo y competente respecto a la misma. Ayudan a secuenciar el proceso de lectura y estructurarlo en pasos concretos, a la vez que desarrollan las habilidades de pensamiento necesarias para una comprensión profunda y significativa. Las rutinas de pensamiento pueden ayudarnos a conectar con sus conocimientos previos, a establecer propósitos colectivos e individuales de lectura y a generar preguntas que guíen su comprensión. Nos pueden ayudar a identificar las ideas principales y la conexión entre las mismas, a identificar inferencias, e incluso a conectar el texto con sus propias experiencias, con otros textos o con el mundo que les rodea.

#### 4.8.2.3. Competencia lectora en el principio de acción y expresión: diversificación de los canales de expresión.

El DUA promueve la diversificación de la forma en que se presenta la información (principio de representación) y cómo se motiva y mantiene al alumnado en la tarea (principio de compromiso), como hemos visto en los apartados anteriores. Además invita a flexibilizar también **cómo el alumnado demuestra su aprendizaje** (principio de acción y expresión). Es decir, el alumnado puede interactuar con los textos y demostrar su comprensión y aprendizaje de diferentes formas, de manera alineada con sus fortalezas e intereses, más allá del tradicional formato escrito. De esta forma, además de trabajar la competencia lectora, estamos fomentando la creatividad y la toma de decisiones.

Algunas estrategias que podemos utilizar para llevar a cabo el principio de acción y expresión en el aula son:

- Promover las **tareas abiertas**, en formatos diferentes a la respuesta única o cerrada va a enriquecer el proceso de aprendizaje, fomentando la creatividad y poniendo en práctica de manera simultánea diferentes competencias, proporcionando así una evaluación más completa y significativa. Un ejemplo claro es la presentación de la tarea final en diferentes formatos: digital, analógico, escrito, oral, multimodal, dibujos, bocetos, dramatizaciones... De esta forma el alumnado puede mostrar su aprendizaje en consonancia a sus fortalezas o intereses.

Algunas tareas abiertas para el desarrollo de la competencia lectora pueden ser:

- Representar un nuevo final de un cuento, novela o incluso un artículo de opinión.
- Empatizar con los personajes de los textos.
- Sintetizar, identificar las ideas principales, establecer relaciones entre diferentes ideas o perspectivas y comunicarlo de manera clara y organizada.





- Adaptar un texto literario a otro formato artístico, como una canción, una obra de teatro, un guion de cine, una secuencia de imágenes, una pieza de danza...
- Debatir tras la lectura de un texto con aspectos controvertidos sobre su temática.

- Proponer actividades y tareas enmarcadas en proyectos **a largo plazo** que permitan al alumnado explorar temas de manera profunda y creativa. Las tareas a largo plazo, en contraposición a las de ejecución inmediata, ofrecen una serie de ventajas de cara al aprendizaje y a la adquisición de competencias en el alumnado.

Así, fomentan la planificación y la gestión del tiempo; promueven la investigación y profundización en temas de interés particular; implican la puesta en marcha de habilidades de pensamiento complejo como el análisis, la síntesis, la evaluación o la resolución de problemas a largo plazo; fomenta la responsabilidad y el compromiso con la tarea y desarrollan la autonomía y autorregulación en el aprendizaje. Por otra parte, posibilitan la colaboración y el trabajo en grupo, con las destrezas que implica, la comunicación, la negociación, la distribución de responsabilidades...

En definitiva, las tareas a largo plazo van más allá de la memorización a corto plazo, fomentando el desarrollo de las competencias y proporcionando una comprensión más profunda y duradera.

Algunos ejemplos de tareas a largo plazo para trabajar la competencia lectora pueden ser:

- Realizar un proyecto de investigación. Esta tarea implica la lectura de múltiples textos en diferentes formatos, comparar y contrastar su información, sintetizar las ideas, analizar el estilo y el lenguaje y tener en cuenta el contexto.
- Creación de un periódico o revista. Además de requerir la lectura crítica de diferentes textos para analizarlos y opinar sobre ellos, también desarrolla otras habilidades comunicativas, como la escritura.
- Adaptaciones de obras literarias a un formato diferente. Necesita la comprensión profunda de la narrativa y la identificación de los hitos y elementos clave para adaptarlo a otro lenguaje, por ejemplo de texto escrito a lenguaje escénico o visual; o viceversa.
- Bitácora o diario de lectura, para fomentar el hábito lector, permitiendo que se realice una presentación final sobre su experiencia lectora y los aprendizajes obtenidos. De esta forma se fomenta la reflexión sobre el proceso de lectura.
- Investigación y debate sobre un tema social o ético controvertido. Implica leer críticamente para extraer argumentos, evaluar la validez de la información y construir un punto de vista de cara al debate.





- Diseño de actividades de lectura para otros compañeros y compañeras. Tras la lectura de un libro por ejemplo, se puede hacer un análisis de los personajes, un resumen, recomendaciones o actividades de extensión para otras personas que elijan esa lectura. Esta actividad implica el reconocimiento de los elementos más importantes de la lectura y la puesta en marcha de procesos cognitivos de orden superior para poder elaborar y diseñar actividades para otras personas.

Cabe señalar en este punto que las **dinámicas orales** facilitan el desarrollo de la competencia lectora de cara al trabajo colaborativo. Las prácticas comunicativas, junto al trabajo en torno a **textos culturalmente sensibles y diversos**, adaptados a los intereses del alumnado de la clase, son claves para fomentar la competencia lectora. Estas dos estrategias promueven espacios de debate que visibilizan opiniones personales y favorecen el pensamiento crítico, además del respeto, la empatía y la asertividad, promoviendo así, desde la competencia lectora, una ciudadanía crítica, comprometida, responsable y consciente.

#### 4.8.2.4. Barreras, consideraciones y estrategias DUA.

A partir del material publicado por el equipo de Aula Desigual (<https://www.auladesigual.com/>) sobre el diseño de múltiples medios de compromiso, representación y acción y expresión, se proponen una serie de posibles acciones a llevar a cabo para tratar de salvar estas barreras. Se apuesta aquí por un modelo más sintético y concreto para tener una visión global de las opciones, con posibilidad de profundizar en ellas conociéndolas a partir de las fuentes originales.

REPRESENTACIÓN			
<b>1. LA PERCEPCIÓN</b>			
1.1 Apoyar las oportunidades para personalizar la presentación de información			
	Tamaño de texto, imágenes otro contenido		Contraste para facilitar lectura
	Color como fuente de información		Volumen y velocidad del sonido
	Sincronización vídeo, animaciones		Diseño o disposición de elementos visuales
1.2 Admitir múltiples formas de percibir la información			
	Subtítulos, convertidor de textos, transcripciones		Diagramas, gráficos, anotaciones de sonido
	Lectores de texto		Orientaciones orales para desarrollar tareas
	Lengua de signos, según el país de origen		Análogos visuales para énfasis y prosodia
	Descripciones de imágenes, gráficos, vídeos		Claves auditivas para ideas clave y transiciones





1.3 Representar una diversidad de perspectivas e identidades de maneras auténticas		
	Representación diversa de autoría y perspectivas	Recursos de diversas culturas y experiencias
	Ambiente de respeto a todas las opiniones	Colaboración con organizaciones locales
<b>2. LENGUAJE Y SÍMBOLOS</b>		
2.1 Aclarar vocabulario, símbolos y estructuras del lenguaje		
	Pre-enseñar vocabulario, conceptos y materiales	Descripciones de texto de los símbolos gráficos
	Apoyos al vocabulario o referencias desconocidas	Resaltar las relaciones entre los elementos
	Resaltar palabras de transición en un texto	Enlazar ideas
2.2 Admitir la decodificación de texto, notación matemática y símbolos		
	Listas de términos clave	Texto digital con narraciones pregrabadas
	Representaciones múltiples de notaciones	Voz automática con anotación matemática
2.3 Cultivar la comprensión y el respeto entre diferentes idiomas y dialectos		
	Definición y pronunciación en varias lenguas	Herramientas traducción o glosarios
	Apoyos visuales no lingüísticos al vocabulario	Información clave en otros idiomas y Signos
2.4 Abordar los sesgos en el uso del lenguaje y los símbolos		
	Software para traducción de textos y audios	Subtítulos en vídeos educativos y presentaciones
	Contar con intérpretes de lengua de signos	Plataformas que permitan múltiples idiomas
	Creación de grupos de estudio multilingües	Mantener y respetar las lenguas maternas.
	Sensibilizar sobre el uso del lenguaje inclusivo	Evitar expresiones capacitistas y ofensivas
2.5 Ilustrar a través de múltiples medios		
	Conceptos clave con alternativas al texto	Relaciones entre textos y alternativas





<b>3.CONSTRUYENDO CONOCIMIENTO</b>		
<b>3.1 Conectar el conocimiento previo con el nuevo aprendizaje</b>		
	Fijar conceptos previos ya asimilados (rutinas)	Organizadores gráficos
	Enseñar a priori conceptos previos esenciales	Vincular conceptos: analogías, metáforas...
	Hacer conexiones curriculares explícitas	Enseñar estrategias lectoras en otras materias
<b>3.2 Resaltar y explorar patrones, características críticas, grandes ideas y relaciones</b>		
	Claves a través de textos, gráficos o fórmulas	Ejemplos y contraejemplos
	Habilidades previas para nuevos problemas	Secuenciar y esquematizar la información
<b>3.3 Cultivar múltiples formas de conocer y crear significado</b>		
	Integrar diversas formas de aprendizaje	Tareas complejas en pasos más pequeños
	Proporcionar instrucciones claras	Diagramas de flujo para visualizar el proceso
	Diferentes formatos de organización	Herramientas digitales para la experimentación
	De ejercicios guiados a prácticas independientes	Fomentar la creatividad con diferentes productos
	Checklist y guías de estudio para autoevaluarse	Entorno de aprendizaje sin distracciones
<b>3.4 Maximizar la transferencia y la generalización</b>		
	Listas de comprobación, organizadores, notas,...	Estrategias mnemotécnicas
	Incorporar acciones de revisión y práctica	Plantillas/Organizadores para la toma de apuntes
	Situaciones para generalizar los aprendizajes	Situaciones para revisar ideas y sus vínculos





ACCIÓN Y EXPRESIÓN		
<b>4. INTERACCIÓN</b>		
4.1 Variar y respetar los métodos para la respuesta, navegación y movimiento		
	Ritmo y motricidad con materiales didácticos	Alternativas al uso del lápiz o ratón
	Aumentar tiempo de ejecución de tareas	Diseños del espacio flexibles
4.2 Optimizar el acceso a materiales accesibles y tecnologías y herramientas de asistencia y acceso		
	Comandos de teclado para acciones de ratón	Sistemas alternativos al ratón
	Teclados alternativos / adaptados	Software accesible
<b>5. EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN</b>		
5.1 Utilizar múltiples medios para comunicarse		
	Componer / redactar en múltiples medios	Usar objetos físicos manipulables
	Usar redes sociales e instrumentos interactivos	Diferentes estrategias para resolver problemas
5.2 Utilizar múltiples herramientas para la construcción, la composición y creatividad		
	Correctores ortográficos, gramaticales	Software de predicción de palabras
	Software de reconocimiento/ conversor texto-voz	Calculadoras tradicionales, calculadoras gráficas
	Diseños geométricos, papel pautado	Proporcionar comienzos o fragmentos de frases
	Herramientas gráficas	Materiales manipulativos
	Pautas y guiones de expresión oral y escrita	Dispositivos de Comunicación Aumentativa
5.3 Desarrollar fluidez con apoyo gradual para la práctica y el desempeño		
	Modelos de simulación	Mentoría variada: profesorado, tutoría de apoyo
	Apoyos que pueden ser retirados gradualmente	Retroalimentación accesible y personalizada
5.4 Abordar los sesgos relacionados con los modos de expresión y comunicación		
	Múltiples formas de expresión y comunicación	Valorar y aceptar diversas formas de expresión





<b>6. DESARROLLO DE ESTRATEGIA</b>		
<b>6.1 Establecer metas significativas</b>		
	Prever los esfuerzos, recursos y nivel de dificultad	Modelos o ejemplos del proceso y resultados
	Secuenciar en pasos concretos	Visibles: metas, rutinas, instrucciones, horarios
	Trabajo individual: agenda, listas de verificación	Pautas y listas de comprobación para objetivos.
<b>6.2 Anticipar y planificar los desafíos</b>		
	Carteles y avisos de “pausa y reflexión”	Llamadas a “mostrar y explicar su trabajo”
	Plantillas de planificación de proyectos	Mentoría del proceso de “pensar en voz alta”
	Pautas para dividir metas a largo plazo	Indicadores de calidad hechos por ellos mismos
<b>6.3 Organizar información y recursos</b>		
	Organizadores gráficos	Plantillas para organización de información
	Avisos para categorizar y sistematizar	Listas de comprobación y pautas para anotar
	Apoyos para localizar información relevante	Líneas de tiempo con pasos a seguir en la tarea
<b>6.4 Mejorar la capacidad de seguimiento de los progresos</b>		
	Plantillas que lleven al autocontrol y reflexión	Representaciones de los progresos
	Variedad de estrategias de autoevaluación	Listas/ matrices de evaluación
	Ejemplos de prácticas	Trabajos evaluados con comentarios
<b>6.5 Cuestionar las prácticas excluyentes</b>		
	Comités de inclusión para planificar actividades	Círculos de diálogo y mediación para conflictos





COMPROMISO		
<b>7. ACOGIENDO CON AGRADO INTERESES E IDENTIDADES</b>		
7.1 Optimizar la elección y la autonomía		
	Ajustar el nivel a las necesidades del alumnado	Niveles de desafío que conecten con los intereses
	Recompensas sociales, emocionales, académicas	Participación de alumnado en el diseño de tareas
	Involucrar aprendices en el establecer objetivos	Proporcionar momentos para la escucha activa
7.2 Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad		
	Contextualizar las actividades en la vida real	Culturalmente sensibles y significativas
	Actividades adecuadas a edad y capacidad	Adecuadas a diferentes culturas, etnias y géneros
	Tareas que permitan la participación activa	Promover elaboración de respuestas personales
	Promover evaluación y auto-reflexión	Fomentar resolución de problemas y creatividad
7.3 Fomentar la alegría y el juego		
	Fomentar el espíritu lúdico	Promover el juego artístico
	Oportunidades de exploración y descubrimiento	Establecer conexiones con sus identidades
	Incentivar el sentido de sí mismos/as	Fomentar el sentido de comunidad
	Incorporar la narración de historias	Tecnología lúdico-educativa
7.4 Minimizar sesgos, la sensación de inseguridad y las distracciones		
	Recordatorios de actividades cotidianas	Crear rutinas de clase
	Alertas para anticipar la tarea y los cambios	Variedad en el ritmo de trabajo y secuenciación
	Modificar criterios para algunas actividades	Propiciar un clima favorable y de apoyo en el aula





<b>8. MANTENER EL ESFUERZO Y LA PERSISTENCIA</b>		
<b>8.1 Aclarar el significado y el propósito de las metas</b>		
	Estudiantes (re)plantean el objetivo	Presentar el objetivo de diferentes maneras
	Dividir metas a largo plazo en objetivos a corto	Uso de herramientas de gestión del tiempo
	Indicaciones para visualizar los resultados	Involucrar al alumnado en debates de evaluación
<b>8.2 Optimizar el desafío y el apoyo</b>		
	Diferenciar grados de dificultad para completar	Grados de libertad para considerar un resultado
	Enfatizar el proceso, esfuerzo y mejora en el logro	Proveer alternativas en los apoyos permitidos
<b>8.3 Fomentar la colaboración la interdependencia y el aprendizaje colectivo</b>		
	Crear grupo de aprendizaje colaborativo	Programas de apoyo a buenas conductas
	Entrevista personal con el alumnado	Indicaciones sobre cuándo y cómo pedir ayuda
	Fomentar interacción entre iguales	Generar interdependencia positiva
	Crear expectativas para el trabajo en grupo	Tutorías grupales
<b>8.4 Fomentar la pertenencia y la comunidad</b>		
	Opiniones sobre pertenencia y comunidad	Sugerencias para mejorar la inclusión
	Valorar intereses e identidades del alumnado	Revisar sesgos en las prácticas educativas
<b>9. CAPACIDAD EMOCIONAL</b>		
<b>9.1 Reconocer expectativas, creencias y motivaciones</b>		
	Pautas y rúbricas para regular la concentración	Pautas y rúbricas para aumentar la reflexión
	Pautas y rúbricas para reducir agresividad	Mentoría para establecer metas personales
<b>9.2 Desarrollar la conciencia de uno mismo y de los demás</b>		
	Técnicas de relajación en momentos de estrés	Tutoría entre iguales sobre sus preocupaciones





	Enseñar a establecer metas alcanzables	Desarrollar mentalidad de crecimiento
	Recompensar el esfuerzo, no solo la meta	Practicar en juegos sobre situaciones difíciles
	Espacio seguro y respetuoso de comunicación	Apreciar patrimonio cultural y lingüístico
9.3 Promover la reflexión individual y colectiva		
	Registros para monitorear el progreso	Gráficos para visualizar el progreso
	Aplicaciones para el seguimiento de hábitos	Retroalimentación efectiva
	Rúbricas con criterios y niveles de desempeño	Herramientas con retroalimentación inmediata
	Sistemas que promuevan la reflexión	Fomentar la discusión y el apoyo mutuo
9.4 Cultivar la empatía y las prácticas restaurativas		
	Compartir emociones y experiencias	Asamblea diaria
	Diario de emociones para compartir en clase	Compartir estrategias antiestrés
	Estrategias como el banco de la amistad	Compañeros responsables para mantener al día
	Acuerdos sobre cómo comportarse en el aula	Comité de aula de seguimiento de acuerdos

## 4.9. LA COMPETENCIA LECTORA EN ÁREAS NO LINGÜÍSTICAS.

### 4.9.1. La integración como base del desarrollo de la competencia lectora.

A lo largo de los apartados anteriores hemos abordado qué son las competencias clave y su importancia en nuestro sistema educativo, y cómo de entre estas, la competencia en comunicación lingüística posee un valor añadido, ya que constituye la base para el pensamiento propio y para la construcción del conocimiento en todos los ámbitos del saber. Además, su mejora incide de forma directa en el éxito académico y en factores clave para la vida de nuestro alumnado. También hemos observado cómo la competencia lectora forma parte de la competencia en comunicación lingüística y su papel fundamental para el desarrollo de las competencias clave. De ahí que en la normativa se recoja de manera expresa que en todas las programaciones didácticas se deberán incluir actividades y tareas para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, pues un apren-





dizaje competencial debe trascender las áreas y materias (Zabala y Arnau, 2007: 135). Para llevar a cabo esta labor de una manera significativa para nuestro alumnado es necesario enfocarla de una manera integrada.

No se puede discutir que las destrezas lingüísticas, incluyendo la competencia lectora, se utilizan en todas las áreas y materias durante todas las etapas educativas. En todas las aulas, todos los días, se lee, se habla y se escribe. Además, cada disciplina posee un lenguaje académico específico de su ámbito de conocimiento que debe ser conocido y aplicado por el alumnado, de tal manera que los docentes deben realizar una labor mediadora para hacérselo accesible: «Cada materia requiere un particular modo de razonar, deducir, crear, atribuir, representar, expresar...» (Mata Anaya, 2009: 125). Por ejemplo, como señaló Neus Sanmartí (2007), no es lo mismo describir una flor si eres un poeta, un vendedor de flores o un científico: la realidad es la misma, las finalidades no, por tanto, las formas de describir tampoco serán iguales.

El carácter transversal del lenguaje favorece esta integración necesaria. La obtención de información a través de la lengua oral o escrita impregna todas las materias, pues permite entender y resolver problemas matemáticos; comprender sucesos y actividades relacionadas con el mundo físico y natural; buscar, obtener, procesar y comunicar la información incluyendo los entornos digitales; comprender la realidad social del mundo en que se vive y ejercer la ciudadanía democrática; aprender y valorar las distintas manifestaciones artísticas, incluyendo obviamente la literatura; ayuda a seguir aprendiendo a lo largo de la vida; y por supuesto, desarrolla un criterio propio y un espíritu crítico, incluyendo la capacidad de emprender proyectos de muy diverso tipo.

Este enfoque integrado mediante un trabajo interdisciplinar se vincula con una serie de acciones positivas para el alumnado:

- Posibilita contextos reales de aprendizaje en situaciones significativas y relevantes.
- Rentabiliza los esfuerzos que estos deben hacer, al multiplicar las situaciones donde tienen que activar sus recursos expresivos y comprensivos.
- Los motiva, ya que apela a sus necesidades e intereses directos, algo que resulta determinante para que se produzcan auténticos procesos de aprendizaje con éxito.

Esto no significa que todo el equipo docente tenga que convertirse en profesorado de Lengua, como refleja el lugar común tantas veces repetido. Los docentes de Biología y Geología no tienen que enseñar contenidos gramaticales, ni explicar las características formales de los textos expositivos, pero sí deben ayudar a que su alumnado aprenda la lengua de su especialidad y la manera de expresarla, en contenido y en forma, y adecuada a situaciones comunicativas reales, por ejemplo a través de un informe de laboratorio.

Es decir, del mismo modo en que las áreas lingüísticas facilitan la adquisición de otros conocimientos a través de sus actividades, las áreas no lingüísticas deben contribuir al desarrollo de la





competencia lectora mediante prácticas reales contextualizadas vinculadas a sus ámbitos de conocimiento. La herramienta que posibilita de una manera natural y auténtica la integración es el texto.



*Imagen. Trabajo integrado de la CCL a través de los textos*

*(Elaboración propia: Napkin)*

Ya hemos definido qué es un texto y qué normas debe cumplir para ser considerado como tal. En todas las áreas y materias los textos están presentes, aunque con especificidad y concreción propias de cada una de ellas. Por tanto, como ya se ha mencionado, desde cada disciplina se debe enseñar el manejo de los códigos propios y la forma de interpretar y elaborar los textos más comunes en ellas.

El trabajo con textos permite un tratamiento transversal y multidisciplinar de la CCL. Además, facilita los procesos de enseñanza y aprendizaje tanto para los docentes como para el alumnado, pues al conocer las características de cada uno según un modelo previo - maneras de organizarse, formas lingüísticas típicas, convenciones - los estudiantes podrán poner en acción una serie de estrategias específicas tanto para la comprensión como para la producción.

Para llevar a cabo este trabajo de una manera efectiva se requiere una coordinación intensa entre todas las áreas y materias que le otorgue coherencia al desarrollo de cada género o tipología textual a lo largo del tiempo, actualizando objetivos de forma progresiva de manera que se pueda ampliar lo visto, reforzar o transformar. Una herramienta muy útil en este sentido es el mapa de géneros discursivos.

#### 4.9.2. El mapa de géneros discursivos.

Ya abordamos el concepto de género discursivo y sus implicaciones en el desarrollo de la competencia lectora del alumnado. Como evidenciamos, es necesario un trabajo coordinado entre los docentes para seleccionar géneros discursivos, planificar su acercamiento y consensuar estrategias metodológicas que hagan efectiva su implementación en las aulas. Una herramienta que ha demostrado su eficacia en la sistematización de esta labor es el mapa de géneros discursivos.

Un mapa de géneros discursivos se puede considerar como la concreción de todo el trabajo organizativo expuesto anteriormente en el contexto específico de un centro educativo. No existe un único modelo de cómo debe ser (en los anexos ofrecemos ejemplo reales para distintas etapas), aunque





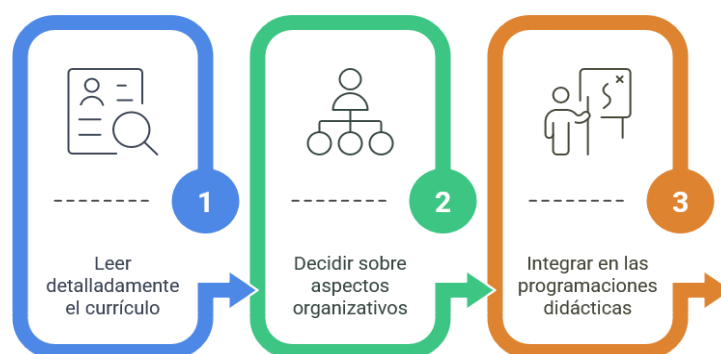
sí podemos encontrar una serie de recomendaciones sobre las actuaciones que se deben tener en cuenta para su elaboración.

En primer lugar, hay que realizar una lectura detallada del currículo para describir qué textos se utilizan en el centro. El punto de partida debe ser siempre la normativa, y a partir de ahí, buscar la vinculación con el contexto específico.

Posteriormente, se deben tomar decisiones sobre diferentes aspectos organizativos: las etapas, ciclos y materias implicadas; los ámbitos y géneros discursivos, los momentos en los que se realizará el trabajo... Es aconsejable que se realice una progresión graduada, coherente con lo que refleja la propia normativa en su desarrollo. En este sentido, puede ser útil plasmar este diseño en un cronograma de actuaciones (en los anexos ofrecemos un ejemplo).

A continuación, en cada área y materia se deberán reflejar todas estos acuerdos en sus programaciones didácticas. Como hemos mencionado en apartados anteriores, se trata de integrar en las prácticas reales de aula estas actuaciones, de crear oportunidades con sentido para estas tareas textuales. Además, como ya se explicitó anteriormente, en estas programaciones se deben contemplar las estrategias para evaluar los progresos del alumnado en su competencia lectora que se llevarán a cabo en función de la etapa, el nivel y el área o materia.

#### Proceso de Integración de Género en la Educación



*Imagen. Actuaciones para la elaboración de un mapa de géneros discursivos*

*(Elaboración propia: Napkin)*

Un elemento que puede facilitar este trabajo integrado entre ámbitos a través de los géneros discursivos y que puede ser útil para concretar todo el diseño del mapa de géneros que hemos venido reflejando en las páginas anteriores es el texto pautado. Veamos cómo se pueden concretar en las áreas no lingüísticas.





### 4.9.3. Los textos pautados en áreas no lingüísticas.

Ya hemos definido qué son los textos pautados y cómo se pueden trabajar en las aulas de los distintos niveles educativos. Sin embargo, como ya adelantamos, una de las principales ventajas de esta herramienta es que su uso puede ser idéntico en las áreas no lingüísticas.

De esta manera, se solventa un problema señalado en distintos estudios sobre las competencias, donde se destaca la dificultad de afrontar uno de los ocho aspectos básicos que analizamos: la transferibilidad. La realización de un mismo trabajo de manera sistemática, empleando en diferentes contextos las mismas estrategias de aprendizaje pues distintas áreas o departamentos se han puesto de acuerdo en compartir procedimientos, aumentará su eficacia e incidirá en la mejora del alumnado (Monereo y Castelló, 1997: 160). Veamos cómo llevar este trabajo a la práctica de aula con ejemplos concretos.

#### 4.9.3.1. Modelos de aplicación de textos pautados en áreas no lingüísticas.

##### A. Educación Primaria.

Para Educación Primaria hemos elegido el género discursivo de los problemas matemáticos para aportar un ejemplo que se puede utilizar en el segundo ciclo, concretamente en cuarto curso en el área de Matemáticas. De nuevo, seguiremos las fases y acciones desarrolladas anteriormente con textos de áreas lingüísticas.

En primer lugar, el docente ha planificado con detalle qué textos va a utilizar según la finalidad que se propone. La base normativa sobre la que cimenta la secuencia didáctica queda recogida en el siguiente cuadro:

Competencias específicas	Criterios de evaluación
CE3. Explorar, formular y comprobar conjeturas sencillas o plantear problemas de tipo matemático en situaciones basadas en la vida cotidiana	3.1.b. Realiza y analiza conjeturas matemáticas sencillas
	3.2.b. Da ejemplos de problemas matemáticos sobre situaciones cotidianas
CE6. Comunicar y representar conceptos, procedimientos y resultados matemáticos	6.2.b. Analiza y explica los pasos seguidos en la resolución de un problema o los resultados matemáticos

En este caso, decide utilizar dos problemas matemáticos adaptados a su contexto, pues emplea los nombres de los equipos de la ciudad en la que viven y otra de la comunidad andaluza con la que se pueden enfrentar en un partido de baloncesto de forma natural.





Esta actividad con el texto pautado forma parte de una situación de aprendizaje donde los estudiantes tendrán que realizar como producto final una presentación visual en la que muestren los pasos que han decidido para ayudar a sus padres a comprarse un coche. Tendrán que exponer las operaciones realizadas, las posibilidades que han manejado, el cálculo de ahorros, gastos y cuotas, los argumentos a favor y en contra de las distintas opciones... De ahí que los problemas que analizan y el que deben producir según unos datos tengan una finalidad clara más allá de la mera resolución descontextualizada.

Además, reflexiona sobre las posibles dificultades que se puede encontrar en su grupo-clase. Ha utilizado el baloncesto porque sabe que hay alumnos y alumnas que practican este deporte, y el producto final de la situación de aprendizaje surgió tras un debate en clase sobre los coches eléctricos y sus ventajas e inconvenientes.

Del mismo modo como señalamos en los casos anteriores, considera las pautas DUA que pueden ser de mayor utilidad para superar barreras de su alumnado. En este caso, indicamos la aclaración de vocabulario, símbolos y estructuras del lenguaje (2.1); la conexión del conocimiento previo con el nuevo aprendizaje (3.1); la utilización de múltiples medios para comunicarse (5.1); y la optimización del desafío y el apoyo (8.2).

A continuación, ya en el aula, el docente se dispone a dinamizar el trabajo con el texto. Cada alumno y alumna dispondrá de una copia con la que poder trabajar, tanto de forma individual como en equipo. Antes de la lectura, procura activar los conocimientos previos y despertar su interés, empezando por el formato de texto pautado que ya les alerta sobre el modo en el que van a trabajar, como ya hemos señalado en ocasiones anteriores. Después, aclara que van a trabajar problemas matemáticos relacionados con el baloncesto: resultados, asistencia, recaudación... Algo a lo que muchos de ellos están acostumbrados por pertenecer a equipos o por seguir a sus compañeros que forman parte de alguno. Y explica que después crearán un problema con datos relacionados con la situación de aprendizaje que están trabajando y con el producto final que tendrán que elaborar. De esta manera, fija la finalidad y crea un interés en la actividad más allá de la sesión.

Entonces comienza la lectura del primer problema, aclarando dudas o aspectos que no lleguen a entender. A continuación, se realiza una lectura colectiva en la que puede ir señalando las características destacadas de los problemas matemáticos: la situación, los datos, las preguntas del planteamiento y finales, y las operaciones necesarias para resolverlos.

Seguidamente, pasa al segundo problema, que presenta una estructura muy parecida, incluso amplía la información del primero, pues mantiene el hilo temático.

Como venimos señalando a lo largo de esta guía, este trabajo de modelización y andamiaje guiado por el docente permite orientar el razonamiento y la reflexión de manera colectiva en situaciones reales y con una finalidad, tanto individual como colectiva.





Por último, la actividad se cierra con la elaboración de un problema a partir de unos datos y siguiendo el modelo de los dos anteriores. Como señalamos, la temática varía y se alinea con la situación de aprendizaje, pues son datos referidos a la compra de un coche: sueldo de los compradores, gastos al mes, precio del coche que quieren, etc. Todo lo que les servirá en la elaboración de su producto final. De esta manera, evidencia que la forma de resolver problemas se puede aplicar a diferentes situaciones de la vida cotidiana, desde una actividad extraescolar hasta la compra de un vehículo.

El trabajo será en equipos cooperativos, los mismos que se crearon para la situación de aprendizaje, pues aunque cada estudiante dispondrá de su propio texto pautado, realizarán un solo problema por grupo, el que les servirá de modelo para el producto final que tendrán que exponer. Para ello, utilizarán la técnica cooperativa «Mejor entre todos», donde se parte de las respuestas individuales de los miembros del equipo para llegar a una única respuesta final consensuada por todos.

Para esta actividad concreta con el texto pautado, el docente utilizará una diana de autoevaluación donde los miembros de cada equipo comprobarán que han tenido en cuenta todas las características trabajadas para la elaboración de su problema, incluyendo las operaciones realizadas y solucionadas.

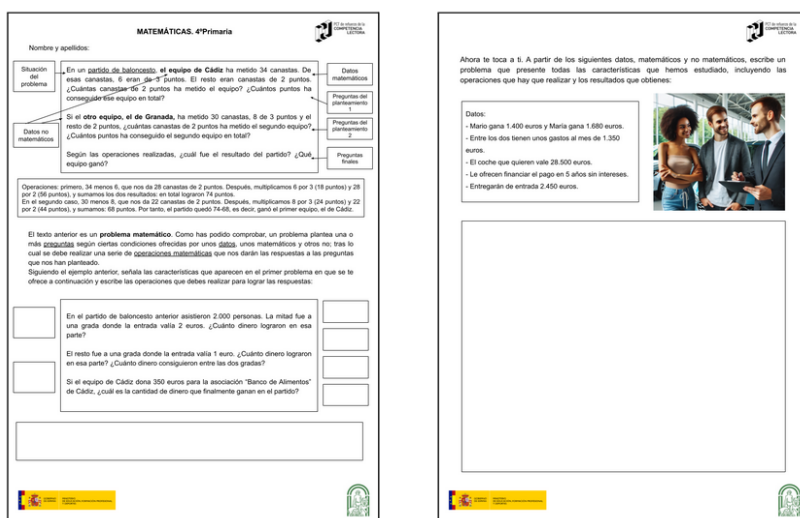


Imagen. Texto pautado para Educación Primaria

## B. Educación Secundaria Obligatoria.

Para Educación Secundaria Obligatoria hemos seleccionado dos géneros discursivos, la gráfica (texto discontinuo) y el informe (texto continuo), pues queremos mostrar una alternativa que puede resultar interesante en una de las fases. La materia donde se trabaja es Biología y Geología en 3º de ESO.

En primer lugar, el docente ha planificado con detalle qué textos va a utilizar según la finalidad que se propone. La base normativa sobre la que cimenta la secuencia didáctica queda recogida en el siguiente cuadro:





Competencias específicas	Criterios de evaluación
CE1. Interpretar y transmitir información y datos científicos, argumentando sobre ellos y utilizando diferentes formatos para analizar conceptos y procesos de las ciencias biológicas	1.2. Comprensión y análisis de información sobre procesos biológicos, transmitiéndola de forma clara y utilizando la terminología y los formatos adecuados (gráficos, informes)
CE3. Planificar y desarrollar proyectos de investigación, siguiendo los pasos de las metodologías científicas, para indagar en aspectos relacionados con las ciencias biológicas	3.2. Diseñar de una forma creativa la toma de datos y el análisis de fenómenos biológicos de modo que permitan responder a preguntas concretas y contrastar una hipótesis planteada

En este caso, decide utilizar dos gráficas relacionadas con las donaciones de órganos: una sobre las causas de los fallecimientos de los donantes y otra donde se compara el número de donantes en España con los de otros países. Sin embargo, en el ejercicio de producción el alumnado no tendrá que elaborar una gráfica, sino que tendrá que movilizar su competencia con otro género discursivo que deben haber trabajado previamente: el informe.

Esta actividad con el texto pautado forma parte de una situación de aprendizaje donde los estudiantes tendrán que realizar como producto final una campaña de concienciación sobre la importancia de la donación de órganos como parte de una ciudadanía activa y solidaria. Por este motivo, el trabajo realizado les será muy útil para enriquecer su tarea.

Con respecto a las pautas DUA, ha tenido en cuenta especialmente los principios 1.1 (apoyar las oportunidades para personalizar la presentación de información), 1.2 (admitir múltiples formas de percibir la información), 2.1 (aclarar vocabulario, símbolos y estructuras del lenguaje) y 9.1 (reconocer expectativas, creencias y motivaciones).

A continuación, ya en el aula, el docente se dispone a dinamizar el trabajo. Como en el caso de Educación Primaria, cada alumno y alumna dispondrá de una copia del texto con la que poder trabajar, tanto de forma individual como en equipo. Antes de la lectura, procura activar los conocimientos previos y despertar su interés. Explica por qué van a trabajar con esos textos: como parte del trabajo de la situación de aprendizaje en la que están inmersos, siendo de mucha utilidad los datos que van a analizar y el informe que tendrán que elaborar para la campaña que será su producto final.

Entonces comienza la lectura de la primera gráfica, aclarando dudas o aspectos que no lleguen a entender. Ha sido consciente de qué características pueden causar dificultades (como la línea de tendencia o la importancia de las fuentes que aportan los datos), por ello se detiene en ellas con mayor detalle.





A continuación, se realiza una lectura colectiva en la que señala el resto de características destacadas de una gráfica: el título y la leyenda con la serie de datos, los datos del eje vertical y del eje horizontal o las columnas (en este tipo de gráfica, especificando que existen muchos tipos de gráficas diferentes según el propósito y los datos que analicen).

Seguidamente, pasa a la segunda gráfica, que presenta una estructura similar pero con otros datos, en este caso, sobre el número de donantes por países entre 2021 y 2023. Insiste en la valoración de las fuentes (no es la misma, pero tiene idéntica fiabilidad), en la finalidad (para qué sirve), etc.

Por último, pide a los estudiantes elaborar un informe, dando distintas opciones sobre los datos en los que se puede centrar para elaborarlo: cómo han evolucionado las muertes según las causas (pueden elegir una o comparar varias), cómo han evolucionado las donaciones en los países (de forma individual o comparándolos) o una combinación de los datos de las dos gráficas. Trabajarán en los mismos equipos de la situación de aprendizaje, utilizando en esta ocasión la técnica «Grupos de investigación», pues facilita que cada miembro del equipo pueda aportar y desarrollar parte del trabajo, en este caso, del informe.

Para esta actividad concreta con el texto pautado, el docente utilizará una lista de control donde podrá observar la consecución o no de diferentes indicadores en el informe que tendrán que realizar, relacionados tanto con la forma (título, estructura, extensión) como con el contenido (tema, interpretación de los datos, mención a las fuentes o reflexiones).

**BIOLOGÍA Y GEOLOGÍA. 3ºESO**

Nombre y apellidos: \_\_\_\_\_

Título del gráfico y leyenda con las series de datos

Fuente de donde se extraen los datos: organizaciones y fecha de la publicación

Eje vertical: porcentaje de los datos

Columnas: con los porcentajes según las series, visualizadas por colores

Eje horizontal: frecuencia por años

Línea de tendencia de una de las causas (de mayor porcentaje)

El texto anterior es una **gráfica**. Sirve para representar visualmente datos o información de manera que sea más fácil de entender, comparar o interpretar. Así, hace más accesible la información. Hemos señalado sus principales características, veamos cómo se cumplen en el texto siguiente:

**DONACIONES EN ESPAÑA vs OTROS PAÍSES**

Ahora te toca manejar los datos de las gráficas para **realizar un informe**. Puedes elegir en qué datos te quieres centrar:

- Cómo han evolucionado las muertes según las causas (puedes elegir una, comparar varias...).
- Cómo han evolucionado las donaciones en los países (de forma individual, comparándolos...).
- Una combinación de los datos de las dos gráficas.

Recuerda lo que ya sabes sobre las características de este texto (consulta de **lista de control** para comprobar que tu informe cumple todos los requisitos).

Imagen. Texto pautado para Educación Secundaria Obligatoria

(documento disponible en los anexos)

Como hemos podido comprobar con estos dos ejemplos de diferentes etapas, los textos pautados permiten un trabajo interdisciplinar real cargado de ventajas:





- **Ganamos eficacia:** El trabajo común de los docentes evitará mensajes contradictorios al alumnado, lo que repercute directamente en la eficacia al poner el foco de manera común en aquellos aspectos que se consideran más importantes sin importar el área o materia en la que estén trabajando.
- **Optimizamos recursos:** Actuar de manera coordinada genera un impacto y unos resultados más significativos que si solo se limita a las áreas lingüísticas, o exclusivamente a Lengua Castellana y Literatura. Asimismo, el material que se genera en un curso académico puede servir de base para los siguientes, disponiendo de un amplio banco de textos pautados con el paso del tiempo.
- **Aunamos esfuerzos:** Esta forma de trabajar permite la proyección de una imagen cohesionada y sólida del equipo docente, sea cual sea el nivel educativo, beneficiando al alumnado al aportar coherencia en el trabajo y mejorar la eficacia, como acabamos de señalar. La sistematización de esta propuesta a lo largo del tiempo conlleva una asimilación que evitará estar explicando una y otra vez los mismos procedimientos. Si bien es cierto que hay que evitar la monotonía y que con la repetición se deje de lado la reflexión. Por eso resulta fundamental ir adaptando los textos a los grupos, ir aumentando el nivel de dificultad, integrar géneros discursivos diferentes y de mayor complejidad, a medida que el alumnado se va acostumbrando a los textos pautados.
- **Múltiples situaciones y finalidades:** Si uno de los objetivos principales que venimos señalando es exponer al alumnado a la mayor cantidad posible de situaciones comunicativas reales y significativas con diferentes finalidades, el uso de textos pautados lo hace posible y adaptado a las características e intereses de cada área o materia. De esta forma se refuerza también la transferibilidad de lo aprendido.
- **Inmersión lingüística real para el alumnado:** Con una organización adecuada, quizá para un área o materia solo suponga realizar un texto pautado por curso académico; sin embargo, para cada estudiante puede suponer la realización de un mínimo de ocho por curso, que multiplicados por sus años de escolarización, darán buena cuenta del enorme impacto que puede alcanzar en sus vidas esta inmersión.



*Imagen. Ventajas principales del trabajo interdisciplinar con textos pautados*

*(Elaboración propia: Napkin)*





Por supuesto, esto no significa que no se puedan ir realizando modificaciones al sistema de trabajo propuesto. Aún más, es aconsejable que se modifiquen y contextualicen de la mejor manera posible. Aunque sí que es importante mantener «una razonable garantía de fidelidad» para asegurar que el empleo de estas herramientas y técnicas son «efectivas en mejorar el logro de los estudiantes» (Wiliam y Leahy, 2024: 37).

En definitiva, se trata de que, con la asistencia y mediación de profesores y del resto de compañeros, interactuando constantemente unos con otros, un estudiante puede incrementar y desarrollar en plenitud su competencia lectora a lo largo de toda su etapa de escolarización, ya que «el aumento de horas de exposición de calidad al uso de la lengua en contextos reales y con fines comunicativos, con un trabajo coordinado y sistemático, posibilita la mejora» (Rubio, Romero Claudio y Heredia, 2025: 110).

#### 4.9.3.2. Otras actuaciones

Hemos focalizado la atención en el uso de textos pautados como una forma adecuada de integrar el trabajo con las estrategias de comprensión lectora tanto en áreas lingüísticas como no lingüísticas, visibilizando las ventajas que reporta esta sistematización metodológica. Sin embargo, es evidente que existen otras maneras de abordar esta integración deseable que mencionábamos al principio de este apartado.

Una de ellas es la utilización de los **libros ilustrados de no ficción**. Esta forma de divulgación científica dirigida a lectores jóvenes se presenta en múltiples formatos y permite acciones relevantes relacionadas con la lectura, desde la interacción y experimentación al autoaprendizaje a través de la exploración. Resultan de gran utilidad para la formación de lectores críticos «desde una doble perspectiva: la intrínseca, directamente relacionada con las características del propio lector; y la extrínseca, conectada con su entorno escolar y ámbito de aprendizaje» (Romero, Trigo y Heredia, 2021).

Además, favorecen la comprensión visual y verbal de manera simultánea, en la línea de «hibridación de lenguajes, contenidos y lectores que asegura la naturaleza multimodal del discurso» (Taberero y Colón, 2023: 7), creando vínculos entre el arte y el conocimiento científico que estimulan la curiosidad y la motivación hacia la lectura.

En la actualidad, podemos encontrar propuestas que abarcan desde la Educación Infantil hasta la Educación Secundaria Obligatoria, en función del nivel de dificultad, la temática o la profundidad del análisis de la información que ofrecen (Taberero, 2022). Veamos algunos **ejemplos concretos**.

«El gran libro del agua. De la transpiración de las plantas a la devastación de los tsunamis», obra de Sarah Garré, Marijke Huysmans y Wendy Panders puede servir como punto de partida para una situación de aprendizaje en cuarto curso de Educación Primaria (Nogués Bruno, 2024). La obra profundiza





en la necesidad de un mundo sostenible y en la importancia del agua, combinando el discurso expositivo (qué es el agua, el ciclo del agua) con el persuasivo (recomendaciones sobre cómo cuidar este recurso para nuestra supervivencia). Además, lo hace de una forma multimodal, pues invita a visitar determinadas páginas web para completar la información.

Por tanto, su utilidad es clara en una situación de aprendizaje que tenga como objetivos comprender el ciclo del agua y sus fases, identificar los usos y la importancia del agua en la vida diaria, conocer fenómenos relacionados con el agua (como inundaciones, riadas o tsunamis), desarrollar actitudes de cuidado y su uso responsable. El producto final puede ser el diseño y exposición de una feria del agua donde se incluyan infografías, experimentos o maquetas que pueden tener como inspiración este libro.

Esta utilidad también se puede aprovechar en Educación Secundaria Obligatoria, y un buen ejemplo es el libro «¿Qué pasaría si...? Respuestas serias y científicas a todo tipo de preguntas absurdas» de Randall Munroe, físico que trabajó para la NASA y dibujante de cómics, que recopila las respuestas a preguntas extrañas que le dejaban en su página web, preguntas como las siguientes: ¿qué pasaría si la Tierra y todos los objetos que hay en ella de repente dejasen de girar, pero la atmósfera mantuviese su velocidad?, ¿qué pasaría si golpeases una pelota de béisbol lanzada al 90% de la velocidad de la luz?, o ¿qué pasaría si me baño en una piscina de combustible nuclear gastado?

La combinación de ciencia con humor y curiosidad que realiza el autor es un detonante perfecto para llevar a la práctica una situación de aprendizaje en la asignatura de Física y Química de 2º de ESO que tuviera como producto final la elaboración de una galería científica interactiva donde cada grupo presentara una pregunta del tipo *¿qué pasaría si...?*, respondida a través de una investigación con base científica y una representación creativa (una maqueta, vídeos con experimentos simulados, cómics...). De esta manera el alumnado se embarcaría en una exploración creativa pero rigurosa donde se lleve a la práctica contenidos curriculares de esta asignatura con un fin divulgativo. Y por supuesto, con una necesidad real de movilizar la competencia lectora en particular y la competencia en comunicación lingüística en general en una materia de ciencias. Incluso, ampliando el foco, se podrían presentar fuera del ámbito del centro en formatos como Ferias de las Ciencias que se realizan en muchas localidades de Andalucía.

En definitiva, se trata de buscar situaciones reales donde el alumnado tenga que usar de manera efectiva su competencia lectora en áreas no lingüísticas. Más allá de las propuestas que hemos ofrecido como ejemplo, y volviendo a insistir en lo que ya hemos mencionado, lo importante no son tanto los materiales concretos sino lo que los docentes hacen con ellos en sus clases y lo que permiten al alumnado hacer (Monereo y Castelló, 1997: 184). Solo así podremos contribuir desde todas las áreas y materias, desde todos los momentos de la vida escolar, al desarrollo y mejora de la competencia lectora de los estudiantes.





## 5. RECURSOS Y BUENAS PRÁCTICAS EN LAS DISTINTAS ETAPAS EDUCATIVAS.

En el ámbito educativo, una “buena práctica” o “actuación de éxito” para el desarrollo de la competencia lectora, y más ampliamente de la competencia en comunicación lingüística, se concibe como una intervención pedagógica que parte de una necesidad o propuesta de mejora, buscando resolver un problema identificado en la situación de partida relacionado con la adquisición y desarrollo de esta competencia. Estas prácticas deben estar formuladas a través de objetivos claros, garantizando así su claridad y la posibilidad de evaluar su impacto en el aprendizaje del alumnado.

Deben estar formuladas con objetivos claros y precisos, que permitan evaluar su impacto en el aprendizaje lector. Es crucial que la metodología utilizada atienda a la diversidad del alumnado, promueva la inclusión y considere la perspectiva de género y la no discriminación. La aplicación de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) orienta las medidas organizativas y metodológicas para responder a las necesidades individuales.

La metodología debe ser activa, motivadora y participativa, fomentando tanto el aprendizaje individual como el cooperativo y entre iguales. Es importante relacionar los aprendizajes con el entorno, la vida cotidiana y el contexto del alumnado. Se deben diseñar situaciones de aprendizaje significativas y relevantes que representen desafíos o problemas y movilicen de forma integrada los saberes básicos, reforzando la autoestima, la autonomía, la reflexión y la responsabilidad. La eficacia de estas intervenciones se basa en evidencias y una adecuada documentación de los procesos.

La evaluación es parte integral del proceso de enseñanza y aprendizaje, valorando tanto el proceso como los resultados mediante instrumentos variados y contribuyendo a mejorar la enseñanza. Se espera la participación del alumnado en su evaluación, incluyendo la autoevaluación. Una actuación de éxito implica una evaluación constante a través de la autoevaluación y la retroalimentación, utilizando indicadores de rendimiento, percepción y proceso.

Para que una práctica sea exitosa, debe fomentar la innovación y la experimentación, permitiendo el ensayo y la conciliación del error como parte del aprendizaje. La adaptabilidad y replicabilidad de la práctica en diferentes contextos también es un indicador de su robustez. Además, una buena práctica debe ser efectiva y eficiente, optimizando los recursos disponibles y generando conocimiento y aprendizaje para toda la comunidad educativa. La eficacia colectiva, manifestada en el trabajo cooperativo y en equipo, y la integración en el currículo o proyecto educativo son esenciales.

Es fundamental entender que formar lectores competentes implica el desarrollo de estrategias de comprensión. El uso de estrategias supone un uso consciente de procedimientos para alcanzar los objetivos de lectura. La enseñanza de estas estrategias debe ser explícita, con el docente actuando como facilitador, guiando al alumnado hacia el uso autónomo. Las actividades de lectura compartida, seguidas de la práctica supervisada e individual, son clave para este traspaso gradual de responsabilidad.





Además de las estrategias, es vital promover el placer por la lectura desde las primeras etapas. La figura del docente posee una responsabilidad insustituible en la gestión de este proceso. Enseñar la lectura de manera efectiva es una tarea que requiere la colaboración y el trabajo en equipo de todo el centro.

A continuación, se presentan algunas de estas actuaciones de éxito o buenas prácticas que, si bien nacen y se desarrollan en contextos específicos respondiendo a necesidades concretas, ilustran los principios y características descritos, invitando a la reflexión sobre su potencial de adaptación y enriquecimiento en otros entornos educativos.

## 5.1. Buenas prácticas de implementación en el aula.

### 5.1.1. Implementación en el aula de Educación Secundaria.

En el contexto de la Educación Secundaria, y particularmente en la materia de Lengua Castellana y Literatura, el desarrollo de la competencia lectora es un factor crucial para el éxito educativo y la adquisición de las competencias clave establecidas en el Perfil de salida. Esto implica enseñar explícitamente estrategias de comprensión lectora, fomentar la interacción con una diversidad de textos, y desarrollar la capacidad de comprender e interpretar textos orales y multimodales.

Siguiendo estas directrices y principios, se expone a continuación un ejemplo de secuencia didáctica concebida como situación de aprendizaje centrada en el desarrollo de la competencia lectora en el nivel de 2º de Educación Secundaria. Estas actuaciones de éxito, como todas, nacen y se desarrollan en un contexto específico respondiendo a necesidades concretas, pero ilustra los principios y características descritas, invitando a la reflexión sobre su potencial de adaptación y enriquecimiento en otros entornos educativos.

1. IDENTIFICACIÓN		
2ºESO	TÍTULO	“Mi pueblo en directo”
2. DESCRIPCIÓN DEL PRODUCTO FINAL		
Realización de un programa al estilo de “Andalucía Directo” con distintas secciones y con la colaboración de otras materias.		
3. CONCRECIÓN CURRICULAR		
ÁREA	Lengua Castellana y Literatura	COMP. ESPECÍFICA, CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y SABERES BÁSICOS





COMP.ESPECÍFICA	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SABERES BÁSICOS
<p>2. Comprender e interpretar textos orales y multimodales recogiendo el sentido general y la información más relevante, identificando el punto de vista y la intención del emisor y valorando su fiabilidad, su forma y su contenido, para construir conocimiento, formarse opinión y ensanchar las posibilidades de disfrute y ocio.</p>	<p>2.1. Comprender el sentido global, la estructura, la información más relevante en función de las necesidades comunicativas y la intención del emisor en textos orales y multimodales sencillos de diferentes ámbitos, incorporando prácticas discursivas que sean significativas para el alumnado, analizando la interacción entre los diferentes códigos y desarrollando progresivamente destrezas específicas para la comprensión e interpretación de mensajes orales, desde las más básicas a las más avanzadas.</p> <p>2.2. Valorar de manera progresivamente autónoma la forma y el contenido de textos orales y multimodales sencillos que sean significativos para el alumnado y que aborden temas de relevancia social, evaluando su calidad, fiabilidad e idoneidad del canal utilizado, así como la eficacia de los procedimientos comunicativos empleados para hacer frente a los riesgos de manipulación y desinformación.</p>	<p>LCL.2.B.2.1. Secuencias textuales básicas. Clases de narraciones. El texto dialogado. El texto expositivo. LCL.2.B.2.5. Géneros discursivos propios del ámbito social. Redes sociales y medios de comunicación. LCL.2.B.3.1. Interacción oral y escrita de carácter informal. LCL.2.B.3.2. Comprensión oral. LCL.2.B.3.3. Producción oral formal. LCL.2.B.3.4. Comprensión lectora. LCL.2.B.3.5. Producción escrita. LCL.2.B.3.6. Alfabetización informacional. LCL.2.B.4.5. Corrección lingüística y revisión ortográfica gramatical de los textos.</p>
<p>3. Producir textos orales y multimodales con fluidez, coherencia, cohesión y registro adecuado, atendiendo a las convenciones propias de los diferentes géneros discursivos, y participar en interacciones orales con actitud cooperativa y respetuosa, tanto para construir conocimiento y establecer vínculos personales como para intervenir de manera activa e informada en diferentes contextos sociales.</p>	<p>3.1. Realizar narraciones y exposiciones orales sencillas con diferente grado de planificación sobre temas de interés personal, social y educativo ajustándose a las convenciones propias de los diversos géneros discursivos, con fluidez, coherencia, cohesión y el registro adecuado, en diferentes soportes y utilizando de manera eficaz recursos verbales y no verbales.</p> <p>3.2. Participar de manera activa y adecuada en interacciones orales informales, en el trabajo en equipo y en situaciones orales formales de carácter dialogado, con actitudes de escucha activa y estrategias de cooperación conversacional y cortesía lingüística.</p>	





COMP.ESPECÍFICA	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SABERES BÁSICOS
<p>4. Comprender, interpretar y valorar textos escritos, con sentido crítico y diferentes propósitos de lectura, reconociendo el sentido global y las ideas principales y secundarias, identificando la intención del emisor, reflexionando sobre el contenido y la forma y evaluando su calidad y fiabilidad, para dar respuesta a necesidades e intereses comunicativos diversos y para construir conocimiento.</p>	<p>4.1. Comprender e interpretar el sentido global, la estructura, la información más relevante y la intención del emisor de textos escritos y multimodales sencillos de diferentes ámbitos personales, educativos y sociales, que respondan a diferentes propósitos de lectura, realizando las inferencias necesarias que permitan reconstruir la relación entre sus partes, formular hipótesis acerca de la intención comunicativa que subyace a dichos textos, y reflexionar con sentido crítico sobre su forma y contenido.</p>	
	<p>4.2. Valorar la forma y el contenido de textos escritos y multimodales sencillos evaluando su calidad, fiabilidad e idoneidad del canal utilizado, así como la eficacia de los procedimientos comunicativos empleados.</p>	
<p>5. Producir textos escritos y multimodales coherentes, cohesionados, adecuados y correctos atendiendo a las convenciones propias del género discursivo elegido, para construir conocimiento y dar respuesta de manera informada, eficaz y creativa a demandas comunicativas concretas.</p>	<p>5.1. Planificar la redacción de textos escritos y multimodales sencillos, atendiendo a la situación comunicativa, destinatario, propósito y canal, enfatizando los usos de la escritura para la toma de apuntes, esquemas, mapas conceptuales o resúmenes, y en la elaboración de textos de carácter académico; redactar borradores y revisarlos con ayuda del diálogo entre iguales e instrumentos de consulta y presentar un texto final coherente, cohesionado y con el registro adecuado.</p>	
	<p>5.2. Incorporar procedimientos básicos para enriquecer los textos, atendiendo a aspectos discursivos, lingüísticos y de estilo, con precisión léxica y corrección ortográfica y gramatical.</p>	





4. SECUENCIACIÓN DIDÁCTICA		
FASE	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES Y TAREAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<b>MOVILIZA</b> (1 sesión)	<ul style="list-style-type: none"><li>- Visualizar el comienzo de un programa de “Andalucía Directo”. Durante el visionado se realiza una actividad breve de análisis del programa: qué información presenta, qué secciones tiene, qué roles, cómo lo hacen los reporteros...</li><li>- En grupos de 4, responden a las siguientes preguntas con una dinámica cooperativa “1-2-4”: qué historias tiene nuestro pueblo que se pudieran contar y que conozcamos, y qué personas, lugares o eventos se podrían destacar.</li><li>- Entonces se les plantea el reto: ¿podríamos hacer nuestro propio programa de televisión?</li><li>- Por último, mostramos y explicamos la rúbrica que se utilizará para la evaluación del producto final: el programa de televisión.</li></ul>	2.1 3.2
<b>ACTIVA</b> (6 sesiones)	<ul style="list-style-type: none"><li>- Partimos de sus conocimientos previos con una lluvia de ideas: qué saben de los medios de comunicación, de las diferencias entre géneros periodísticos, de para qué se utiliza cada uno... Con especial atención en la noticia, la entrevista, el reportaje y la crónica. Reflexión sobre ejemplos (positivos y negativos) que conozcan.</li><li>- En grupos de 4: cada miembro del grupo recibe un género distinto de los anteriores. Utilizando la técnica del “Grupo de expertos”, trabajan cada género y se lo explican a sus compañeros. Al final, las características básicas deben quedar recogidas en una cartulina por cada equipo.</li><li>- Rutina de pensamiento “Veo-pienso-me pregunto” para cada uno de los géneros. Se seleccionan dos ejemplos, uno escrito y otro visual, para cada género. Cada grupo debe responder a una ficha sobre las siguientes cuestiones: Qué veo: contenido explícito de la noticia, la entrevista, el reportaje y la crónica que se hayan seleccionado. Qué pienso: las interpretaciones que realicen. Qué me pregunto: aspectos que ampliarían la información, que les haya generado curiosidad.</li><li>- Empezamos a trabajar con los primeros borradores del programa: qué secciones podría tener, quiénes se podrían encargar, qué necesitamos para poder realizar el programa (recursos materiales y humanos).</li></ul>	2.2 3.1





FASE	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES Y TAREAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<b>EXPLORA</b> (3 sesiones)	<p>- Reporteros: cada equipo debe afrontar la realización de un reportaje. Deben elegir un tema, un lugar o un personaje sobre el que realizarlo. Cada miembro del grupo tendrá un rol (guionista, reportero, cámara, editor).</p> <p>En clase preparan el borrador de lo que quieren hacer y lo tienen que grabar fuera de clase. Se les proporcionará una ficha a cada grupo donde tendrán que completar los siguientes apartados: qué vamos a contar, qué información necesitamos, a quién vamos a entrevistar, qué lugares debemos visitar o grabar.</p> <p>El reportaje tendrá una extensión mínima de 3 minutos y máxima de 5 y se entregará a través del Entorno Virtual de Aprendizaje que se emplee de forma habitual.</p> <p>- Crónica: del mismo modo, trabajarán la crónica. En este caso cada equipo dispondrá de un tipo de crónica diferente (deportiva, social, cultural...) y en una ficha semejante a la anterior recogerán una información parecida. Por último, tendrán que elaborar una crónica siguiendo el modelo proporcionado de un acto (real o ficticio) relacionado con su entorno. Esta actividad se realizará en clase.</p> <p>- Visita a medios de comunicación locales. Se concertará una visita al periódico y a la televisión local para hablar con los periodistas, redactores, reporteros... y ver cómo funcionan estos medios en su entorno. Durante la visita, irán completando un cuaderno de campo con observaciones e ideas que con posterioridad se pondrán en común en clase.</p>	2.2 3.1 4.1 5.1
<b>ESTRUCTURA</b> (6 sesiones)	<p>- La noticia: qué es una noticia, características y rasgos principales. Análisis de diferentes noticias reales en formato digital y audiovisual, contrastando sus diferencias.</p> <p>Se trabajarán de manera explícita estrategias de lectura como la identificación de estructura, la localización de ideas importantes o el resumen.</p> <p>Realización de un texto pautado sobre la noticia, donde se incluye la elaboración de noticias siguiendo el modelo.</p> <p>- La entrevista: qué es una entrevista, tipos de entrevistas, características y rasgos principales. Análisis de diferentes entrevistas reales, en formato escrito y oral, contrastando sus diferencias.</p> <p>Se trabajarán de manera explícita estrategias de lectura como la identificación de estructura, la localización de ideas importantes o el resumen.</p>	2.2 3.1 4.1 5.1





FASE	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES Y TAREAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<b>ESTRUCTURA</b>  (6 sesiones)	<p>Realización de un texto pautado sobre la entrevista, donde se incluye la elaboración de una entrevista siguiendo el modelo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diseño de la escaleta del programa utilizando una plantilla: planificación de los contenidos del programa. Qué reportajes se pueden realizar, qué entrevistas, quiénes serán los presentadores, qué equipos se encargarán de cada sección... Ideas que se potenciarán:</li> </ul> <p>Entrevistas a personas relevantes de su entorno: entrenadores de los deportes que practican, profesores ilustres del centro, familiares que colaboren en acciones solidarias, etc.</p> <p>Crónicas a compañeros/as que realicen algún deporte (fútbol, baloncesto, voley) después de competir, incluyendo entrevista.</p> <p>Crónica de un evento solidario, como la Carrera contra el Alzheimer o la recogida de alimentos para familias desfavorecidas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Preparación del guion audiovisual: cómo adaptar la escaleta al formato de programa de televisión. Redacción de un primer borrador de guion de secciones y presentadores, incluyendo introducciones, transiciones y cierres. Contar con indicaciones de cámara (planos) y sonido (músicas).</li> </ul>	2.2 3.1 4.1 5.1
<b>APLICA Y COMPRUEBA</b>  (4 sesiones)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realización de un ensayo general de las secciones que se grabarán en clase siguiendo los guiones. Introducir mejoras en función del ensayo.</li> <li>- Grabación del programa siguiendo los guiones mejorados. Cada equipo va grabando su sección utilizando un croma. Tienen que estar finalizadas las grabaciones fuera del aula (reportajes, entrevistas, etc) para su revisión (se entregarán a través del Aula Virtual de la clase como archivos multimedia).</li> <li>- Siguiendo las pautas, cada equipo edita su sección y la entrega para que el docente las una en el programa de forma conjunta.</li> <li>- Preparación del acto de emisión: organización de la proyección en el aula, difusión a las familias y en las plataformas internas del centro o posible promoción más allá de la clase.</li> </ul>	2.2 3.2 5.2
<b>CONCLUYE</b>  (1 sesión)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Emisión del programa de manera interna: en el aula, se visualiza el programa completo de una manera lúdica. Después, se dispondrá del archivo en el Aula Virtual para un análisis más detallado con la rúbrica de evaluación.</li> <li>- Autoevaluación: ficha de reflexión individual y grupal sobre qué han aprendido, qué ha sido más difícil y qué ha sido más emocionante o divertido, qué se podría mejorar.</li> </ul>	2.2 3.2





FASE	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES Y TAREAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
CONCLUYE (1 sesión)	- Evaluación del docente: más allá de las valoraciones generales grupales, el docente evaluará y entregará feedback individualizado a través del Aula Virtual y grupal.  - Cierre con un debate informal sobre el papel de los medios de comunicación en nuestra sociedad, la importancia de los medios de información locales, la responsabilidad del periodista con la veracidad, etc.	2.2  3.2

Como se puede comprobar en esta situación de aprendizaje se trabaja la competencia lectora dentro del marco general de la Competencia en Comunicación Lingüística, integrando cada una de las destrezas y contextualizando los aprendizajes de manera práctica y relacionada con sus vidas.

La secuencia didáctica comienza con la **movilización** del alumnado para que comprenda el reto y se motive, en este caso, la realización de un programa de televisión siguiendo el modelo de un programa muy conocido de la televisión autonómica. Además, procuramos generar una conciencia positiva sobre el valor informativo de lo local, potenciando la presencia de personas, lugares y hechos cercanos a su entorno y que presentan una riqueza enorme. En la fase de **activación** procuramos activar conocimientos y habilidades necesarias para afrontar las tareas, de ahí que se trabaje la comprensión clara de los textos de los medios de comunicación que se usarán, las semejanzas y diferencias entre el formato escrito y el audiovisual, y las pautas comunes para todos. La siguiente fase es la **exploración** y tiene como objetivo investigar, ampliar información y comenzar a tomar decisiones con respecto al producto final. En este caso, se analizan con detalle el reportaje y la crónica, además de visitar medios locales que sirvan como ejemplo y motivación. La fase de **estructuración** se centra en la noticia y la entrevista, con la incorporación del uso de textos pautados para consolidar conceptos y elaborar productos propios que se utilizarán con posterioridad en el programa. Además, con el diseño de la escaleta y la preparación del guion audiovisual se fijan las secciones y se avanza en el diseño del producto final. En la fase de **aplicación**, primero se ensayará la grabación del programa (una oportunidad para introducir mejoras y corregir errores) y se grabarán las secciones. Esta fase incluye también la edición digital y la entrega de productos a través del Entorno Virtual de Aprendizaje. Por último, en la fase de **conclusión**, además de disfrutar del trabajo realizado por todos y todas, se reflexionará sobre lo aprendido y se evaluará todo el proceso por parte de todos los agentes implicados en la situación de aprendizaje (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación).

Esta situación de aprendizaje se diseña para la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, pero podría abrirse a otras materias del curso a través de contenidos de las entrevistas o reportajes y también a través de secciones: información sobre deportes con Educación Física, parte meteorológico con Geografía e Historia, crónica de una exposición de pintura con Educación Plástica, ...





### 5.1.2. Implementación en el aula de Educación Primaria.

En la etapa de Educación Primaria, el diseño de estas situaciones debe ser particularmente cuidadoso, pues se centra en la adquisición y consolidación de los saberes básicos que permitirán alcanzar el nivel de desempeño esperado del perfil competencial al término de la etapa, conforme al Perfil de salida. Un principio rector es que la metodología sea activa, motivadora y participativa, conectando siempre con el entorno del alumnado y promoviendo el aprendizaje individual y cooperativo. Es imprescindible, además, que atienda a la diversidad del alumnado y aplique los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) para garantizar la inclusión.

En este contexto, presentar ejemplos concretos de actuaciones de éxito diseñadas como situaciones de aprendizaje resulta esclarecedor. Estas propuestas, al igual que todas, nacen y se desarrollan en contextos específicos respondiendo a necesidades concretas, ilustrando los principios y características descritas e invitando a la reflexión sobre su potencial de adaptación y enriquecimiento en otros entornos educativos. A continuación, se muestra una situación de aprendizaje diseñada para el alumnado de 4.º de Educación Primaria, centrada en la concienciación medioambiental y el cuidado de los polinizadores, como propuesta abierta a la adaptación y enriquecimiento en otras aulas.

1. IDENTIFICACIÓN		
4º de Educación Primaria	TÍTULO	“Misión: escudo protector”
2. DESCRIPCIÓN DEL PRODUCTO FINAL		
Diseño y grabación de una campaña informativa escolar en formato cartel + vídeo/podcast + exposición oral, para concienciar a la comunidad educativa sobre la importancia de proteger a los polinizadores, proceso biológico fundamental que <b>beneficia a la vida en el planeta, favoreciendo la biodiversidad</b> . También se propone la plantación de un “jardín de polinizadores” en un espacio verde cercano.		
3. CONCRECIÓN CURRICULAR		
ÁREA	Conocimiento del Medio	COMP. ESPECÍFICA, CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y SABERES BÁSICOS
COMP.ESPECÍFICA	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SABERES BÁSICOS
CM.6. Identificar las causas y consecuencias de la intervención humana en el entorno, desde los puntos de vista social, económico, cultural, tecnológico y ambiental, para mejorar la capacidad de afrontar problemas,	CM.6.1.b. Identificar problemas ecosociales, proponer posibles soluciones y poner en práctica estilos de vida sostenible, reconociendo comportamientos respetuosos de cuidado y protección del entorno y uso sostenible de los recursos naturales,	<b>C. Sociedades y territorios.</b> <b>CMN.2.C.4. Conciencia ecosocial.</b> CMN.2.C.4.2. Responsabilidad ecosocial. Ecodependencia e interdependencia entre personas, sociedades y medio natural. CMN.2.C.4.3





COMP.ESPECÍFICA		CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SABERES BÁSICOS
<p>buscar soluciones y actuar de manera individual y cooperativa en su resolución, y para poner en práctica estilos de vida sostenibles y consecuentes con el respeto, el cuidado y la protección de las personas y del planeta.</p>		<p>expresando los cambios positivos y negativos causados en el medio por la acción humana.</p>	<p>Estilos de vida sostenible. El consumo y la producción responsables, la alimentación equilibrada y sostenible, el uso eficiente del agua y la energía, la movilidad segura, saludable y sostenible, y la prevención y la gestión de los residuos. Necesidad de reducción, reutilización y reciclaje de materiales.</p> <p>CMN.2.C.4.4. La transformación y la degradación de los ecosistemas naturales por la acción humana. Conservación y protección de la naturaleza. El maltrato animal y su prevención.</p>
<b>ÁREA</b>	Lengua Castellana y Literatura	<b>COMP. ESPECÍFICA, CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y SABERES BÁSICOS</b>	
COMP.ESPECÍFICA		CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SABERES BÁSICOS
<p>LCL. 6. Buscar, seleccionar y contrastar Información procedente de dos o más fuentes, de forma planificada y con el debido acompañamiento, evaluando su fiabilidad y reconociendo algunos riesgos de manipulación y desinformación, para transformarla en conocimiento y para comunicarla de manera creativa, adoptando un punto de vista personal y respetuoso con la propiedad intelectual.</p>		<p>LCL.6.1.b. Localizar, seleccionar y contrastar información de distintas fuentes, con especial atención a las digitales, citándolas, evaluando su fiabilidad y recreándolas mediante la adaptación creativa de modelos.</p>	<p><b>B. Comunicación.</b></p> <p><b>LCL.2.B.3. Procesos.</b></p> <p>LCL.2.B.3.6. Alfabetización mediática e informacional: estrategias básicas para la búsqueda guiada de información en fuentes documentales variadas y con distintos soportes y formatos. Reconocimiento de autoría. Comparación y comunicación creativa de la información. Uso de la biblioteca, así como de recursos digitales del aula.</p>





COMP.ESPECÍFICA		CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SABERES BÁSICOS
		LCL. 6.2.b. Compartir, de manera creativa, los resultados de un proceso de investigación sencillo, individual o grupal, sobre algún tema de interés personal o ecosocial, realizado de manera progresivamente autónoma.	<b>B. Comunicación.</b> <b>LCL.2.B.3. Procesos.</b> LCL.2.B.3.6. Alfabetización mediática e informacional: estrategias básicas para la búsqueda guiada de información en fuentes documentales variadas y con distintos soportes y formatos. Reconocimiento de autoría. Comparación y comunicación creativa de la información. Uso de la biblioteca, así como de recursos digitales del aula.
		LCL.6.3.b. Adoptar hábitos sencillos de uso crítico, seguro, sostenible y saludable de las tecnologías digitales en relación con la búsqueda y la comunicación de la información, de manera progresivamente autónoma.	<b>B. Comunicación.</b> <b>LCL.2.B.3. Procesos.</b> LCL.2.B.3.6. Alfabetización mediática e informacional: estrategias básicas para la búsqueda guiada de información en fuentes documentales variadas y con distintos soportes y formatos. Reconocimiento de autoría. Comparación y comunicación creativa de la información. Uso de la biblioteca, así como de recursos digitales del aula.
<b>ÁREA</b>	Educación Artística	<b>COMP. ESPECÍFICA, CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y SABERES BÁSICOS</b>	
COMP.ESPECÍFICA		CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SABERES BÁSICOS
EA.4. Participar del diseño, la elaboración y la difusión de producciones culturales y artísticas individuales o colectivas, poniendo en valor el proceso y asumiendo diferentes funciones en la consecución de un resultado final, para desarrollar la creatividad, la noción de autoría y el sentido de pertenencia.		EA.4.2.b. Participar en el proceso cooperativo de producciones culturales y artísticas, de forma creativa y respetuosa, utilizando elementos básicos de diferentes lenguajes y técnicas artísticas.	<b>A. Recepción y análisis.</b> EAR.2.A.4. Vocabulario específico de uso común en las artes plásticas y visuales, las artes audiovisuales, la música y las artes escénicas y performativas. <b>B. Creación e interpretación.</b> EAR.2.B.1. Fases del proceso creativo: planificación, interpretación y experimentación. EAR.2.B.3. Interés y valoración tanto por el proceso como por el producto final en producciones plásticas, visuales, audiovisuales, musicales, escénicas y performativas.





COMP.ESPECÍFICA	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SABERES BÁSICOS
		<p><b>C. Artes plásticas, visuales y audiovisuales.</b></p> <p>EAR.2.C.3. Materiales, instrumentos, soportes y técnicas de uso común utilizados en la expresión plástica y visual.</p>
	EA.4.3.b. Compartir los proyectos creativos, empleando estrategias comunicativas básicas, explicando el proceso y el resultado final obtenido, y respetando y valorando las experiencias propias y las de los demás.	<p>B. Creación e interpretación.</p> <p>EAR.2.B.1. Fases del proceso creativo: planificación, interpretación y experimentación.</p> <p>EAR.2.B.3. Interés y valoración tanto por el proceso como por el producto final en producciones plásticas, visuales, audiovisuales, musicales, escénicas y performativas.</p> <p>C. Artes plásticas, visuales y audiovisuales.</p> <p>EAR.2.C.3. Materiales, instrumentos, soportes y técnicas de uso común utilizados en la expresión plástica y visual. EAR.2.C.4. Medios, soportes y materiales de expresión plástica y visual. Técnicas bidimensionales y tridimensionales en dibujos y modelados sencillos.</p>

4. SECUENCIACIÓN DIDÁCTICA		
FASE	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES Y TAREAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<p><b>MOVILIZA</b></p> <p>(1 Sesión)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visualización de un corto animado sobre las abejas, con subtítulos adaptados y pausa guiada con preguntas sencillas. Como material de apoyo se puede tener un panel visual con imágenes clave del corto (abejas, flores, colmena, pesticidas).</li> <li>- Preguntas guiadas con apoyos visuales: ¿qué hacen las abejas? ¿por qué son importantes? ¿qué pasaría si desaparecieran?</li> <li>- Presentación del reto: ayudar a los polinizadores desde el colegio.</li> <li>- Emociones iniciales: ¿cómo nos sentimos al saber que están en peligro? Cada alumno/a elige una imagen o emoticono para expresar cómo se siente al conocer el problema.</li> </ul>	<p>CM.6.1.b.</p> <p>LCL.6.1.b</p>





FASE	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES Y TAREAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<b>ACTIVA</b> (2 Sesiones)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lluvia de ideas guiada con tarjetas visuales clasificadas: animales, problemas, acciones, etc.; para activar los conocimientos previos.</li> <li>- Creación de un mural de preguntas realizadas a partir de la rutina de pensamiento KWL, que se puede acompañar de pictogramas, organizado por colores.</li> </ul>	CM.6.1.b. LCL.6.1.b
<b>EXPLORA</b> (3 Sesiones)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizamos la rutina de pensamiento “Qué pasaría si...”, en este caso, con el título “Qué pasaría si no hubiera abejas, mariposas, escarabajos... (polinizadores). Para realizarla partimos de los conocimientos previos activados en la fase anterior, acompañándola de pequeñas investigaciones en fuentes fiables. Luego compartimos los resultados.</li> <li>- Análisis de infografías sencillas y vídeos educativos relacionados con los polinizadores..</li> <li>- Visita a un huerto escolar o invernadero que incluye una charla con un apicultor, si fuera posible.</li> <li>- Salida el entorno para visitar un espacio verde con la ayuda de personas del contexto cercano expertas..</li> </ul>	CM.6.1.b. LCL.6.1.b LCL.6.2.b
<b>ESTRUCTURA</b> (4 Sesiones)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lectura compartida con roles asignados sobre diferentes textos informativos en diferentes fuentes sobre la función de las abejas y las consecuencias de su desaparición. Se acompaña de imágenes para aclarar el vocabulario.</li> <li>- Búsqueda de información en grupos, con guías visuales o digitales, como extensión de la información expuesta en las lecturas seleccionadas y para responder a las preguntas planteadas en la fase de activación, con la rutina de pensamiento KWL. Uso de textos en diferentes formatos (papel y digital con audio).</li> <li>- Investigación en equipo: ¿qué comen las abejas? ¿qué les daña? ¿cómo podemos ayudarlas?</li> <li>- Fichas estructuradas para organizar la información obtenida en la investigación: ¿Qué? ¿Por qué? ¿Qué podemos hacer?</li> <li>- Organización de la información en esquemas o mapas visuales, de manera colectiva, con palabras clave, dibujo y símbolos.</li> <li>- Redacción colectiva del mensaje de la campaña (eslóganes, consejos, datos clave).</li> <li>- Pautas para la elaboración de cartelería, podcast o vídeos, según el formato elegido.</li> <li>- Estrategias y técnicas de comunicación oral.</li> </ul>	CM.6.1.b. LCL.6.3.b EA.4.2.b





FASE	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES Y TAREAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<b>APLICA Y COMPRUEBA</b>  (3 Sesiones)	Según el formato de presentación del producto final elegido: <ul style="list-style-type: none"><li>- Diseño de carteles informativos para los pasillos del colegio. Carteles con plantillas visuales donde combinan texto e ilustración.</li><li>- Creación del guion del podcast con frases modelo y pictogramas. Grabación del mismo.</li><li>- Elaboración de un guion gráfico o “storyboard” con la estructura del vídeo y grabación del mismo.</li><li>- Preparación y plantación del “rincón de polinizadores” con plantas amigas de las abejas (lavanda, romero, etc.).</li></ul>	CM.6.1.b. LCL.6.3.b EA.4.2.b
<b>CONCLUYE</b>  (1 Sesión)	<ul style="list-style-type: none"><li>- Presentación pública o en el aula con panel visual de comprobación de objetivos (iconos de flor, abeja, reciclaje).</li><li>- Evaluación de todo el proceso mediante autoevaluación y coevaluación con una diana visual o termómetro emocional.</li><li>- Difusión: inauguración del espacio natural o exposición pública del trabajo.</li><li>- Reflexión colectiva: ¿qué hemos aprendido?, ¿cómo podemos seguir ayudando?</li><li>- Escalera de metacognición para facilitar la transferencia de los aprendizajes.</li><li>- Entrega del carnet de miembro del “Club de amigos/as de las abejas”.</li></ul>	CM.6.1.b. LCL.6.2.b EA.4.3.b

Como se puede comprobar en esta situación de aprendizaje, se trabaja de forma integrada la **competencia lectora** dentro del marco de la **Competencia en Comunicación Lingüística**, desarrollando todas sus destrezas (comprensión oral, expresión, lectura y escritura) en un contexto real, funcional y motivador para el alumnado. Los aprendizajes se contextualizan a partir de una problemática cercana y significativa: la desaparición de los polinizadores y el papel activo que puede asumir el alumnado para contribuir a su protección.

La secuencia didáctica comienza con una **fase de movilización** emocional y cognitiva, en la que se presenta el reto mediante un vídeo y una conversación guiada que despiertan la curiosidad y el compromiso ecológico del grupo. Durante la **fase de activación**, se recuperan conocimientos previos y se formulan preguntas que orientarán la investigación posterior. En la **fase de exploración**, el alumnado consulta fuentes diversas (cuentos, infografías, vídeos) para profundizar en el papel de las abejas y otros polinizadores. A partir de ahí, en la **fase de estructuración**, se organiza la información recogida mediante esquemas visuales y trípticos, preparando así el contenido del





producto final. En la **fase de aplicación**, se diseña una campaña informativa con carteles y un vídeo o podcast que se difunde en el centro, integrando la lectura, la escritura y la expresión oral con una finalidad comunicativa real. Finalmente, en la **fase de conclusión**, se comparte el trabajo, y se realiza una evaluación global del proceso mediante herramientas de autoevaluación y coevaluación adaptadas al nivel del alumnado.

Aunque esta SdA se enmarca en el área de Conocimiento del Medio, su diseño permite una aplicación interdisciplinar, abordando contenidos de Lengua Castellana y Literatura y Educación Artística. Además, la dimensión medioambiental del proyecto favorece una conexión directa con la educación en sostenibilidad y el desarrollo de una ciudadanía activa y comprometida con su entorno.

### 5.1.3. Implementación en el aula de Educación Infantil.

La etapa de Educación Infantil es esencial para establecer las bases del desarrollo integral del alumnado, así como para iniciar de forma progresiva la adquisición de las competencias clave. En este marco, las situaciones de aprendizaje se consolidan como propuestas didácticas que permiten integrar de manera coherente y vivencial los distintos saberes, favoreciendo aprendizajes significativos a través de la experimentación, la curiosidad y la conexión con su entorno más cercano.

Este enfoque pedagógico, caracterizado por una metodología global, activa y respetuosa con los ritmos individuales de aprendizaje, garantiza la inclusión y atención a la diversidad desde los primeros años. Aplicar principios como los del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) permite ofrecer múltiples formas de acceso y expresión, potenciando la autonomía, la autoestima y la participación de todo el alumnado. A continuación, se presenta un ejemplo de situación de aprendizaje para el nivel de 4 años que ilustra cómo estos principios se concretan en una práctica educativa contextualizada y transferible.

1. IDENTIFICACIÓN		
2º CICLO DE ED. INFANTIL (4 años)	<b>TÍTULO</b>	“Peligro en el fondo marino”
2. DESCRIPCIÓN DEL PRODUCTO FINAL		
Creación y difusión de un podcast con apoyo de un tríptico informativo, como herramienta para concienciar a otras personas sobre la importancia de cuidar el mar y proteger a los animales en peligro de extinción, promoviendo así buenas prácticas medioambientales.		
3. CONCRECIÓN CURRICULAR		
<b>ÁREA</b>	Crecimiento Armonía (CA)	<b>COMP. ESPECÍFICA, CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y SABERES BÁSICOS</b>





COMP.ESPECÍFICA		CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SABERES BÁSICOS
<p>CA.3. Desarrollar capacidades, destrezas y hábitos, partiendo de la confianza en sus posibilidades y sentimientos de logro, que promuevan un estilo de vida saludable y ecosocialmente responsable.</p>		<p>CA.3.1. Realizar actividades relacionadas con el autocuidado y el cuidado del entorno con actitud de respeto, mostrando autoconfianza e iniciativa y disfrutando con su logro de forma cada vez más autónoma.</p>	<p><b>B. Equilibrio y desarrollo de la afectividad.</b></p> <p>CA.02.B.04. Estrategias para desarrollar la seguridad en sí mismo, el reconocimiento de sus posibilidades, la empatía y la asertividad respetuosa hacia los demás, como construcción progresiva de una autoestima positiva y de una identidad igualitaria y democrática.</p> <p><b>C. Hábitos de vida saludable para el autocuidado y el cuidado del entorno.</b></p> <p>CA.02.C.06. Rutinas: planificación secuenciada de las acciones para resolver una tarea; normas de comportamiento social en la comida, el descanso, la higiene y los desplazamientos, etc.</p>
<p><b>ÁREA</b></p>	<p>Descubrimiento y Exploración del Entorno (DEE)</p>	<p><b>COMP. ESPECÍFICA, CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y SABERES BÁSICOS</b></p>	
COMP.ESPECÍFICA		CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SABERES BÁSICOS
<p>DEE.3. Reconocer elementos y fenómenos de la naturaleza, mostrando interés por los hábitos que inciden sobre ella, para apreciar la importancia del uso sostenible, el cuidado y la conservación del entorno en la vida de las personas, generando actitudes de interés, valoración y aprecio sobre el patrimonio natural andaluz y su biodiversidad.</p>		<p>DEE.3.1. Mostrar una actitud de respeto y cuidado hacia el medio natural, identificando el impacto positivo o negativo de algunas acciones humanas sobre el mismo, adquiriendo conciencia de la responsabilidad que todos tenemos en su conservación y mejora.</p>	<p><b>C. Indagación en el medio físico y natural. Cuidado, valoración y respeto.</b></p> <p>DEE.02.C.03. Influencia de las acciones de las personas en el medio físico y en el patrimonio natural y cultural. El cambio climático.</p> <p>DEE.02.C.06. Observación, discriminación y clasificación atendiendo a características básicas de animales y plantas.</p>





COMP.ESPECÍFICA	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SABERES BÁSICOS
		<p>DEE.02.C.07. Conocimiento, clasificación, respeto y empatía por los seres vivos y por los recursos naturales, normas y pautas adecuadas para preservarlos.</p> <p>DEE.02.C.09. Disfrute y actitud activa al realizar actividades en contacto con la naturaleza desarrollando los sentidos. Valoración de su importancia para la salud y gusto por su preservación.</p>
	<p>DEE.3.2. Iniciarse en procedimientos y conceptos ligados al cuidado y conservación de nuestro entorno cercano mostrando una actitud sostenible: cuidar, reducir, reciclar, reutilizar, etc.</p>	<p><b>C. Indagación en el medio físico y natural. Cuidado, valoración y respeto.</b></p> <p>DEE.02.C.03. Influencia de las acciones de las personas en el medio físico y en el patrimonio natural y cultural. El cambio climático.</p> <p>DEE.02.C.07. Conocimiento, clasificación, respeto y empatía por los seres vivos y por los recursos naturales, normas y pautas adecuadas para preservarlos.</p> <p>DEE.02.C.09. Disfrute y actitud activa al realizar actividades en contacto con la naturaleza desarrollando los sentidos. Valoración de su importancia para la salud y gusto por su preservación.</p>
	<p>DEE.3.3. Identificar rasgos comunes y diferentes entre seres vivos e inertes.</p>	<p><b>A. Diálogo corporal con el entorno. Exploración creativa de objetos, materiales y espacios.</b></p> <p>DEE.02.A.06. Nociones espaciales básicas en relación con el propio cuerpo, el de los demás, los objetos y las acciones, tanto en reposo como en movimiento.</p>





COMP.ESPECÍFICA	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SABERES BÁSICOS
	<p>DEE.3.4. Conocer los componentes básicos del medio natural y establecer relaciones entre el medio natural y social a partir de conocimiento y observación de algunos fenómenos naturales y de los elementos patrimoniales presentes en el medio físico.</p>	<p><b>B. Experimentación en el entorno. Curiosidad, pensamiento científico y creatividad.</b></p> <p>DEE.02.B.01. Pautas para la indagación en el entorno: interés, curiosidad, asombro, cuestionamiento y deseos de conocimiento, relativizando el error.</p> <p><b>C. Indagación en el medio físico y natural. Cuidado, valoración y respeto.</b></p> <p>DEE.02.C.03. Influencia de las acciones de las personas en el medio físico y en el patrimonio natural y cultural. El cambio climático.</p> <p>DEE.02.C.07. Conocimiento, clasificación, respeto y empatía por los seres vivos y por los recursos naturales, normas y pautas adecuadas para preservarlos.</p>
	<p>DEE.3.5. Conocer algunas de las características y riqueza propias del patrimonio natural y la biodiversidad de Andalucía generando actitudes de valoración y respeto hacia ellas.</p>	<p><b>B. Experimentación en el entorno. Curiosidad, pensamiento científico y creatividad.</b></p> <p>DEE.02.B.05. Estrategias para proponer soluciones de forma consensuada, potenciando una predisposición de escucha y actitud decidida para ser escuchado: creatividad, diálogo, imaginación y descubrimiento.</p> <p>DEE.02.B.06. Coevaluación del proceso y de los resultados. Hallazgos, verificación y conclusiones.</p> <p><b>C. Indagación en el medio físico y natural. Cuidado, valoración y respeto.</b></p>





COMP.ESPECÍFICA		CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SABERES BÁSICOS
			<p>DEE.02.C.03. Influencia de las acciones de las personas en el medio físico y en el patrimonio natural y cultural. El cambio climático.</p> <p>DEE.02.C.07. Conocimiento, clasificación, respeto y empatía por los seres vivos y por los recursos naturales, normas y pautas adecuadas para preservarlos.</p> <p>DEE.02.C.08. Aproximación al ciclo vital de los seres vivos, comportamientos, evolución, hábitat, etc.</p>
<b>ÁREA</b>	Comunicación y Representación de la Realidad (CRR)	<b>COMP. ESPECÍFICA, CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y SABERES BÁSICOS</b>	
COMP.ESPECÍFICA		CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SABERES BÁSICOS
<p>CRR.3. Producir mensajes de manera eficaz, personal y creativa, utilizando diferentes lenguajes, descubriendo los códigos de cada uno de ellos y explorando sus posibilidades expresivas para responder a diferentes necesidades comunicativas.</p>		<p>CRR.3.1. Hacer un uso funcional del lenguaje oral, aumentando su repertorio lingüístico y construyendo progresivamente un discurso más eficaz, organizado y coherente en contextos formales e informales.</p>	<p>A. Intención e interacción comunicativas.</p> <p>CRR.02.A.02. Comunicación interpersonal: empatía y asertividad.</p> <p>CRR.02.A.03. Convenciones sociales del intercambio lingüístico en situaciones comunicativas que potencien el respeto y la igualdad: atención, escucha activa, turnos de diálogo y alternancia.</p> <p>C. Comunicación verbal oral: comprensión, expresión, diálogo.</p> <p>CRR.02.C.01. El lenguaje oral en situaciones cotidianas: conversaciones, juegos de interacción social y expresión de vivencias.</p> <p>CRR.02.C.04. Verbalización de la secuencia de acciones en una acción planificada.</p>





COMP.ESPECÍFICA	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SABERES BÁSICOS
<p>4. Participar por iniciativa propia en actividades relacionadas con textos escritos, mostrando interés y curiosidad por comprender su funcionalidad y algunas de sus características.</p>	<p>CRR.4.3. Recurrir a la biblioteca como fuente de información y disfrute, respetando sus normas de uso.</p>	<p>E. Aproximación a la educación literaria.</p> <p>CRR.02.E.01. Textos literarios infantiles orales y escritos adecuados al desarrollo infantil, que preferiblemente desarrollen valores sobre cultura de paz, derechos de la infancia, igualdad de género y diversidad funcional y étnico-cultural.</p> <p>CRR.02.E.02. Vínculos afectivos y lúdicos con los textos literarios.</p>
	<p>CRR.4.4. Participar en las situaciones de lectura que se producen en el aula.</p>	<p>D. Aproximación al lenguaje escrito.</p> <p>CRR.02.D.01. Los usos sociales de la lectura y la escritura. Funcionalidad y significatividad en situaciones comunicativas.</p> <p>CRR.02.D.02. Textos escritos en diferentes soportes.</p> <p>CRR.02.D.03. Intención comunicativa y acercamiento a las principales características textuales y paratextuales. Primeras hipótesis para la interpretación y comprensión.</p> <p>CRR.02.D.05. Aproximación al código escrito, evolucionando desde las escrituras indeterminadas y respetando el proceso evolutivo.</p> <p>CRR.02.D.06. Otros códigos de representación gráfica: imágenes, símbolos, números...</p> <p>CRR.02.D.07. Iniciación a estrategias de búsqueda de información, reelaboración y comunicación.</p>





COMP.ESPECÍFICA	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SABERES BÁSICOS
		E. Aproximación a la educación literaria. CRR.02.E.03. Conversaciones y diálogos en torno a textos literarios libres de prejuicios y estereotipos sexistas.
	CRR.4.5. Mostrar interés en textos escritos de la literatura infantil andaluza de manera respetuosa.	E. Aproximación a la educación literaria. CRR.02.E.04. Textos literarios infantiles de autoras y autores andaluces.

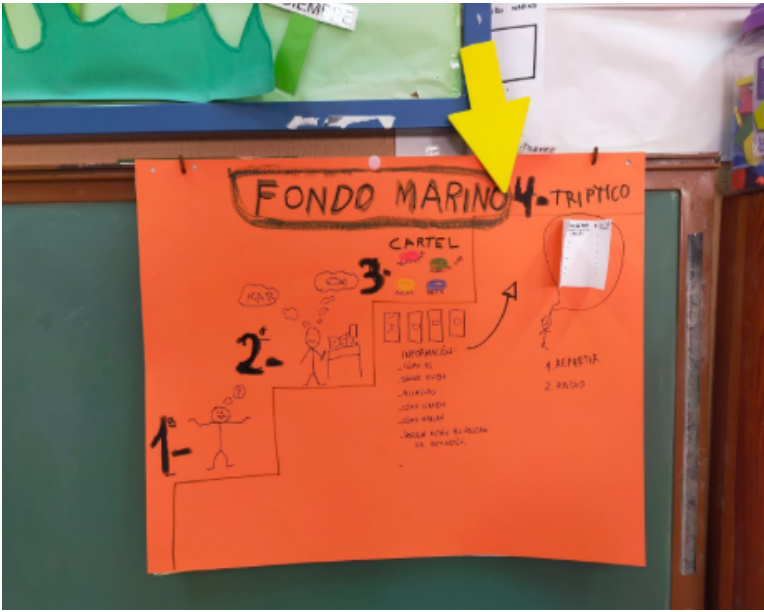
4. SECUENCIACIÓN DIDÁCTICA		
FASE	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES Y TAREAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<b>MOVILIZA</b> (1 sesión)	<p>- Se invita al alumnado a sentarse cómodamente en un espacio donde se pueda proyectar. Se les anunciará que van a realizar un viaje virtual al fondo del mar para conocer a sus habitantes.</p> <p>- Se iniciará la proyección de uno de los vídeos de animales marinos disponibles, mostrando inicialmente escenas de la belleza y diversidad de la vida submarina: peces de colores, corales, tortugas, etc. Se pretende que el alumnado se asombre con la riqueza del ecosistema marino, creando un ambiente de curiosidad que fomente la conversación.</p> <p>- Después de unos minutos de visualización, la proyección del vídeo incluirá, de manera intencionada y quizás un poco abrupta, la aparición de plásticos y residuos flotando en el agua. Este cambio repentino en las imágenes está diseñado para que el alumnado muestre sorpresa ante la presencia de elementos extraños y dañinos en un entorno que hasta ese momento se presentaba como idílico.</p> <p>- Tras la aparición de los plásticos, se pausará el vídeo y se plantearán preguntas abiertas como: “¿Qué ha pasado?”, “¿Qué son esas cosas que han aparecido en el mar?”, “¿Creéis que esos plásticos son buenos o malos para los animales marinos?”, “¿Qué sentirán esos animales al ver el mar lleno de basura?”... Se pueden realizar preguntas guiadas con pictogramas y apoyos visuales que faciliten la expresión oral.</p>	<p>CA.3.1</p> <p>DEE.3.1</p> <p>CRR.3.1</p>





FASE	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES Y TAREAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<b>MOVILIZA</b> (1 sesión)	<p>- Dinámica de “Expresión de sentimientos”: cada alumno/a elige una carita (feliz, triste, confundida) para contar cómo se ha sentido al ver el mar contaminado. Inclusión de emoticones y carteles con expresiones visuales (“triste”, “asombro”, etc.) para ayudar a interpretar las emociones.</p> <p>- Para cerrar, se plantea lo siguiente: “Hoy el mar nos ha mostrado cosas bonitas... pero también tristes. ¿Qué le dirías al mar?” Uno por uno (o en grupo si hay poco tiempo), el alumnado dice una palabra o frase corta dirigida al mar. Ejemplos: “Te quiero”, “Perdón”, “Te voy a cuidar”, “Voy a recoger la basura”. Se cierra con un gesto colectivo: todos lanzan un beso, una ola con la mano o hacen un sonido suave como de mar (“shhhhhh”).</p>	CA.3.1 DEE.3.1 CRR.3.1
<b>ACTIVA</b> (4 sesiones)	<p>- Se acuerda lo que van a aprender elaborando preguntas y organizando el trabajo por equipos con un organizador visual del reto: la “Escalera del Aprendizaje” acompañada de pictogramas e iconos marinos (estrella, concha, tiburón, etc.).</p> <p>- Se va recordando el “viaje inesperado” a través de preguntas abiertas, se rememora el vídeo visto anteriormente, destacando las maravillas del mar y los elementos negativos como los plásticos. Se estimula la expresión de emociones y observaciones mediante una lluvia de ideas con el apoyo de tarjetas visuales clasificadas por colores (animales, problemas, soluciones).</p> <p>- Se promueve una conversación para que el alumnado comparta ideas y formulen preguntas. Estas girarán en torno a: animales marinos en peligro de extinción; causas de la contaminación marina; posibles acciones para proteger el mar. Esto servirá como base para el contenido del tríptico que crearán más adelante.</p>	CA.3.1. DEE.3.2 CRR.4.4



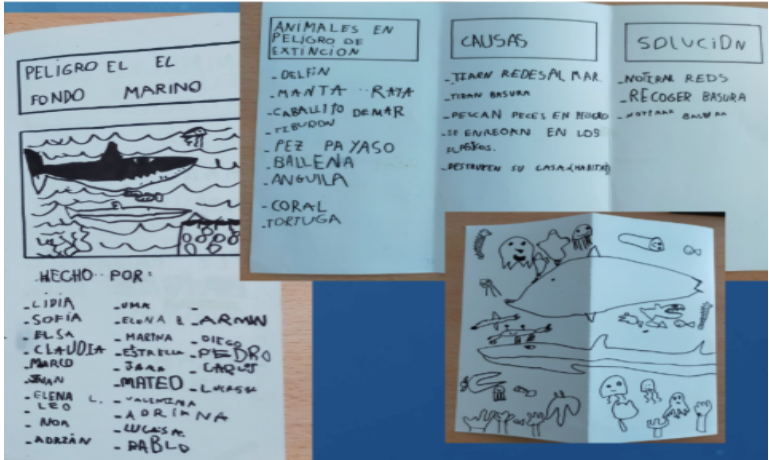
FASE	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES Y TAREAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<p><b>ACTIVA</b> (4 sesiones)</p>	<p>- Creación de la “Escalera del Aprendizaje”. Se construye un mural en forma de escalera, donde cada escalón representa una fase de la situación de aprendizaje. Cada equipo decora su escalera con dibujos o fotos según sus descubrimientos.</p>  <p>Este organizador visual guía el aprendizaje y fomenta la comprensión de la relación entre acciones humanas y el medioambiente, además de incentivar hábitos sostenibles.</p> <p>- Introducción de vocabulario clave en carteles con imágenes (contaminación, plástico, tortuga, salvar, reciclar).</p>	<p>CA.3.1. DEE.3.2 CRR.4.4</p>
<p><b>EXPLORA</b> (6 sesiones)</p>	<p>- “Los detectives del mar y su biblioteca submarina”: a través de una búsqueda guiada con pistas visuales y “pasaportes de detectives” que se sellan por logro, se profundiza en la comprensión de la problemática de los animales marinos en peligro de extinción, sus causas y soluciones, a través de la búsqueda y organización de información en diversos soportes.</p> <p>- Recordando la “Escalera del Aprendizaje” y el propósito de leer, se introduce la lectura como medio para aprender, investigar y tomar decisiones para ayudar al mar. Se motiva al alumnado a convertirse en lectores activos y exploradores a través de la biblioteca de aula. Se transforman en “detectives marinos” que buscan información en los libros y materiales del aula.</p>	<p>CA.3.1 DEE.3.3 DEE.3.4 CRR.3.1 CRR.4.3 CRR.4.5</p>

FASE	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES Y TAREAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<p><b>EXPLORA</b> (6 sesiones)</p>	 <p>- “Los detectives del mar y su biblioteca submarina”: a través de una búsqueda guiada con pistas visuales y “pasaportes de detectives” que se sellan por logro, se profundiza en la comprensión de la problemática de los animales marinos en peligro de extinción, sus causas y soluciones, a través de la búsqueda y organización de información en diversos soportes.</p> <p>- Recordando la “Escalera del Aprendizaje” y el propósito de leer, se introduce la lectura como medio para aprender, investigar y tomar decisiones para ayudar al mar. Se motiva al alumnado a convertirse en lectores activos y exploradores a través de la biblioteca de aula. Se transforman en “detectives marinos” que buscan información en los libros y materiales del aula.</p> <p>- “SOS Familia” - un mensaje a casa. Se elabora una nota grupal dirigida a las familias para explicar el proyecto y su importancia. Se invita a las familias que aporten cuentos, fotos, juguetes o incluso hacer visitas breves como expertos, fomentando así la creación de comunidades lectoras. Se promueve la participación familiar y el uso funcional del lenguaje oral y escrito.</p> <p>- Se crea el “Rincón del Mar” como rincón temático, para exponer y organizar los materiales recopilados, con diferentes texturas, sonidos marinos grabados, lupas, libros pop-up y QR con cuentos narrados. Este rincón actúa como un recurso visual y físico que apoya el aprendizaje, promueve la conciencia ecológica, el pensamiento crítico y el hábito lector.</p>	<p>CA.3.1 DEE.3.3 DEE.3.4 CRR.3.1 CRR.4.3 CRR.4.5</p>

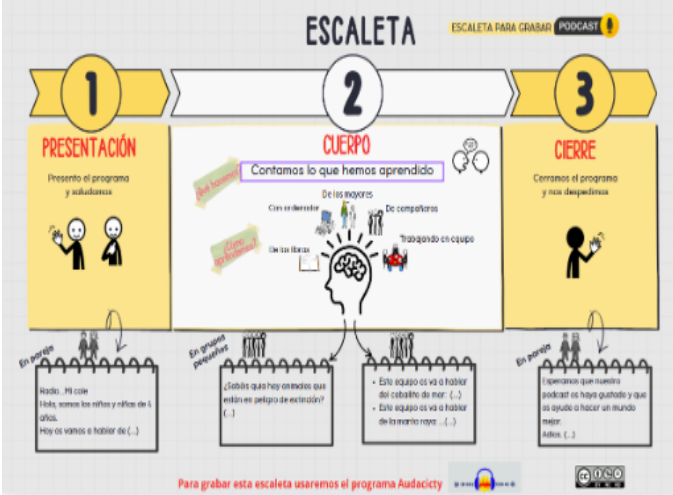



FASE	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES Y TAREAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<p><b>EXPLORA</b> (6 sesiones)</p>	<p>- Se realizan actividades sensoriales: explorar “maletas del mar” con arena, conchas, botellas de plástico, etc.; que podrían ser del entorno cercano si viven cerca de la playa.</p>	<p>CA.3.1 DEE.3.3 DEE.3.4 CRR.3.1 CRR.4.3 CRR.4.5</p>
<p><b>ESTRUCTURA</b> (5 sesiones)</p>	<p>- Como “Detectives del mar”, el alumnado se centra en la transformación de la información recopilada en conocimiento organizado y comprensible. Se seleccionan las preguntas que ayudarán al alumnado a aprender sobre la temática: “¿Qué animales marinos están en peligro?”, “¿Cómo son?”, “¿Qué podemos hacer para protegerlos?”...</p> <p>- El alumnado explora materiales para localizar información sencilla y específica, ya sea de forma individual o en parejas.</p> <p>- Lectura conjunta con pausas para predicción, aclaración de vocabulario y conexiones personales junto con visualización de vídeos para obtener la información que dé respuesta a las preguntas planteadas. Subrayado colectivo con gomets de colores en los textos para identificar animales, causas y soluciones.</p> <p>- Dinámicas en pequeños grupos con rol rotativo (lector, explorador, artista).</p> <p>- Realización cooperativa del mapa mental de grupo. Uso de pictogramas y fotografías reales para montar el mapa mental colectivo.</p>	<p>DEE.3.1 DEE.3.4 CRR.3.1 CRR.4.4</p>



FASE	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES Y TAREAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<p><b>ESTRUCTURA</b> (5 sesiones)</p>	<p>Estas actividades buscan que la lectura sea un proceso constructivo e interactivo, donde el alumnado se involucre activamente en la búsqueda, organización y transformación de la información en conocimiento útil.</p>	<p>DEE.3.1 DEE.3.4 CRR.3.1 CRR.4.4</p>
<p><b>APLICA Y COMPRUEBA</b> (5 sesiones)</p>	<p>- Retomando el borrador cooperativo del mapa mental, el alumnado, de forma individual o en parejas, elabora un tríptico con los siguientes apartados: listado de los animales en peligro de extinción, causas y soluciones. Se usan plantillas adaptadas: espacios para dibujo, dictado o escritura espontánea, con el apoyo de pictogramas y palabras clave en tarjetas modelo.</p> <p>- Completar la información con dibujos que les ayude a recordar lo escrito, lo cual representa una forma de “producción textual”. Este proceso implica la reelaboración de la información y la aplicación del conocimiento en un contexto estructurado.</p>  <p>- Una vez acabado el tríptico se procede a la preparación del discurso y la grabación de un podcast que explica el tríptico realizado. Para facilitar el discurso se pueden apoyar de imágenes y estructuras repetitivas. Se puede usar la siguiente escaleta:</p>	<p>DEE.3.2 DEE.3.5 CRR.3.1 CRR.4.4</p>



FASE	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES Y TAREAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<p><b>APLICA Y COMPRUEBA</b> (5 sesiones)</p>	 <p style="text-align: center;"><b>ESCALETA</b> ESCALETA PARA GRABAR PODCAST</p> <p><b>1 PRESENTACIÓN</b> Presento el programa y saludamos</p> <p><b>2 CUERPO</b> Contamos lo que hemos aprendido</p> <p><b>3 CIERRE</b> Cerramos el programa y nos despedimos</p> <p>Para grabar esta escaleta usaremos el programa Audacity</p>	<p>DEE.3.2 DEE.3.5 CRR.3.1 CRR.4.4</p>
<p><b>CONCLUYE</b> (1 Sesión)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Audición colectiva del podcast. Uso de panel visual con iconos para comprobar: si el podcast presenta de forma clara las tres partes del tríptico, el “Listado de animales en peligro de extinción”, las “Causas” que los amenazan y las “Soluciones” propuestas (hábitos y actitudes saludables y ecosocialmente responsables).</li> <li>- Asamblea final con corazones de colores para valorar lo que más les gustó y lo que han aprendido.</li> <li>- “Compromiso Marino”: cada alumno/a pega una huella con su nombre y una acción ecológica elegida.</li> <li>- Autoevaluación: cumplimentan una diana de autoevaluación. Al terminar, pueden pegar sus dianas en un mural con el título “¡Somos guardianes del mar!”</li> </ul>  <p><b>DIANA AUTOEVALUACIÓN</b> NOMBRE: _____</p> <p><b>PELIGRO EN EL FONDO MARINO</b></p> <p><b>Me ha gustado</b></p> <p><b>He aprendido</b></p> <p><b>Puedo mejorar</b></p> <p><b>Mucho:</b> Coloreo 3 trozos <b>Regular:</b> Coloreo 2 trozos <b>Poco:</b> Coloreo 1 trozo</p>	<p>DEE.3.1 DEE.3.5 CA.3.1 CRR.3.1</p>





Como se puede observar en esta situación de aprendizaje, se promueve el desarrollo de la **competencia lectora** dentro del marco general de la **Competencia en Comunicación Lingüística**, integrando sus dimensiones principales (escucha, expresión oral, iniciación a la lectura y escritura) y contextualizando los aprendizajes de forma cercana y significativa para el alumnado.

La secuencia didáctica comienza con una **fase de movilización** que despierta la curiosidad del alumnado a través de un “viaje virtual al fondo del mar”, con apoyo de un vídeo y dinámicas de expresión emocional. Este punto de partida genera un fuerte vínculo afectivo con la temática medioambiental y plantea un reto cercano y motivador: entender por qué el mar está en peligro y cómo podemos ayudar a protegerlo.

En la **fase de activación**, se fomenta la reflexión colectiva y se plantean preguntas que orientan el aprendizaje. Con recursos visuales como la “Escalera del Aprendizaje” y materiales manipulativos, se estimula la construcción del sentido del reto y se comienza a organizar la información, fomentando la comprensión y expresión oral de forma funcional.

Durante la **fase de exploración**, se activa el pensamiento investigador a través de libros, cuentos, materiales visuales y participación familiar, con el objetivo de ampliar información sobre los animales marinos y su entorno. El alumnado se convierte en “detective del mar”, desarrollando estrategias básicas de lectura y observación, y creando un rincón temático que refuerza la comprensión lectora y la conciencia ecológica.

En la **fase de estructuración**, se organiza la información obtenida mediante un mapa mental colectivo, actividades de lectura guiada con apoyo visual y dinámicas cooperativas que facilitan la transformación del contenido en conocimiento comprensible y significativo, adaptado al nivel evolutivo del alumnado.

En la **fase de aplicación**, se trabaja de forma creativa la elaboración de un tríptico informativo ilustrado y la grabación de un podcast colectivo, dos productos finales que permiten al alumnado expresarse, comunicar lo aprendido y sensibilizar a los demás sobre la importancia de cuidar el mar. Estas producciones fomentan el uso funcional del lenguaje, la reelaboración de contenidos y el trabajo cooperativo.

Finalmente, en la **fase de conclusión**, se escuchan los podcasts en grupo, se realiza una autoevaluación visual y emocional mediante una diana adaptada, y se reflexiona de forma compartida sobre lo aprendido, consolidando la vivencia con un gesto simbólico de compromiso ambiental.

Aunque esta SdA se enmarca principalmente en el área de Descubrimiento y Exploración del Entorno, se conecta de manera transversal con el área de Comunicación y Representación de la Realidad y con la de Crecimiento en Armonía, favoreciendo una comprensión global y emocional del aprendizaje, en coherencia con un enfoque ecológico, inclusivo e interdisciplinar.





#### 5.1.4. Desarrollo de la competencia lectora en áreas/materias no lingüísticas.

A continuación, se exponen una serie de actividades consideradas como “buenas prácticas” o “actuaciones de éxito” diseñadas para potenciar el desarrollo de la competencia lectora y de los saberes y competencias en diversas áreas no lingüísticas. Estas propuestas se articulan como situaciones de aprendizaje que fomentan la curiosidad, la exploración y el gusto por la lectura, partiendo de los intereses del alumnado y conectando con la realidad de su entorno.

Para el caso específico de la competencia lectora, estas prácticas implican la interacción con una diversidad de textos en distintos soportes y formatos, el desarrollo consciente de estrategias de comprensión lectora, y la capacidad de interpretar críticamente y comunicar lo aprendido.

En las áreas no lingüísticas, como las matemáticas, las ciencias, las artes o la educación física, estas actividades promueven la experimentación y la aplicación de métodos propios de cada disciplina para analizar y comprender el entorno. Se busca la movilización integrada de distintos saberes básicos (conocimientos, destrezas y actitudes), la comunicación de ideas utilizando los lenguajes propios del área, y el desarrollo de destrezas socioafectivas que favorezcan una actitud positiva y resiliente ante los desafíos.

En general, todas estas actuaciones están diseñadas para respetar los distintos ritmos de aprendizaje y la diversidad del alumnado, aplicando los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) para garantizar la inclusión. Fomentan la participación activa, el trabajo individual y cooperativo, y contribuyen a reforzar la autoestima, la autonomía, la reflexión crítica y la responsabilidad del alumnado.

De este modo, se promueve que el alumnado construya su propio aprendizaje desde sus experiencias, desarrolle una actitud proactiva y perciba la lectura y las distintas áreas no lingüísticas como herramientas esenciales para interpretar el mundo, participar activamente en la sociedad y sentar las bases para el aprendizaje a lo largo de la vida.

A continuación se presentan una serie de actividades de “buenas prácticas” diseñadas para impulsar el desarrollo de la competencia lectora en las áreas/materias no lingüísticas.

<b>EJEMPLOS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LECTORA PARA EL SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL</b>
<b>DESCRIPTOR CCL</b>
CCL2. Comprende e interpreta, de manera guiada, mensajes orales y audiovisuales sencillos del ámbito personal, social y educativo para participar activamente y de manera progresiva en contextos cotidianos.
CCL3. Localiza, de manera guiada, información sencilla, descubriendo su utilidad en el proceso de aprendizaje de la lectura, y la incorpora a las diferentes situaciones comunicativas, manifestando una actitud de curiosidad y disfrute





CCL4. Se inicia de manera progresiva y guiada en diversos modelos de lectura como actividad propia del quehacer diario en el aula, mostrando curiosidad e interés por el lenguaje escrito; establece los primeros contactos con la literatura infantil como fuente de disfrute para despertar su imaginación; y se inicia en el proceso de escritura a través del uso de medios y soportes variados.

### COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DE MI ÁREA O MATERIA

#### Área 3. Comunicación y Representación de la Realidad:

2. Interpretar y comprender mensajes y representaciones apoyándose en conocimientos y recursos de su propia experiencia para responder a las demandas del entorno y construir nuevos aprendizajes.
4. Participar por iniciativa propia en actividades relacionadas con textos escritos, mostrando interés y curiosidad por comprender su funcionalidad y algunas de sus características.
5. Valorar la diversidad lingüística presente en su entorno, así como otras manifestaciones culturales, para enriquecer sus estrategias comunicativas y su bagaje cultural.

### CRITERIO(S) DE EVALUACIÓN

- 2.3. Reproducir textos orales sencillos de la literatura infantil andaluza o tradición oral con actitud respetuosa.
- 4.1. Mostrar interés por comunicarse a través de códigos escritos, convencionales o no, valorando su función comunicativa.
- 4.2. Identificar, de manera acompañada, alguna de las características textuales y paratextuales mediante la indagación en textos de uso social libres de prejuicios y estereotipos sexistas.
- 4.3. Recurrir a la biblioteca como fuente de información y disfrute, respetando sus normas de uso
- 4.4. Participar en las situaciones de lectura que se producen en el aula.
- 4.5. Mostrar interés en textos escritos de la literatura infantil andaluza de manera respetuosa.
- 5.3. Participar en actividades de aproximación a la literatura infantil, tanto de carácter individual, como en contextos dialógicos y participativos, descubriendo, explorando y apreciando la belleza del lenguaje literario.

### TAREAS/ACTIVIDADES COMPETENCIALES

#### Competencia Específica 2

**Criterio de Evaluación asociado:** 2.3. Reproducir textos orales sencillos de la literatura infantil andaluza o tradición oral con actitud respetuosa.

**Actividad/Tarea: “Contadores de Cuentos y Coplas Andaluzas”.**

- **Descripción:** Se creará un “rincón del cuentacuentos” con elementos que evoquen la cultura andaluza (mantones, abanicos, guitarras de juguete, etc.). Cada semana, un grupo de niños y niñas elegirá una canción popular, adivinanza, refrán o cuento corto de la tradición oral andaluza (por ejemplo, coplas populares, un fragmento de una leyenda local adaptada, o un cuento tradicional andaluz) para aprenderlo.





- **Desarrollo:**
  1. El docente presentará diferentes opciones de textos orales andaluces, utilizando apoyos visuales (dibujos, títeres, pictogramas).
  2. Los niños y niñas escucharán, memorizarán y practicarán la reproducción del texto, utilizando gestos, entonación y dramatización.
  3. Al final de la semana, realizarán una pequeña “representación” para el resto de la clase, mostrando una actitud de respeto hacia el turno de palabra y la expresión de sus compañeros.
- **Rol del alumnado:** Escucha activa, memorización, reproducción oral, dramatización, respeto por el turno.
- **Rol del docente:** Proporcionar materiales, modelar la reproducción, facilitar la práctica, observar la participación y la actitud respetuosa.
- **Recursos:** Textos orales sencillos de la tradición andaluza (canciones, retahílas, cuentos cortos), títeres, disfraces sencillos, láminas con secuencias de imágenes.

#### Competencia Específica 4

##### Criterios de Evaluación asociados:

- 4.1. Mostrar interés por comunicarse a través de códigos escritos, convencionales o no, valorando su función comunicativa.
- 4.2. Identificar, de manera acompañada, alguna de las características textuales y paratextuales mediante la indagación en textos de uso social libres de prejuicios y estereotipos sexistas.
- 4.3. Recurrir a la biblioteca como fuente de información y disfrute, respetando sus normas de uso.
- 4.4. Participar en las situaciones de lectura que se producen en el aula.
- 4.5. Mostrar interés en textos escritos de la literatura infantil andaluza de manera respetuosa.

##### Actividad/Tarea: “La Agencia de Correos de la Clase”.

- **Descripción:** Se creará una “oficina de correos” en el aula con un buzón, sobres, sellos (dibujados o de juguete) y papel. Los niños y niñas podrán escribir (a su manera, con grafismos, pseudoletas o letras convencionales) mensajes, dibujos o pequeñas “cartas” para sus compañeros, para el educador/a, o para las familias.
- **Desarrollo:**
  1. Se presentarán diferentes tipos de textos de uso social (invitaciones, listas de la compra, recetas, cuentos, cartas) y se dialogará sobre su función comunicativa. ¿Para qué sirven? ¿Qué nos dicen?
  2. Se animará a los niños a “escribir” y “enviar” sus propios mensajes. El educador/a guiará la observación de las características de una carta (saludo, destinatario, firma, etc.).
  3. Se organizarán visitas semanales a la biblioteca del aula (o del centro), donde se fomentará la autonomía para elegir libros (incluyendo literatura infantil andaluza), la manipulación respetuosa y el conocimiento de las normas de uso.
  4. Cada día, un niño o niña será el “cartero/a” encargado de “repartir” los mensajes. Se promoverán momentos de lectura compartida en gran grupo o pequeños grupos.





- **Rol del alumnado:** Exploración de diferentes textos, “escritura” espontánea, participación en la comunicación escrita, identificación de la funcionalidad de los textos, respeto por los libros, elección autónoma de lecturas.
- **Rol del docente:** Modelar el uso de los textos escritos, facilitar materiales de escritura, guiar la observación de características textuales, fomentar el uso de la biblioteca, leer en voz alta, crear un ambiente letrado y libre de estereotipos.
- **Recursos:** Buzón de clase, papel, sobres, lápices, rotuladores, sellos, una variedad de textos de uso social (revistas, folletos, recetas, listas), libros de literatura infantil andaluza y general en la biblioteca del aula.

### Competencia Específica 5

**Criterio de Evaluación asociado:** 5.3. Participar en actividades de aproximación a la literatura infantil, tanto de carácter individual, como en contextos dialógicos y participativos, descubriendo, explorando y apreciando la belleza del lenguaje literario.

#### Actividad/Tarea: “El Festival de Cuentos del Mundo y de Aquí”.

- Descripción: A lo largo de varias semanas, se organizará un “Festival de Cuentos” donde se explorarán historias de diferentes culturas y, de forma destacada, cuentos y leyendas populares de Andalucía, valorando la riqueza del lenguaje literario y las distintas formas de narrar.
- **Desarrollo:**
  1. Se presentarán cuentos de diferentes orígenes culturales, destacando el lenguaje utilizado y las características de cada narrativa. Se utilizarán títeres, Kamishibai, proyecciones de sombras chinas, etc., para enriquecer la experiencia.
  2. Se dedicarán sesiones específicas a cuentos de la literatura infantil andaluza, invitando quizás a un abuelo/a o a una persona de la comunidad a narrar un cuento tradicional o una copla.
  3. Después de cada cuento, se abrirá un espacio de diálogo y participación donde los niños y niñas podrán expresar sus emociones, qué han entendido, qué les ha gustado del lenguaje o de los personajes, y cómo lo relacionan con su propia experiencia.
  4. Se fomentará la creación colectiva de “nuevos finales” o “continuaciones” para los cuentos, valorando la creatividad y la expresión oral.
- **Rol del alumnado:** Escucha activa, disfrute del lenguaje, expresión oral de ideas y sentimientos, participación en diálogos, aprecio por la diversidad narrativa y cultural.
- **Rol del docente:** Seleccionar cuentos diversos y andaluces, narrar de forma expresiva, facilitar el diálogo, animar a la expresión creativa, conectar las historias con la realidad de los niños.
- **Recursos:** Libros de cuentos de diferentes culturas y de literatura infantil andaluza, títeres, materiales para crear Kamishibai o teatro de sombras, grabaciones de canciones o narraciones populares.





<b>EJEMPLOS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LECTORA DESDE EL ÁREA CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL, SOCIAL Y CULTURAL (EDUCACIÓN PRIMARIA)</b>
<b>DESCRIPTOR CCL</b>
CCL3. Localiza, selecciona y contrasta, con el debido acompañamiento, información sencilla procedente de dos o más fuentes, evaluando su fiabilidad y utilidad en función de los objetivos de lectura, y la integra y transforma en conocimiento para comunicarla, adoptando un punto de vista creativo, crítico y personal a la par que respetuoso con la propiedad intelectual.
<b>COMPETENCIA ESPECÍFICA DE MI ÁREA O MATERIA</b>
2. Plantear y dar respuesta a cuestiones científicas sencillas, utilizando diferentes técnicas, instrumentos y modelos propios del pensamiento científico, para interpretar y explicar hechos y fenómenos que ocurren en el medio natural, social y cultural.
<b>CRITERIO(S) DE EVALUACIÓN</b>
2.2.b. Buscar información sencilla de diferentes fuentes seguras y fiables de forma guiada, utilizándola en investigaciones relacionadas con el medio natural, social y cultural. 2.4.b. Dar ejemplos de posibles respuestas a las preguntas planteadas, comparando la información y resultados obtenidos con las predicciones realizadas. 2.5.b. Comunicar de forma oral o gráfica el resultado de las investigaciones, explicando los pasos seguidos con ayuda de un guion.
<b>TAREA/ACTIVIDAD COMPETENCIAL</b>
<p style="text-align: center;"><b>Tarea 1: “El Misterio del Huerto Escolar”.</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Situación de Aprendizaje / Contexto:</b> La clase ha decidido crear un pequeño huerto escolar o cuidar un par de macetas con plantas. Observan que algunas plantas crecen bien, otras no tanto, o que aparecen pequeños insectos. Surge la pregunta: <i>¿Qué necesitan las plantas para crecer sanas en nuestro huerto/clase?</i></li><li>• <b>Conexión con Criterios y descriptor operativo CCL3:</b><ul style="list-style-type: none"><li>• <b>2.2.b.:</b> Necesitarán investigar qué necesitan las plantas (luz, agua, tipo de tierra, nutrientes, etc.) y qué insectos son beneficiosos o perjudiciales.</li><li>• <b>2.4.b.:</b> Formularán hipótesis sobre por qué una planta no crece (ej: “quizás le falta agua” o “necesita más sol”).</li><li>• <b>2.5.b.:</b> Deberán comunicar sus descubrimientos y soluciones.</li><li>• <b>CCL3:</b> La búsqueda de información será de varias fuentes (libros de texto, libros de la biblioteca, páginas web infantiles de jardinería, entrevistas a jardineros, observación directa). Deberán seleccionar la relevante y empezar a evaluar qué información es útil.</li></ul></li><li>• <b>Desarrollo de la Tarea:</b><ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Planteamiento de la Pregunta y Predicciones (Hipótesis):</b> Se presenta la situación del huerto/plantas. En grupo, los alumnos y alumnas plantean preguntas sobre lo que ocurre y proponen posibles respuestas o “ideas” sobre lo que las plantas necesitan o por qué algo no funciona. Se registran en un mural o pizarra.</li></ul></li></ul>





- **Búsqueda y Selección de Información (guiada):**
  - El docente ofrece diversas “fuentes de información” (libros ilustrados sobre plantas, fichas sencillas, acceso a tablets con páginas web seguras y pre-seleccionadas sobre cuidado de plantas, un “experto” (puede ser otro docente, un familiar, un jardinero del barrio) que visite el aula y responda a preguntas).
  - Los alumnos, en pequeños grupos, exploran estas fuentes para buscar las respuestas a sus preguntas iniciales. Se les guía para identificar qué información es relevante (“¿Nos dice esto qué necesita una planta?”) y de dónde viene (“¿Es este libro de la biblioteca o una revista de publicidad?”).
  - Se les anima a contrastar si la información de una fuente coincide con la de otra.
- **Experimentación y Comparación (si es posible):** Basándose en la información obtenida, se diseñan pequeñas “acciones” en el huerto: por ejemplo, una maceta con más sol, otra con menos; una con más agua, otra con menos, etc. Se observan y registran los cambios.
- **Análisis y Elaboración de Conclusiones:** Se comparan las “ideas” iniciales (predicciones) con la información encontrada y los resultados de las observaciones/experimentos. “¿Nuestra primera idea era correcta? ¿Por qué sí o por qué no?”. Se ayuda a formular las respuestas a las preguntas iniciales.
- **Comunicación de Resultados:**
  - Cada grupo prepara una breve presentación oral o un cartel gráfico (con dibujos, palabras clave, flechas) explicando qué preguntaron, dónde buscaron información, qué descubrieron y qué acciones tomaron en el huerto.
  - Se les pide que, con ayuda de un guion proporcionado por el maestro/a (ej: “Nuestra pregunta era...”, “Buscamos en...”, “Descubrimos que...”, “Por eso hicimos...”, “Nuestras plantas ahora están...”), expliquen su proceso.
- **Producto Final:** Exposición de resultados en un mural o presentación oral en clase. El huerto/ macetero con las plantas mejoradas.
- **Observación para Evaluación:**
  - ¿Realizan preguntas sencillas y relevantes?
  - ¿Participan activamente en la búsqueda de información en las diferentes fuentes?
  - ¿Identifican la información relevante para sus preguntas?
  - ¿Formulan predicciones/hipótesis?
  - ¿Comparan sus predicciones con la información/resultados?
  - ¿Comunican de forma clara y siguiendo un guion los pasos y descubrimientos de su investigación?
  - ¿Muestran una actitud crítica (aunque guiada) hacia la información y respetuosa al utilizarla?





### Tarea 2: “Los Sonidos de Mi Barrio: Un Paseo Sonoro”.

- **Situación de Aprendizaje / Contexto:** La clase va a realizar un paseo por el entorno cercano al centro (el barrio, un parque, una zona rural próxima). Antes de salir, se les propone un reto: *¿Qué sonidos podemos encontrar en nuestro barrio y qué nos dicen de él?*
- **Conexión con Criterios y descriptor operativo CCL3:**
  - **2.2.b.:** Identificarán sonidos, los registrarán y buscarán información sobre su origen (¿es el claxon de un coche, el canto de un pájaro, una conversación?).
  - **2.4.b.:** Harán predicciones sobre qué sonidos esperan escuchar.
  - **2.5.b.:** Presentarán un “mapa sonoro” de su barrio.
  - **CCL3:** Recopilarán “información” (sonidos) de una fuente directa (el entorno), y luego buscarán información complementaria (en libros, internet) sobre el origen y significado de esos sonidos, evaluando su utilidad para entender el barrio.
- **Desarrollo de la Tarea:**
- **Planteamiento de la Pregunta y Predicciones:** Antes del paseo, se pregunta a los alumnos qué sonidos creen que escucharán en el barrio (ej: “claxon”, “ladridos”, “música”, “risas de niños”). Se registran las predicciones.
- **Recogida de Datos (Búsqueda de Información en el Terreno):**
  - Durante el paseo, se les entrega una ficha sencilla para “cazar sonidos”: un espacio para dibujar o escribir el sonido que escuchan y otro para el lugar donde lo escucharon. También pueden llevar un dispositivo para grabar si es posible.
  - Se les guía para que presten atención a los diferentes tipos de sonidos (naturales, de personas, de vehículos, de construcciones, etc.).
- **Investigación y Comparación de Información:**
  - De vuelta en clase, los alumnos comparan sus “cazasonidos” con sus predicciones.
  - Se les presenta la posibilidad de buscar información adicional (libros, imágenes, videos cortos) sobre el origen de algunos sonidos (ej: ¿Cómo es una obra de construcción? ¿Qué pájaros cantan en la ciudad? ¿Qué instrumentos musicales suenan en un parque?).
  - Se debate sobre la “fiabilidad” de la fuente: “Escuchamos esto, ¿coincide con lo que dicen los libros?”.
- **Análisis y Elaboración de Conclusiones:** Se reflexiona sobre qué sonidos son los más frecuentes, cuáles son agradables/desagradables, qué nos dicen sobre la actividad del barrio.





- **Comunicación de Resultados:**
  - Creación de un “Mapa Sonoro del Barrio”: En un gran mural del barrio, los alumnos dibujan los elementos que producen sonidos y, al lado, los sonidos que escucharon. Pueden usar onomatopeyas o pequeños dibujos.
  - Presentación oral en pequeños grupos, explicando el sonido más interesante que encontraron, dónde lo escucharon, y qué les hizo pensar sobre el barrio. Se utiliza un guion tipo: “Encontramos el sonido de...”, “Lo escuchamos en...”, “Creemos que este sonido nos dice que...”.
- **Producto Final:** Un “Mapa Sonoro del Barrio” mural o digital, y las presentaciones orales de los grupos.
- **Observación para Evaluación:**
  - ¿Identifican y clasifican sonidos de su entorno?
  - ¿Formulan predicciones antes de la observación?
  - ¿Comparan lo observado con sus predicciones y la información complementaria?
  - ¿Buscan información en el entorno y en fuentes adicionales de forma guiada?
  - ¿Comunican sus hallazgos de forma clara y organizada, siguiendo un guion?
  - ¿Reflexionan sobre la utilidad de la información obtenida para comprender su entorno?

### EJEMPLO PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LECTORA DESDE EL ÁREA DE MATEMÁTICAS (EDUCACIÓN SECUNDARIA)

#### DESCRIPTOR CCL

CCL3. Localiza, selecciona y contrasta de manera progresivamente autónoma información procedente de diferentes fuentes evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, y la integra y transforma en conocimiento para comunicarla adoptando un punto de vista creativo, crítico y personal a la par que respetuoso con la propiedad intelectual.

#### COMPETENCIA ESPECÍFICA DE MI ÁREA O MATERIA

6. Identificar las matemáticas implicadas en otras materias, en situaciones reales y en el entorno, susceptibles de ser abordadas en términos matemáticos, interrelacionando conceptos y procedimientos, para aplicarlos en situaciones diversas.
8. Comunicar de forma individual y colectiva conceptos, procedimientos y argumentos matemáticos, usando lenguaje oral, escrito o gráfico, utilizando la terminología matemática apropiada, para dar significado y coherencia a las ideas matemáticas.





### CRITERIO(S) DE EVALUACIÓN

- 6.1. Reconocer situaciones en diferentes contextos (personal, escolar, social, científico y humanístico) susceptibles de ser formuladas y resueltas mediante herramientas y estrategias matemáticas, estableciendo conexiones entre el mundo real y las matemáticas, usando los procesos inherentes a la investigación científica y matemática: inferir, medir, comunicar, clasificar y predecir y aplicando distintos procedimientos en la resolución de problemas en situaciones diversas.
- 6.2. Analizar conexiones coherentes entre ideas y conceptos matemáticos con otras materias y con la vida real y aplicarlas mediante el uso de distintos procedimientos en la resolución de problemas en situaciones diversas.
- 8.1. Comunicar ideas, conceptos y procesos, seleccionando y utilizando el lenguaje matemático apropiado y empleando diferentes medios, incluidos los digitales, oralmente y por escrito, al describir, explicar y justificar razonamientos, procedimientos y conclusiones, de forma clara y precisa.
- 8.2. Reconocer y emplear el lenguaje matemático presente en la vida cotidiana, expresando y comunicando mensajes con contenido matemático y utilizando la terminología matemática más adecuada de forma clara, precisa, rigurosa y veraz.

### TAREA/ACTIVIDAD COMPETENCIAL

#### Tarea 1: “Matemáticas para un Consumo Crítico y Sostenible”.

- **Contexto de Aprendizaje:** Los estudiantes se enfrentan a decisiones de consumo diario (comprar un teléfono, elegir un paquete de datos, comparar precios en un supermercado, analizar el impacto ambiental de un producto). Se les plantea el reto de analizar matemáticamente diferentes opciones de productos o servicios, evaluando la información disponible para tomar decisiones informadas y sostenibles.
- **Conexión con Criterios y descriptor operativo CCL3:**
  - **6.1, 6.2:** Reconocerán situaciones de la vida real (consumo) que se formulan y resuelven matemáticamente (cálculo de ofertas, porcentajes, eficiencia energética, huella de carbono). Establecerán conexiones entre el precio, el valor, el impacto y las matemáticas.
  - **8.1, 8.2:** Comunicarán sus análisis y conclusiones, utilizando el lenguaje matemático apropiado (porcentajes, ratios, gráficos de barras o circulares) para justificar sus decisiones de consumo.
  - **CCL3:** La tarea se centra en la búsqueda autónoma de información (webs de productos, tiendas online, comparadores, noticias económicas, informes de sostenibilidad). Deberán evaluar la fiabilidad y pertinencia de las fuentes (¿es un anuncio, una review independiente, un informe técnico?), evitando la manipulación de ofertas engañosas o datos sesgados. Finalmente, integrarán y transformarán los datos numéricos en un argumento coherente para comunicar su punto de vista crítico.
- **Desarrollo de la Tarea:**
  - **Planteamiento del Problema:** Se propone una situación de la vida cotidiana donde la decisión de consumo es compleja y requiere análisis matemático (ej. “Queremos comprar un nuevo smartphone para la clase, ¿cuál es la mejor opción en relación calidad-precio y sostenibilidad?”).





- **Búsqueda y Selección de Información:**

- Los estudiantes, en grupos, investigan de manera autónoma en diversas fuentes (webs de fabricantes, comparadores de precios, foros de opinión, artículos sobre obsolescencia programada, informes de impacto ambiental).
- Se les guía para identificar qué información es numérica y relevante para su análisis (precios, descuentos, características técnicas, consumo energético, años de garantía, emisiones de CO<sub>2</sub>, materiales de fabricación).
- Debaten sobre la fiabilidad de las fuentes: ¿Es una web de una marca siempre objetiva? ¿Qué tipo de información puedo fiarme más? ¿Cómo detecto si un dato es una estrategia de marketing?

- **Análisis y Transformación de Datos:**

- Aplican herramientas y estrategias matemáticas: calculan porcentajes de ahorro, comparan precios unitarios, elaboran tablas comparativas, transforman datos de consumo energético a coste anual, etc.
- Identifican patrones, tendencias y posibles “trampas” matemáticas en las ofertas o descripciones.
- Interrelacionan conceptos matemáticos (ratios, promedios) con la realidad del consumo y la sostenibilidad.

- **Elaboración de Conclusiones y Propuestas:**

- Cada grupo formula una recomendación justificada basada en su análisis matemático y crítico de la información.
- Preparan una comunicación (presentación digital, infografía, informe breve) donde exponen su problema, las fuentes consultadas, el análisis matemático realizado, sus conclusiones y su propuesta, utilizando el lenguaje matemático apropiado.
- Se enfatiza que la comunicación debe ser clara, precisa, rigurosa y veraz, y presentar un punto de vista crítico y personal, pero respetuoso con la propiedad intelectual (citando las fuentes).

- **Producto Final:** Presentación oral o digital con el análisis matemático comparativo y la recomendación de consumo, incluyendo la reflexión sobre la fiabilidad de las fuentes.

- **Observación para Evaluación:**

- ¿Identifica situaciones de consumo que requieren análisis matemático (CE6.1)?
- ¿Busca información en múltiples fuentes de forma autónoma (CE6.2)?
- ¿Demuestra capacidad para evaluar la fiabilidad y pertinencia de la información numérica y contextual (CE6.2)?
- ¿Realiza conexiones coherentes entre conceptos matemáticos y la realidad del consumo/sostenibilidad (CE6.2)?
- ¿Utiliza herramientas matemáticas para analizar y transformar los datos (CE6.1)?





- ¿Comunica sus ideas, procesos y conclusiones de forma clara y precisa, utilizando el lenguaje matemático apropiado (CE8.1)?
- ¿Su comunicación refleja un punto de vista crítico y evita la desinformación (CE8.2)?
- ¿Cita sus fuentes y respeta la propiedad intelectual (CE8.2)?

### **Tarea 2: “Matemáticas en las Noticias: Desmontando Gráficos y Estadísticas”.**

- **Contexto de Aprendizaje:** Los medios de comunicación (digitales, televisivos) están repletos de gráficos, porcentajes, estadísticas y encuestas. A menudo, la presentación de estos datos puede ser engañosa o sesgada. Se reta a los estudiantes a analizar noticias o informes que contengan datos matemáticos, para evaluar la veracidad y la forma de presentación de la información, y comunicarlo de forma crítica.
- **Conexión con Criterios y descriptor operativo CCL3:**
  - **6.1, 6.2:** Reconocerán cómo las matemáticas (estadística, porcentajes, gráficos) se usan para comunicar información en el ámbito social y mediático. Conectarán el mundo real de las noticias con los conceptos matemáticos.
  - **8.1, 8.2:** Comunicarán su análisis crítico de la información, desmontando posibles manipulaciones y presentando la información de forma más veraz y rigurosa.
  - **CCL3:** Los estudiantes localizarán y seleccionarán noticias con datos numéricos. Deberán contrastar y evaluar la fiabilidad y pertinencia de la fuente (¿es un periódico serio, un blog personal, un medio con una línea editorial marcada?). Fundamentalmente, aprenderán a evitar los riesgos de manipulación y desinformación analizando la presentación gráfica de los datos, las escalas, los titulares sensacionalistas, etc. Luego, transformarán la información sesgada en un mensaje más objetivo y lo comunicarán con un punto de vista crítico y personal.
- **Desarrollo de la Tarea:**
  - **Introducción y Detección de Sesgos:** Se muestran ejemplos de gráficos engañosos o titulares que tergiversan datos. Se genera un debate sobre cómo los números pueden ser manipulados.
  - **Búsqueda y Selección Autónoma de Noticias:**
    - Cada grupo busca una noticia (en periódicos digitales, programas de televisión, redes sociales) que contenga datos numéricos, porcentajes, gráficos o estadísticas.
    - Se les anima a buscar ejemplos donde sospechen que la información podría estar sesgada o mal presentada.
  - **Análisis Matemático y Crítico:**
    - Analizan la noticia: ¿Qué datos se presentan? ¿De dónde provienen? ¿Cómo se visualizan los datos (tipo de gráfico, escalas)?
    - Aplican su conocimiento matemático (estadística básica, porcentajes, interpretación de gráficos) para evaluar: ¿Es el gráfico proporcional? ¿Hay truncamientos de ejes? ¿El tamaño de la muestra es suficiente? ¿La fuente es fiable? ¿Qué posibles sesgos o intereses podría tener la fuente?
    - Contrastan la información con otras fuentes sobre el mismo tema si es posible.





- **Transformación y Comunicación Crítica (CE8, CCL3):**
  - Los grupos preparan un “desmontaje” de la noticia o un “informe de veracidad matemática”.
  - Pueden re-diseñar el gráfico de la noticia para presentarlo de forma más clara y veraz.
  - Comunican sus hallazgos de forma oral y/o escrita, explicando qué datos encontraron, cómo fueron presentados, dónde detectaron la posible manipulación o desinformación, y cómo debería haberse comunicado la información de forma más rigurosa y objetiva.
  - Deben utilizar el lenguaje matemático apropiado y justificar sus argumentos.
- **Producto Final:** Un “Informe de Veracidad Matemática” (digital o en papel) por grupo, que incluya la noticia original, su análisis crítico y una propuesta de mejora en la comunicación de los datos. Presentación oral del informe.
- **Observación para Evaluación:**
  - ¿Identifica y selecciona noticias con contenido matemático (CE6.1)?
  - ¿Analiza críticamente los datos y su presentación en diferentes contextos (CE6.2)?
  - ¿Evalúa la fiabilidad y pertinencia de las fuentes de información en el ámbito mediático (CE6.2)?
  - ¿Comunica de forma clara, precisa y rigurosa su análisis, utilizando el lenguaje matemático adecuado (CE8.1, CE8.2)?
  - ¿Su comunicación refleja un punto de vista crítico y personal, y propone alternativas para una comunicación más veraz (CE8.2)?
  - ¿Respeto la propiedad intelectual al referenciar la noticia original (CE8.2)?





## 6. REFERENCIAS NORMATIVAS.

**Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.**

**Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil.**

**Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.**

**Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.**

**Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato.**

**Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria.**

**Decreto 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria, y de los centros públicos específicos de educación especial.**

**Decreto 100/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Andalucía.**

**Decreto 101/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.**

**Decreto 102/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.**

**Decreto 103/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía.**

**Orden de 20 de agosto de 2010, por la que se regula la organización y el funcionamiento de las escuelas infantiles de segundo ciclo, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria y de los centros públicos específicos de educación especial, así como el horario de los centros, del alumnado y del profesorado.**

**Orden de 20 de agosto de 2010, por la que se regula la organización y el funcionamiento de los institutos de educación secundaria, así como el horario de los centros, del alumnado y del profesorado.**





**Orden de 30 de mayo de 2023**, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determinan los procesos de tránsito entre ciclos y con Educación Primaria.

Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre las diferentes etapas educativas.

**Orden de 30 de mayo de 2023**, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre las diferentes etapas educativas.

**Orden de 30 de mayo de 2023**, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado.

**Instrucciones de 21 de junio de 2023, de la Viceconsejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional, sobre el tratamiento de la lectura para el despliegue de la competencia en comunicación lingüística en Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.**

**Guías de asesoramiento de la Inspección Educativa.**

<https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/inspeccion-educativa/guias-de-asesoramiento>

**Acuerdo de 23 de enero de 2007.** Este acuerdo del Consejo de Gobierno aprueba el Plan de Lectura y de Bibliotecas Escolares en los centros educativos públicos de Andalucía. Su objetivo principal es **potenciar el uso de las bibliotecas escolares** para fomentar oportunidades lectoras entre el alumnado.

**Marco de Referencia de la Competencia en Comunicación Lingüística (MECD, 2011).**

**Marco de Referencia Europeo de las Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente (Recomendación del Consejo de la UE, 2018/C 189/01).**

**OECD (2009).** *PISA Framework for Reading Literacy.*





**VV.AA. (Ministerio de Educación y Formación Profesional).** *Orientaciones para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística desde todas las áreas* (diversas ediciones autonómicas adaptadas por comunidades como Castilla y León, Aragón o Andalucía).

**Informe PIRLS y PISA (últimas ediciones disponibles)**, en relación con el rendimiento lector y su implicación educativa.





## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Alba Pastor, C. (2019) “Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico”. *Participación educativa*, 9, 55-66.

Alexander, R. (2020) *A dialogic teaching companion*. Londres: Routledge.

Álvarez Jiménez, D. (2020) “Las claves son las infraestructuras: espacios y redes para un aprendizaje libre de Coronavirus”, en *Aprender y enseñar en tiempos de confinamiento*, Trujillo Sáez, F. Madrid: Los Libros de la Catarata.

Ball, L. et al. (2018) *Uses of Technology in Primary and Secondary Mathematics Education: Tools, Topics and Trends* (1st ed. 2018 edition). Springer International Publishing AG. Disponible en:

<https://doi.org/10.1007/978-3-319-76575-4>

Beaugandre, R-A. DE y Dressler, W.U. (2005) *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Editorial Ariel.

Bélair, L. (2000) “La evaluación en la acción. El dossier progresivo de los alumnos”. Sevilla: Díada.

Bilton, C. y Tillotson, S. (2023) *Mejorar las habilidades de alfabetización en educación infantil y primer ciclo de primaria*. Palma: Fundación La Caixa.

Blázquez Sánchez, D. (2017) “Cómo evaluar bien en Educación Física: el enfoque de la evaluación formativa”. Barcelona: Editorial Inde.

Bonals, J. (2013) *La práctica del trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Editorial Graó.

Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2012) *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Editorial Ariel.

Camacho Villa, S.M. y Cubillos Luna, D.R. (2019) “El Diseño Universal para el Aprendizaje como propuesta didáctica para el mejoramiento de la lectura y escritura comprensiva”. *Rutas de formación: Prácticas y Experiencias*, (8), 82-87.

Cantero García, V. y Aarli, G. (2012) “El Proyecto Lingüístico de Centro y el Currículo Integrado de Lenguas: dos instrumentos pedagógicos indispensables en la educación bilingüe”. *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol. 24, pp. 107-135. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/39919>

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

Cassany, D. (2019) *Laboratorio lector. Para entender la lectura*. Barcelona: Editorial Anagrama.





- Cassany, D. (2021) *El arte de dar clase (según un lingüista)*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Cook, L. y Friend, M. (1995) “Co-Teaching: Guidelines for Creating Effective Practices”. *Focus on Exceptional Children*, vol. 28, nº3.
- Corpas Martos, A. (2019). *Desarrollo de la Competencia Comunicativa Oral a través de los Entornos Virtuales de Aprendizaje* [Tesis doctoral]. Universidad de Cádiz.
- Cuetos, F. (2003). *Psicología del lenguaje y la lectura*. Madrid: Pirámide.
- Díaz-Aguado, M. J. (2018) *El aprendizaje cooperativo. De la teoría a la práctica*. Madrid: Santillana Educación.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1988) “El conocimiento compartido: el desarrollo de la comprensión en el aula”. Barcelona: Centro de Publicaciones del MEC.
- EURYDICE (2013) *La enseñanza de la lectura en Europa: contextos, políticas y prácticas*. Madrid: Unidad Europea de Eurydice con la ayuda de la Comisión Europea. Disponible en:  
[https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/la-ensenanza-de-la-lectura-en-europa-contextos-politicas-y-practicas\\_177491/](https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/la-ensenanza-de-la-lectura-en-europa-contextos-politicas-y-practicas_177491/)
- Fabregat Barrios, S. (2022) *Proyecto lingüístico de centro. Cómo abordar la mejora de las habilidades comunicativas desde la institución escolar*. Barcelona: Editorial Graó.
- Fons Esteve, M. y Gil Juan, M. R. (2024) “Leer bien: ¿un aprendizaje sociocultural?”, en *#Competencia lectora en el siglo XXI*, Dossier Graó nº9. Barcelona: Editorial Graó.
- Friend et al. (2015) “Co-Teaching Versus Apprentice Teaching: An Analysis of Similarities and Differences”. *Teacher Education and Special Education*, 38(2), 79-87.
- Gómez Palacio, C. (coord.) (2010). *La lectura y su didáctica en el ámbito escolar*. Madrid: Editorial CCS.
- Fuentes De Frutos, S. y Renobell Santaren, V. (2020) “El papel del sexo en comprensión lectora. Evidencias desde PISA y PIRLS”. *Revista de Investigación en Educación*, 18(2), 99-117.
- Hmelo-Silver, C.E., Duncan, R.G. y Chinn, C.A. (2007) “Scaffolding and Achievement in Problem-Based and Inquiry Learning: A Response to Kirschner, Sweller, and Clark (2006)”. *Educational Psychologist*, 42(2), 99–107. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/00461520701263368>
- Huguet, T. y Lázaro, L. (2018) “Iniciar y mantener prácticas de docencia compartida en las aulas”. *Aula de innovación educativa*, (275), 39-44.
- Iglesias Muñiz, J.C., González García, L.F. y Fernández-Río, J. (coords.) (2017) *Aprendizaje cooperativo. Teoría y práctica en las diferentes áreas y materias del currículum*. Madrid: Editorial Pirámide.





Jiménez Fernández, R. y Romero Oliva, M.F. (2015) “La lectura como estrategia para el desarrollo de las habilidades comunicativas entre estudiantes de Secundaria de ELE”. En STALA, Ewa, BALCHES, Sergio R. y TATOJ, Cecylia (2015) *Tendencias en la enseñanza de español LE: perspectivas glotodidácticas y metodológicas contemporáneas*. Cracovia: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellonskiego.

Jiménez Rodríguez, M.A. (coord.) (2019) *Programar al revés. El diseño curricular desde los aprendizajes*. Madrid: Narcea.

Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1999) *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Aique.

Juliá, A. (2016) “Contexto escolar y desigualdad de género en el rendimiento de comprensión lectora. Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 156: 41-58.

Kagan, S. (1994) *Cooperative learning*. San Clemente (California): Resources for Teachers.

Kagan, S. (2013) *Cooperative learning: Structures*. San Clemente (California): Kagan Publishing.

Lomas, C. (ed.) (2014) *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. Barcelona: Editorial Octaedro.

Lorenzo, F. (2010) “Lingüística de la comunicación: el currículo multilingüe de géneros textuales”. *Revista Signos*, nº43, pp. 391-410. Disponible en:

[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-09342010000500001](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342010000500001)

Mata Anaya, J. (2009) *Diez ideas clave. Animación a la lectura. Hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable*. Barcelona: Editorial Graó.

Mata Anaya, J., Núñez, M.P. y Rienda, J. (2015) *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Editorial Pirámide.

MCERL (2001) *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Consejo de Europa e Instituto Cervantes.

Meirieu, P. (1992) *Aprender sí, pero ¿cómo?* Barcelona: Editorial Octaedro.

Mendoza Fillola, A. (Coord.) (1994) *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Pearson Educación.

Monereo Font, C. y Castelló Badia, M. (1997) *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.

Monereo, C., & Pozo, J. I. (2007). *La lectura como estrategia: procesos e intervención educativa*. Barcelona: Graó.





Morales, M. y Fernández, J. (2022) *La evaluación formativa. Estrategias eficaces para regular el aprendizaje*. Madrid: Editorial S.M.

Nogués Bruno, M. (2024) “El libro de no ficción como espacio de reflexión hacia nuestro uso del agua”. E-SEDLL, nº6, pp. 134-158. Disponible en:

<https://cvc.cervantes.es/literatura/esedll/pdf/06/10.pdf>

Núñez Cortés, J.A., Rodríguez Tablado, S. y Romero Oliva, M.F. (2025) *Competencia lectora en el proyecto educativo de centro*. Curso Aula Virtual del INTEF.

Obando-Castillo, G. (2016). Aproximación al principio de colaboración como clave para la práctica de la codocencia. *Educationis momentum*, 2(1), 93-107.

OECD (2018) *Marco de Competencia Global Estudio PISA. Preparar a nuestros jóvenes para un mundo inclusivo y sostenible*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Pascual Arias, C. Rodríguez-Negro, J. y García-Junco, C. (2023) “Diseño universal para el aprendizaje (DUA) en aulas internivelares: Experimentación y colaboración en la enseñanza de la lectoescritura en educación infantil”, en M.M. Molero Jurado y A. Martos Martínez,(Ed), *Nuevas perspectivas de investigación en el ámbito escolar: Abordaje integral de variables psicológicas y educativas*. Publisher: Dykinson.

Pérez Pueyo, A.L. y colaboradores (2024) “Evaluación formativa y compartida en Educación física: fundamentos y experiencias prácticas en todas las etapas educativas”. Universidad de León: Servicio de Publicaciones”.

Perkins, D. (1997) *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa editorial.

Perrenoud, P. (2001) “La formación de los docentes en el siglo XXI”. Universidad de Ginebra: Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación.

Puigdemívol, I. y Petreñas, C. (2019) “Evolución y sentido del apoyo educativo: la función del apoyo en la escuela inclusiva”, en *Estrategias de apoyo en la escuela inclusiva. Una visión interactiva y comunitaria*, Puigdemívol et al. Barcelona: Editorial Graó.

Quigley, A., Muijs, D. y Stringer, E. (2023) *Metacognición y aprendizaje autorregulado*. Palma: Fundación La Caixa.

Ramírez Crespo, J. y Lucas Milán, M.G (2020) “Los mini-rincones lectores: Propuesta didáctica para la animación a la lectura en Educación Infantil”. Revista *Álabe*, nº22.





Ramis, J., Payeras, M. y Carrasco, L. (2018) "Experiencia de Implantación de Estrategias de autoevaluación y coevaluación en el Grado de Ingeniería Telemática". XIII Jornadas de Ingeniería Telemática (JITEL 2017). Libro de Actas, 326-333.

Ripoll Salceda, J.C. (2023) *Un marco para el desarrollo de la competencia lectora*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. Secretaría General Técnica. Gobierno de España.

Romero Oliva, M.F. (2009) "Acceso a las competencias básicas educativas desde la lecto-escritura". *Tabanque*, nº22, pp.191-204.

Romero Oliva, M.F. y Trigo Ibáñez, E. (2015) "Herramientas para el éxito". *Cuadernos de pedagogía*, núm. 458, pp. 16-21.

Romero Oliva, M.F. y Trigo Ibáñez, E. (2018) "Los proyectos lingüísticos de centro. Desarrollar la comprensión lectora en áreas no lingüísticas". *Revista Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, nº79, pp. 51-59.

Romero Oliva, M.F., Trujillo Sáez, F. y Rubio Millares, R. (2018) "Los textos pautados como estrategia de mejora de la competencia comunicativa en el marco de un Proyecto Lingüístico de Centro (PLC)". *Aula de Encuentro*, nº2 (20), pp. 5-20.

Romero Oliva, M.F., Trigo Ibáñez, E. y Heredia Ponce, H. (2021) "Los libros ilustrados de no ficción y formación de lectores: un análisis desde la voz de los futuros docentes". *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 16, n. esp. 3. Disponible en:

<https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.3.15306>

Rubio Millares, R., Romero Claudio, C. y Heredia Ponce, H. (2025) "La competencia en comunicación lingüística como estrategia sistémica para una educación inclusiva e igualitaria. Estudio de caso". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Continuación de la Antigua Revista de Escuelas Normales, 100 (39.1), 105-122. Disponible en:

<https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/article/view/113421>

Ruiz Martín, H. (2020) *¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. Barcelona: Editorial Graó.

Sandoval Mena, M. (Dir)(2024) *Docencia Compartida: Experiencias desde y para las aulas*. Madrid: Dyckinson.

Sanmartí, N. (2007) "Hablar, leer y escribir para aprender ciencia". En Álvarez Angulo, T. y Fernández Martínez, P. (coords.) *La competencia en comunicación lingüística en las áreas del currículo*. Colección Aulas de Verano. Madrid: MEC. Disponible en:





<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=290878>

Sanmartí, N. (2018) *Evaluar para aprender*, 9ª edición. Barcelona: Editorial Graó.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

Solé, I. (2018) *Estrategias de aprendizaje*. Barcelona: Editorial Graó.

Solé, I. y Lordán, E. (2019) “Textos y tareas de lectura”, en Solé, I. (coord.) *Leer, comprender y aprender. Propuestas para favorecer el aprendizaje a partir de textos*. Barcelona: Horsori Editorial.

Solé, I. (coord.) (2019) *Leer, comprender y aprender. Propuestas para favorecer el aprendizaje a partir de textos*. Barcelona: Horsori Editorial.

Solé, I. (2024) “Un clásico: lectura estratégica en todas las etapas”, en *Competencia lectora en el siglo XX*, Dossier Graó n.º 9. Barcelona: Editorial Graó.

Swartz, R.J., Costa, A.L., Beyer, B.K., Reagan, R. y Kallick, B. (2014) *El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. Madrid: Editorial S.M.

Taberero Sala, R. (coord.) (2022) *Leer por curiosidad. Los libros de no ficción en la formación de lectores*. Barcelona: Editorial Graó.

Taberero Sala, R. y Colón Castillo, M.J. (2023) “Leer para pensar. El libro ilustrado de no ficción en el desarrollo del pensamiento crítico”. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 23 (75). Disponible en: <https://doi.org/10.6018/red.545111>

Tomlinson, C.A. (2014) *The differentiated classroom: responding to the needs of all learners / Carol Ann Tomlinson*. (2nd edition.). ASCD.

Trujillo Sáez, F. (coord.) (2014) *Artefactos digitales. Una escuela digital para la educación de hoy*. Barcelona: Editorial Graó.

Trujillo Sáez, F. (2018) *Activos de aprendizaje. Utopías educativas en construcción*. Madrid: Editorial S.M.

Trujillo Sáez, F. y Trujillo Sáez, J. (2024) “Comprender es un verbo plural: Aprendizaje centrado en medios y artefactos (AMA) para las nuevas y múltiples alfabetizaciones”, en *#Competencia lectora en el siglo XXI*, Dossier Graó nº9. Barcelona: Editorial Graó.

UNESCO (2024) *Enseñar a comprender: Formar a los y las estudiantes en la lectura activa*. Santiago de Chile: UNESCO.

Vergara Ramírez, J.J. (2017) *Aprendo porque quiero. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), paso a paso*. Madrid: Editorial S.M.





Walqui, A. (2003) "Teaching Reading to Adolescent English Learners". *San Francisco: WestEd.*

Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance.* Jossey-Bass.

William, D. y Leahy, S. (2024) *Integrar la evaluación formativa en la enseñanza. Técnicas para usar a lo largo de toda la trayectoria escolar.* Barcelona: Editorial Graó.

Zabala, A. y Arnau, L. (2007) *Once ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias.* Barcelona: Editorial Graó.

Zabala, A. y Arnau, L. (2014) *Métodos para la enseñanza de las competencias.* Barcelona: Editorial Graó.

Zariquey Biondi, F. (2016) *Cooperar para aprender. Transformar el aula en una red de aprendizaje cooperativo.* Madrid: Editorial S.M.

Zayas, F. (2012) *Diez ideas clave para la competencia lectora según PISA.* Barcelona: Editorial Graó.





Esta guía se terminó de  
imprimir en Málaga  
en septiembre de 2025

