

BLOQUE 4. Situar la comprensión lectora en el aprendizaje

Objetivos y contenidos

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

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

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

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

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

2. La lectura digital como práctica letrada

Objetivo: Presentar orientaciones sobre cómo trabajar la lectura digital.

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

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

4. La lectura desde una visión inclusiva

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

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

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

6. A modo de síntesis final

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

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

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

1. Leer (Solé, 2003) y escribir (Cassany, 2005) son dos actividades humanas que presentan gran complejidad tanto en su desempeño como en su enseñanza. De ahí que se deban atender los procesos cognitivos para que los estudiantes los interioricen y contribuyan al desarrollo de su competencia.
2. La planificación de la comunicación escrita (Lomas y Tusón, 2000) debe realizarse de manera integrada con el resto de las destrezas y crear situaciones de aprendizaje compartido en el aula dentro de los intereses y vivencias de los estudiantes con la intención de prepararlos para la vida (Nemirovsky, 2010).
3. Tanto lectura como escritura presentan un uso y funcionalidad que pueden generar procesos lectoescritores que no deben desvincularse en una didáctica de la comunicación escrita que esté encauzada al desarrollo funcional de la lengua.
4. Los enfoques intensivos y extensivos son claves en el desarrollo de las destrezas comunicativas. Un enfoque intensivo (Romero, 2009; Romero y Jiménez Fernández, 2016) posibilitará al estudiante *aprender a comprender y aprender a escribir* desde los procesos y la diversidad del aula, *andamiándose* su aprendizaje –Código QR– desde la mediación del docente en los procesos.

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



Fuente: Elaboración propia

5. Los enfoques extensivos de la enseñanza de la comunicación escrita suponen la activación de los conocimientos adquiridos en los procesos pautados por los enfoques intensivos. Este aspecto genera el desarrollo de actividades competenciales y talleres (Cassany, 2006) mediante los que el estudiante desarrollará su creatividad y uso competencial del lenguaje.
6. Una didáctica del texto debe ofrecer a los estudiantes una gran diversidad de tipologías –nivel de dificultad, prosa continua y discontinua–, vinculadas a los contextos de uso (MCERL, 2002).
7. Las nuevas prácticas sociales de la lectura y escritura (Cassany, 2011) precisan una reflexión docente desde la literacidad crítica y justifican la inclusión en la formación inicial del currículo AMI para afrontar el reto de formar a los adolescentes en la alfabetización mediática e informacional (Santiago et al., 2019; Wilson et al., 2011).
8. La escuela debe unificar los contextos vernáculos y académicos de los estudiantes y su planificación conlleva la enseñanza de la escritura y la lectura según el registro de uso y la reflexión que conlleva cada momento –personal y escolar–.
9. Los procesos de lectura y escritura tienen un vínculo directo con la concepción de *aprender a aprender* en el ámbito escolar. Es necesaria la inclusión de técnicas de estudio (Romero, 2010a; 2010b) como estrategias de atención a la diversidad y refuerzo educativo para afrontar el reto del fracaso escolar.
10. La evaluación de la didáctica del texto debe ser formativa y centrada en los procesos, no solo en el producto; de esta forma, estaremos alejándonos de la literacidad y del aprendizaje memorístico del texto (Ruiz Flores, 2009) y acercándonos al desarrollo competencial de la comunicación escrita.

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

Desde el centro educativo:

- El propio centro deberá estar abierto a las necesidades educativas que no son otras que las prioritarias del currículo.
- Los equipos directivos y docentes deberán plantear la lengua como un elemento transversal en las diversas materias y disciplinas. En este sentido, será necesario que se tomen decisiones consensuadas que aboguen por un trabajo conjunto de la competencia en comunicación lingüística, desde las áreas lingüísticas y las no lingüísticas.
- Se deberán establecer planes específicos de formación del profesorado para motivar una actualización e innovación que den respuesta a las necesidades educativas.
- Desde el punto de vista del tránsito de las etapas educativas (Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato): los hallazgos encontrados en la prueba de diagnóstico habrán de compartirse con los centros de referencia de Primaria y con la

Inspección Educativa con una doble intención: trazar líneas de actuación conjuntas que garanticen tanto la mejora de los resultados escolares como la continuidad en el sistema educativo y detectar posibles carencias formativas.

- Finalmente, el PL aunar y sistematizará todas aquellas acciones que se llevan a cabo en el centro para desarrollar la competencia en comunicación lingüística desde un punto de vista académico y social.

Desde el diseño curricular:

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

Desde el docente y el aula:

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

2. La lectura digital como práctica letrada

En un mundo digital y globalizado, enseñar a leer se ha convertido en una necesidad fundamental para la integración social, académica y profesional. La lectura ya no se limita al formato impreso, sino que se realiza en diferentes formatos en donde aparecen pantallas

electrónicas, hipertextos, imágenes, vídeos y otros tipos de información multimedia. Por ello, la enseñanza de la competencia lectora debe adaptarse a los nuevos entornos digitales y desarrollar la capacidad para construir y validar el conocimiento. De hecho, la posibilidad de acceder a mucha información en poco tiempo hace que sea necesario desarrollar una comprensión profunda y crítica, debido a la multiplicidad de fuentes y de intenciones que cada una de ellas tiene. Así, atender a estas habilidades contribuye a que las personas sean capaces de tomar decisiones informadas y participar activamente en la sociedad.

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

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

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

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

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

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

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

2.1. Localizar la información

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

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

A la hora de comenzar a buscar, es importante que los estudiantes sepan, por ejemplo, cuál es el buscador más adecuado para poder localizar la información. En este sentido, el profesorado debe orientar a sus estudiantes sobre los recursos más relevantes para su asignatura. Por tanto, no es una tarea que competa solo al profesor de Lengua, pues son los profesores de las diferentes disciplinas quienes mayor conocimiento tienen sobre su

materia y, en consecuencia, sobre los recursos que se ofrecen en la red para su aprendizaje. Algunos de los recursos que se pueden tener en consideración son los buscadores, diccionarios, enciclopedias en línea, blogs, webs institucionales, divulgativas, especializadas o bases de datos.

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

- *Emplear las palabras clave adecuadas.* Los estudiantes deben ser conscientes de que el buscador no puede adivinar lo que buscamos. Así, hay que evitar emplear palabras muy generales y decantarse por las específicas y particulares. Para ello, se puede utilizar un diccionario que ofrezca sinónimos de las palabras que vamos a buscar, dado que puede que la opción ofrecida sea más precisa. Asimismo, se pueden tener en cuenta las propias sugerencias que hace el buscador mientras escribimos las palabras.
- *Utilizar comandos de búsqueda u operadores de búsqueda avanzada.* Son palabras o símbolos especiales que ayudan a encontrar información de manera más precisa y rápida. Permiten filtrar resultados, buscar en sitios específicos y afinar las consultas. Además, la [Ayuda de Búsqueda de Google](#) consiste en una serie de herramientas, trucos y funciones avanzadas que facilitan encontrar información de manera más precisa y rápida.

Tabla 1. Comandos u operadores de búsqueda

Comando u operados	Explicación	Ejemplo	Aclaración
“palabras entre comillas”	Busca la frase exacta	“importancia de la lectura”	Mostrará solo páginas que contengan esa frase exacta
palabra1 OR palabra2	Busca una de las dos palabras (no ambas).	lectura OR comprensión	Mostrará páginas sobre lectura o comprensión, pero no es necesario que aparezcan ambas
palabra1 -palabra2	Excluye términos de la búsqueda	lectura -rápida	Buscará sobre lectura, pero excluirá resultados relacionados con “lectura rápida”
site:sitio.com	Busca dentro de un sitio web específico	lectura site:leer.es	Mostrará artículos sobre lectura solo dentro de la página del portal de recursos educativos leer.es
filetype:tipo	Busca archivos de un tipo específico (PDF, DOC, PPT, etc.).	comprensión lectora filetype:pdf	Mostrará documentos PDF sobre comprensión lectora
related:sitio.com	Muestra sitios similares	related:casadellibro.com.es	Páginas similares a Casa del Libro.

define:palabra	Muestra la definición de una palabra	define:lectura	Mostrará la definición de “lectura” directamente en Google.
intitle:palabra	Encuentra páginas con una palabra en el título	intitle:beneficios de la lectura	Mostrará páginas que tengan “beneficios de la lectura” en el título.
allintitle:palabra1 palabra2	Busca todas las palabras dentro del título.	allintitle:lectura comprensión infantil	Solo mostrará páginas cuyo título contenga las tres palabras
inurl:palabra	Encuentra páginas que contengan la palabra en su URL	inurl:lectura	Mostrará sitios web que tengan “lectura” en su URL
allinurl:palabra1 palabra2	Busca todas las palabras dentro de la URL	allinurl:lectura libros	Solo mostrará URLs que contengan ambas palabras.
intext:palabra	Busca una palabra dentro del texto de una página	intext:“estrategias de lectura”	Mostrará páginas que mencionen esa frase en el contenido
allintext:palabra1 palabra2	Busca todas las palabras dentro del texto de una página	allintext:lectura crítica estrategias	Solo mostrará páginas que contengan ambas palabras en el contenido
AROUND(X)	Busca términos que estén cerca uno del otro en el texto	lectura AROUND(5) comprensión	Mostrará páginas donde ambas palabras aparezcan con un máximo de 5 palabras de distancia
Combinaciones avanzadas			
Buscar archivos PDF dentro de un sitio web	comprensión lectora site:uam.es filetype:pdf	Buscará documentos PDF sobre comprensión lectora dentro de la UAM	
Buscar noticias recientes	intitle:“lectura digital” after:2024	Buscará noticias recientes sobre lectura digital publicadas después de 2024.	

Fuente: elaboración propia.

- *Utilizar plantillas de búsqueda.* Antes de realizar una búsqueda podemos utilizar una plantilla que permita reflexionar sobre cuál es el objetivo de la búsqueda, qué contenidos queremos encontrar, qué palabras clave vamos a utilizar o qué criterios vamos a considerar relacionados con los comando u operadores de búsqueda.
- *Analizar la URL.* La URL (Uniform Resource Locator, en inglés) es la dirección única que identifica una página web, es decir, es el enlace que escribimos en la barra del navegador para acceder a un sitio web específico. En la Tabla 2 se muestran sus diferentes partes.

Tabla 2. Partes de una URL a partir del ejemplo

<https://www.ejemplo.com/articulos/lectura.html>

Partes	Explicación	Ejemplo
Protocolo	Define cómo se accede a la web. Los más comunes son: - http:// (protocolo de transferencia de hipertexto, menos seguro)	https://

	- https:// (versión segura con cifrado, recomendada para transacciones y seguridad)	
Subdominio	Indica una parte específica del sitio, aunque no siempre está presente	www.
Dominio	Es el nombre del sitio web: .com (comercial), .es (España), .edu (educativo), .org (organización), .gov (gubernamental)	ejemplo.com
Ruta o directorio	Indica la carpeta donde está la página dentro del sitio	/articulos/
Nombre del archivo	Es el archivo web específico que se está cargando	lectura.html

Fuente: elaboración propia.

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

2.2. Comprender e integrar

Al leer, en muchas ocasiones, tenemos que relacionar las diferentes ideas que aparecen en los fragmentos de un texto. No basta con poder extraer el significado literal del texto, también debemos inferir lo que se dice en el texto mediante la relación entre sus diferentes partes y nuestros conocimientos previos. Esto supone un proceso de integración de las ideas que se puede hacer a partir de un texto o de varios. Al respecto, en la actualidad, una práctica habitual consiste en la integración de dos o más fuentes digitales (aunque también pueden ser analógicas) como tarea al servicio del aprendizaje de diferentes contenidos. De hecho, la lectura de múltiples fuentes puede favorecer una mejor comprensión y aprendizaje de un contenido que la lectura de un solo texto (Miras, 2019), aunque no deje de ser una actividad que puede provocar confusión y desorientación en el lector.

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

Antes de realizar la actividad de integración de múltiples fuentes, el profesorado debería considerar algunas preguntas para preparar la tarea como: ¿qué espero que sepan sobre el tema?, ¿qué contenido se va a trabajar?, ¿por qué he escogido esos textos?, ¿qué relación hay entre los textos?, ¿cómo leerán los textos y en qué orden?, ¿qué dificultades pueden encontrar para integrar la información? (Miras, 2019).

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

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

2.3. Evaluar y reflexionar

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

- *Autor*. En muchas webs hay apartados específicos sobre la autoría (nosotros, quiénes somos, sobre mí, contacto); además, en ocasiones, el documento aparece firmado por uno o varios autores o una institución. Al analizar al autor, es importante valorar su grado de especialización respecto del tema sobre el que escribe y si es más o menos conocido y/o reconocido.
- *Respaldo del autor*. Este puede pertenecer a un grupo o a una institución relacionada con el tema del texto o, por el contrario, no tener vínculo alguno.

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

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

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

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

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

destaca que la igualdad de género es un derecho humano básico y esencial para el bienestar general de las sociedades.

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

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

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

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

En el contexto europeo, los desafíos para lograr la igualdad de género en la educación se manifiestan de manera diferente, aunque persisten problemas estructurales similares. La Unión Europea, a través del Pacto Europeo por la Igualdad de Género (2021-2030), se ha

comprometido a garantizar la igualdad entre hombres y mujeres en todos los ámbitos de la vida, incluida la educación. Aunque la brecha de género en el acceso a la educación ha disminuido significativamente en la mayoría de los países europeos, persisten problemas relacionados con la segregación de género en ciertas disciplinas académicas y profesiones.

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

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

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

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

3.1. Legislación educativa española e igualdad de género

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

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

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

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

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

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

La prueba PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes), desarrollada por la OCDE, evalúa cada tres años las competencias de estudiantes de 15 años en áreas

como lectura, matemáticas y ciencias. Uno de los resultados más consistentes en las ediciones de PISA es la diferencia de género en la comprensión lectora, donde las niñas suelen obtener mejores resultados que los niños en la mayoría de los países. Según los últimos informes de PISA (2018), las niñas superan a los niños en comprensión lectora en casi todos los países participantes. En España, la diferencia entre géneros en lectura es considerable: las niñas superan a los niños en aproximadamente 25 puntos, reflejando una tendencia global.

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

Por otra parte, en las prueba PIRLS (Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora), realizada por la IEA (Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo), se evalúa la comprensión lectora de estudiantes de cuarto grado de primaria. Los resultados de PIRLS también revelan una ventaja constante de las niñas en la comprensión lectora. En el informe de PIRLS 2016, las niñas superaron a los niños en lectura en la mayoría de los países participantes, incluido España. La brecha de género fue notable, con las niñas obteniendo, en promedio, 19 puntos más que los niños. Este patrón se ha mantenido a lo largo de varias ediciones de PIRLS, lo que sugiere que las diferencias de género en comprensión lectora comienzan a manifestarse desde una edad temprana.

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

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

3.3. Estudios académicos sobre comprensión lectora y brecha de género

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

Uno de los estudios más significativos es el de Reilly, Neumann y Andrews (2019), titulado “Diferencias de género en el rendimiento en lectura y escritura: Evidencia del NAEP”. Este trabajo, basado en datos de la Prueba Nacional de Evaluación del Progreso Educativo (NAEP) en Estados Unidos, concluye que las niñas obtienen mejores resultados que los niños en lectura y escritura de manera consistente. Los autores explican que una de las causas principales de esta diferencia es el papel de los estereotipos sociales, los cuales fomentan la idea de que la lectura es una actividad más asociada a las niñas. También sugieren que la falta de modelos masculinos que promuevan la lectura puede estar contribuyendo a la desmotivación de los niños en este ámbito.

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

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

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

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

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

3.4. Propuestas para disminuir la brecha de género en comprensión lectora

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

a. Fomentar el trabajo cooperativo en pequeños grupos mixtos

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

b. Promover una amplia variedad de géneros y temáticas

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

igualdad de género y la diversidad, para sensibilizar al alumnado sobre estos temas desde una perspectiva inclusiva.

c. Capacitación docente continua para evitar sesgos de género

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

d. Implementar estrategias de aprendizaje basadas en proyectos interdisciplinarios

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

e. Crear entornos de lectura inclusivos y variados

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

4. La lectura desde una visión inclusiva

Otro principio fundamental: el acceso a la información y a la cultura. Partimos de la idea de que la igualdad es un derecho universal y que, igualmente, a través de los derechos es como podemos garantizar la igualdad y la libertad. Al unir igualdad y diversidad, estamos introduciendo una perspectiva que no puede ser afrontada desde la estandarización y homogeneidad en las propuestas de aula. Como indican Romero et al. (2024), la lectura y el acceso a la información se convierten en un derecho universal de la ciudadanía, en general, y de estudiantes en contextos formales y funcionales, en particular. Sin embargo,

como proceso complejo en su adquisición y aprendizaje, genera exclusiones de diversos sectores sociales vulnerables ante una habilidad que comporta la integración de habilidades perceptivas, cognitivas y lingüísticas.

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

- *Literatura*. Habría que cubrir todos los géneros, como novelas, cuentos, intriga, poesía, libros de viajes, etc.
- *Noticias e información sobre la sociedad*. Muchas personas experimentan dificultades en comprender los medios de noticias normales. Los artículos de los diarios son demasiado largos, escritos en un lenguaje difícil y contienen abundantes términos muy especializados. Además de las noticias, es importante que todos tengan acceso a documentos públicos comprensibles y a información sobre la sociedad y el gobierno.
- *Revistas*. Las revistas sobre diferentes materias las disfruta mucha gente para el entretenimiento. Las revistas de lectura fácil pueden, por eso, ser de considerable valor para personas con dificultades de lectura.

Se puede consultar la página web de la Asociación Lectura Fácil (ALF) –Figura 1– donde se encuentra un catálogo de obras y recursos:

Figura 1. Catálogo de lectura de la ALF

LF ASOCIACIÓN LECTURA FÁCIL LIBROS SERVICIOS NOTICIAS RECURSOS Español Login Buscar

Home / Tienda

Busca tu libro

Escribe el nombre del autor, título del libro, editorial, colección

Te ayudamos a encontrar tu libro [Borrar filtros](#)

Idioma	Temática	Edad	Editorial	Colección	Formato
☐ La Mar de Fácil e...	☐ Almadra editorial	☐ Everest	☐ La Galera	☐ Universidad Inter...	☐ Gamin
☐ Libros del zorro rojo	☐ Llibre Obert	☐ Horsori editorial	☐ Libertas Ediciones	☐ Fundación SD Pa...	☐ Adapta
☐ Ediciones Beta	☐ Carambuco edici...	☐ ING Edicions	☐ Gifling	☐ Lengua Franca	☐ Editorial el Pirata
☐ loqueleo (Santilla...	☐ --	☐ Sallybooks	☐ Vegueta Edicions	☐ Museo de la Min...	☐ Consell Insular d...
☐ Lectoria	☐ Círculo Rojo				

Resultados de búsqueda



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

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

4.1. Delimitando la lectura fácil

En España, el método de LF es relativamente nuevo. Desde el año 2002, la Asociación Lectura Fácil (ALF) (Figura 2) trabaja para hacer accesible la lectura, la cultura y la información a todas las personas, con especial atención a aquellas con dificultades lectoras y de comprensión –como pueden ser personas con alguna discapacidad intelectual, ancianos, población inmigrante reciente o alumnos de Educación Primaria, entre otros colectivos...–:

Figura 2. Web de la Asociación de lectura fácil (ALF)

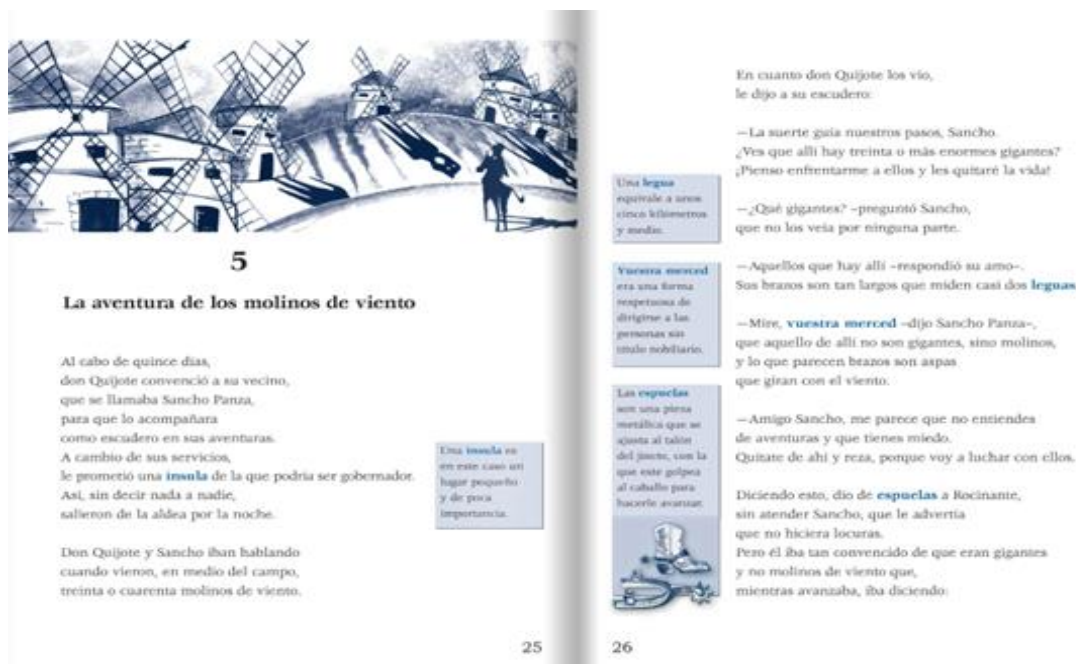


Fuente: <https://www.lecturafacil.net/es/>

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

Entre las estrategias y apoyos para la accesibilidad a la lectura del texto y a su contenido, se pueden establecer dos grandes rutas: por un lado, la adaptación lingüística del texto, en la que intervienen tanto procesos de simplificación léxica y morfosintáctica, como de coherencia y cohesión; y, por otro, aspectos de adaptación ortotipográfica e icónica. De esta forma, nos adentramos en un mundo de adaptaciones y ediciones de textos que están reguladas respecto a la disposición del contenido como al contenido original (IFLA, 2012; García Muñoz, 2012, 2014). Especial interés ofrece el capítulo 4 (García Muñoz, 2012, pp. 64-81) en el que se explicitan ideas metodológicas de adaptación a LF y de las que se pueden destacar rasgos que pueden ir reconociéndose en la Figura 3.

Figura 3. Ejemplo de texto adaptado en fácil



Fuente: *Don Quijote de la Mancha*. Editorial Almadraba

a) Hacia una educación de la mirada para la lectura:

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

b) Desde los agentes facilitadores para la comprensión:

- Utilizar vocablos de alta frecuencia léxica (de uso cotidiano) y cercanos al lenguaje hablado, que utilice el público objetivo del texto. Aquel término que pueda denominarse específico puede aparecer resaltado, glosado y acompañado por una imagen evocadora.
- Recurrir a oraciones simples cortas, con la estructura «sujeto + verbo + complementos». No obstante, se pueden aceptar oraciones coordinadas copulativas y adversativas, aunque el punto y la coma pueden cumplir esas funciones, como también puede ocurrir en las funciones subordinantes.
- Incluir verbos que describan acciones y evitar verbos nominalizados. Además, deberán emplearse en formas afirmativas, activas y en modo indicativo.
- Evitar los accidentes semánticos que puedan dispersar la comprensión como, por ejemplo, tecnicismos o jergas, lenguaje figurado o abstracto.
- Limitar el número de pautas, ideas y mensajes, seleccionando de forma precisa las ideas principales que se quieren transmitir y reflejándolas con claridad.

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

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

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

- Es preciso el establecimiento de relaciones léxicas como la repetición de palabras, la sinonimia o la antonimia, para que se vincule formal y explícitamente el texto. Por ejemplo, la repetición de sustantivos para nombrar a los personajes durante toda la obra: Dulcinea del Toboso recibe su nombre original, Aldonza Lorenzo, el creado por su amado, y nos referimos a ella como “labradora”, “dama” y “princesa”, dependiendo del mundo real e irreal en el que nos la presente el autor.

- Buscar sinónimos para aquellas palabras que han quedado en desuso o bien para facilitar la comprensión, como puede ser el caso de la palabra “ama” sustituida por “criada”.
- Evitar términos abstractos. Si ha de mencionarse, hemos de incluir ejemplos concretos o de comparaciones que faciliten su comprensión.
- Emplear vocablos cortos relativos al lenguaje cotidiano hablado. Evitar palabras largas, difíciles de leer o pronunciar.
- Utilizar de manera sistemática la misma palabra para referirse al mismo término.
- No emplear palabras de otros idiomas, así como jergas, abreviaturas o iniciales.

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

Tabla 3. LF y personas con dislexia

Dificultades de personas con dislexia...	... y aportaciones de los textos en lectura fácil
...para reconocer las letras...	...distribución espacial de la información en donde, por un lado, se cuida la tipología de fuentes, su tamaño; y, por otro, la distribución del interlineado y espaciado entre párrafos sin justificar el margen derecho.
...para conocer el significado de palabras nuevas...	...acceso al significado de las palabras mediante diversas vías: acotación de términos e imágenes que aparecen en el texto.
...para estructurar la secuencia de la información...	...jerarquización y simplificación de la información en estructuras sintácticas ordenadas, con especial cuidado al orden y la ruptura de sintagmas que evitan el hipérbaton y los encabalgamientos al final de líneas.

Fuente: Romero et al. 2024.

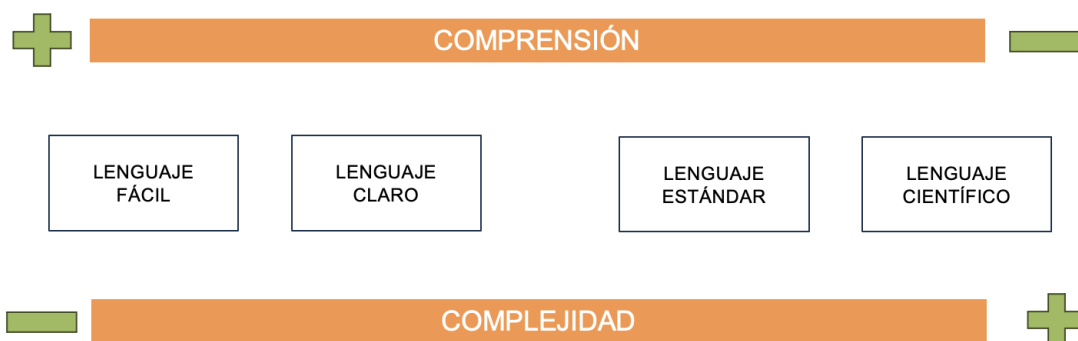
La LF se presenta, en definitiva, como una estrategia que nos acerca a la visión propia del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) ya que “proporciona una perspectiva que supone concebir y diseñar cualquier servicio o producto basado en la diversidad como norma, a partir de lo cual, cualquier diseño se realiza teniendo en cuenta los usuarios potenciales, con diferentes opciones o alternativas de uso que permitan ser utilizado de manera

satisfactoria por todos. Es una mirada a la realidad desde la diversidad” (Pastor, 2018, p. 18). En nuestro caso, proporcionando alternativas de medios de representación y expresión que deben ser acompañados por la mediación, como puede ser un club de lectura en fácil, o desde la funcionalidad del currículo mediante la adaptación de problemas matemáticos, tal y como ofrecemos a continuación.

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

La relación entre comprensión lectora y resolución de problemas matemáticos es un binomio por todos conocido: a mayor competencia lectora, mejores resultados de éxito en su resolución. Sin embargo, desde una visión inclusiva, debemos atender la demanda de cada estudiante desde la diversidad de niveles a los que nos enfrentamos en un mismo espacio educativo, el aula. En este proceso, el lenguaje y su representación juegan un papel fundamental para poder acceder a la información, como puede observarse en la figura 4, para “disminuir la asimetría de poder que se suele presentar entre interlocutores; por ejemplo, entre el médico, el juez, el profesor o cualquier otra autoridad y el destinatario” (RAE, 2024, p. 27), es, en definitiva, un derecho a la *accesibilidad* cualesquiera sean los individuos o colectivos afectados por la invisibilidad social o discriminación del tipo que sea.

Figura 4. Relación entre complejidad del lenguaje y el acceso a la comprensión



Fuente: elaboración propia.

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

1. Las marcas temporales y espaciales aparecen como elementos esenciales de la linealidad argumental.
2. Las acciones fundamentales se plasman en verbos como “salió”, “llevó”, “perdió”, “lloró”, etc. Son verbos con la acción terminada y que muestran movimiento. Algo consustancial a la visión narrativa del alumnado de esta etapa educativa.

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

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

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

ADAPTACIÓN EN LECTURA FÁCIL

resolución de problemas

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

El proceso de adaptación se centrará en cuatro momentos:

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

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

Fase 2. Adaptación lingüística del texto. En primer lugar, debemos seleccionar aquellos términos que puedan dificultar su comprensión por ser de carácter abstracto o de uso poco común por parte de los estudiantes, iniciando un proceso de simplificación léxica (Figura 5)

Figura 5: Selección léxica del problema matemático

ADAPTACIÓN EN LECTURA FÁCIL resolución de problemas

PASO 1: ADAPTACIÓN DEL LÉXICO

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

Fuente: elaboración propia

En este caso, hacemos uso de aspectos icónicos mediante imágenes que actúan de facilitadores para la comprensión de la información que propone el problema matemático (Figura 6).

Figura 6. Selección léxica y facilitadores visuales

ADAPTACIÓN EN LECTURA FÁCIL resolución de problemas

PASO 2: FACILITADORES LÉXICOS: APOYOS VISUALES



VALLAR: cercar o rodear un lugar para dar protección.



ROLLO DE ALAMBRADA: cilindro de metal compuesto por malla metálica.

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



Fuente: elaboración propia

A continuación, se realiza una adaptación basada en sinónimos representados por términos más cercanos de los estudiantes y que aparecen resaltados en verde en la figura 7.

Figura 7. Adaptación léxica mediante sinónimos

ADAPTACIÓN EN LECTURA FÁCIL

resolución de problemas

PASO 3: ADAPTACIÓN DEL LÉXICO: SINÓNIMOS



VALLAR: cercar o rodear un lugar para dar protección.



ROLLO DE ALAMBRADA: cilindro de metal compuesto por malla metálica.

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



Fuente: elaboración propia

Seguidamente, eliminaríamos las siglas y abreviaturas (Figura 8), como se detalla en las palabras resaltadas en violeta:

Figura 8. Adaptación léxica: eliminación de siglas

ADAPTACIÓN EN LECTURA FÁCIL

resolución de problemas

PASO 4: ADAPTACIÓN DEL LÉXICO: SIGLAS Y ABREV.



VALLAR: cercar o rodear un lugar para dar protección.



ROLLO DE ALAMBRADA: cilindro de metal compuesto por malla metálica.

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



Fuente: elaboración propia

Finalizado el proceso de adaptación léxica, resulta necesaria la simplificación sintáctica y la revisión del orden lógico de la estructura de la información (Figura 9).

Figura 9. Adaptación sintáctica: simplificación oracional

ADAPTACIÓN EN LECTURA FÁCIL
resolución de problemas

PASO 5: ADAPTACIÓN SINTÁCTICA: SIMPLIFICACIÓN



VALLAR: cercar o rodear un lugar para dar protección.

ROLLO DE ALAMBRADA: cilindro de metal compuesto por malla metálica.

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

Fuente: elaboración propia

Fase 3. Adaptación icónica y ortotipográfica. Para concluir con la adaptación optamos por incorporar recursos de carácter icónico-tipográfico (Figura 10), como el tamaño de letra, que debe ser suficientemente grande, siendo una opción habitual 14 puntos y con una tipografía sin remates, por ser más identificables sus rasgos, utilizar negritas y subrayados para destacar palabras, aunque siempre de forma moderada y con referencias explicativas en caso de necesidad. Además, las líneas no superarán los 60 caracteres, y contendrán un mínimo de 5 palabras y un máximo de 15 a 20, de modo que las frases no sean ni muy cortas ni muy largas. Mientras que los párrafos estarán alineados en banderas sin justificar los márgenes derechos. Además, para facilitar la visualización de las ideas, se deberá organizar el texto en bloques, dividiéndolo en párrafos y capítulos cortos.

Figura 10. Adaptación orto-tipográfica

ADAPTACIÓN EN LECTURA FÁCIL

resolución de problemas

PASO 6: ADAPTACIÓN ORTOTIPOGRÁFICA



VALLAR: cercar o rodear un lugar para dar protección.



ROLLO DE ALAMBRA: cilindro de metal compuesto por malla metálica.

Javier quiere **vallar** un terreno.

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

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

Ahora, calcula el gasto que tiene que realizar Javier.



LINDAR: esta cerca o al lado.

Fuente: elaboración propia

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

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

4.3. A modo de conclusión respecto a la lectura fácil

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

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

Una concepción moderna de la formación en lectura descansa en la capacidad de comprender e interpretar una amplia variedad de tipos de texto, poniéndolos en relación con el contexto en el que aparecen y que, en consecuencia, sirvan de referencia para el

desarrollo de la competencia lectora desde una visión transdisciplinar. Así, desde una taxonomía vinculada a los mapas de géneros discursivos, se concibe como un ejercicio de planificación vertical entre las diferentes materias y niveles educativos para incorporar los textos que empleamos en la vida cotidiana y académica desde una visión transdisciplinar de la competencia lingüística (§ Bloque 1, apartado 5 —La lectura situada: Entre el currículo y la funcionalidad de su enseñanza—).

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

5.1. Diseño de mapas de géneros discursivos

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

Familiarizar a los estudiantes con las tipologías textuales, así como con una variedad de géneros puede resultar de gran utilidad para construir una competencia comunicativa discursiva que les permita, por un lado, interpretar correctamente los textos y, por otro, producirlos de acuerdo con las convenciones socioculturales, estructurales y lingüísticas del género discursivo al que pertenecen. Un plan de lectura, encauzado a afrontar la mejora de la competencia lectora, puede asentarse desde la creación de un mapa de géneros y tipos textuales del que se pueda servir toda la comunidad educativa para que, en todo momento, se conozca el tipo de texto y género que se analiza o se debe producir. Desde cada materia y cada área se han de seleccionar los géneros atendiendo a los criterios que, posteriormente, vayan a servir para confeccionar la matriz del mapa de géneros discursivos (Tabla 4):

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

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

ÁREA/MATERIA/DEPARTAMENTO..... NIVELES.....	
ACADEMICOS	LITERARIOS
VIDA COTIDIANA	MEDIOS DE COMUNICACION
OBSERVACIONES:	

Fuente: Elaboración propia

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

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

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

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

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

Eje 2: Ámbitos discursivos. Se proponen cuatro: vida cotidiana, medios de comunicación, académico o escolar y literario (Figura 13). Pueden delimitarse otros en función del contexto real de cada centro, por ejemplo, relacionados con las materias curriculares.

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

Tabla 6. Ejemplo de mapa de géneros discursivos. Por ámbitos y géneros

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

Competenciales: Tipo y nivel de actividad lectora (lectura intensiva).

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

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

Fuente: elaboración propia

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

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

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

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

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

Figura 15. Ejemplo de mapa de géneros discursivos. Momentos del curso

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

Fuente: elaboración propia

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

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

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

		LCyL	Matemáticas	Ciencias de la Naturaleza*	Ciencias Sociales*	Plástica	Música	Educación física	Primera Lengua Extranjera*
Comprensión de textos orales procedentes de	La radio	L1					L1		L2
	La televisión	L1				L1	L1		L2
	Internet (especial atención a la noticia)	L1		L2	L2	L1	L1	L1	L2
Comprende textos cotidianos con carácter informal	Conversaciones	L1	L1	L2	L2	L1	L1	L1	L2
Comprende textos cotidianos con carácter formal	Exposiciones en clase	L1	L1	L2	L2	L1	L1	L1	L2
Expresión oral de una valoración de textos procedentes de	Radio	L1		L2	L2		L1		L2
	Televisión	L1		L2	L2	L1	L1		L2
	Internet	L1	L1	L2	L2	L1	L1	L1	L2
Producción de textos orales informales	Conversación entre iguales	L1	L1	L2	L2	L1	L1	L1	L2
	Conversación en equipo de trabajo	L1	L1	L2	L2	L1	L1	L1	L2
Producción de textos orales formales	Exposiciones de clases	L1	L1	L2	L2	L1	L1	L1	L2
Participación ordenada en situaciones comunicativas habituales	Informaciones	L1	L1	L2	L2	L1	L1	L1	L2
	Conversaciones reguladoras de la convivencia	L1	L1	L2	L2			L1	L2
	Discusiones	L1	L1	L2	L2			L1	L2
	Instrucciones	L1	L1	L2	L2	L1		L1	L2

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

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

Fuente: elaboración propia

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

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

5.2. Dinamización del mapa de géneros discursivos

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

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

A continuación, ofrecemos una lista de control para la sistematización de los procesos para un modelo de actuación hacia el desarrollo de la comprensión lectora desde un enfoque intensivo, que ya se desarrolló en el bloque 1:

Tabla 10. Lista control para el desarrollo de la lectura desde enfoque intensivo

Evaluación de la actividad	Valor				
¿Qué tipología textual he propuesto a la clase?					
He incluido el texto en una secuencia didáctica.	1	2	3	4	5
He planificado con otros compañeros la actividad.	1	2	3	4	5
He comprobado que las características del texto facilitan el acceso a la comprensión.	1	2	3	4	5
He organizado la clase para fomentar la interacción en el grupo.	1	2	3	4	5
Anticipación de la lectura	Valor				
He planteado el texto desde una estrategia de motivación.	1	2	3	4	5
He focalizado la intención de la lectura.	1	2	3	4	5
Activación de los procesos de acceso a la información	Valor				
He iniciado la activación con una lectura expresiva.	1	2	3	4	5
He realizado una lectura compartida en voz alta con la clase.	1	2	3	4	5
He comprobado que no hay dificultades de decodificación desde un ámbito comunicativo.	1	2	3	4	5
He contextualizado el uso de las dificultades encontradas.	1	2	3	4	5
Activación de los procesos de comprensión	Valor				
He trabajado oralmente la comprensión global desde la justificación del título.	1	2	3	4	5
He realizado la secuencia de las ideas que componen el texto.	1	2	3	4	5
He planteado preguntas para verificar la comprensión textual.	1	2	3	4	5
He corregido esas preguntas compartiendo las respuestas.	1	2	3	4	5
Dinamización de ideas y contenidos desde la inferencia	Valor				

He realizado una conversación a partir de los temas del texto.	1	2	3	4	5
He activado conocimientos previos.	1	2	3	4	5
He activado experiencias previas.	1	2	3	4	5
He activado ideas previas.	1	2	3	4	5
Desarrollo de una propuesta de producción	Valor				
He conectado los temas de la conversación con la tarea de producción.	1	2	3	4	5
He planteado actividades para que organicen las ideas antes de su redacción.	1	2	3	4	5
He supervisado el proceso de escritura.	1	2	3	4	5
He fomentado entre los estudiantes la revisión de sus escritos.	1	2	3	4	5

Fuente: Romero, 2022

5.3. Aprender a leer, leer para aprender: las técnicas de estudio

Un aspecto que no debemos olvidar son las aportaciones de la competencia en comunicación lingüística en la competencia *aprender a aprender*. Su carácter transdisciplinar se hace evidente en diversidad de prácticas académicas en donde los estudiantes han de acceder o transmitir los contenidos de las asignaturas –toma de apuntes, realización de exámenes, resúmenes, elaboración de mapas conceptuales, subrayado de ideas principales...–, es decir, la manipulación de la información y su transformación en conocimiento. Integrar todos estos procesos –lectura y escritura académica– en el ámbito del aprendizaje es uno de los retos para mejorar los resultados académicos que mantiene una dependencia de lo literal en la lengua escrita (Ruiz Flores, 2009).

Las técnicas de estudio o también llamadas técnicas de trabajo intelectual (TTI) se definen como aquellos mecanismos o instrumentos que los educadores tenemos para facilitar y asegurar los objetivos y contenidos que vamos a desarrollar en nuestras áreas. Son, pues, procedimientos que van a mejorar la capacidad de estudio. Así, los pasos que debe realizar un alumno para aprehender el contenido de un texto deben sistematizarse en un proceso de gestión y estructuración de la información (Figura 11):

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

Figura 11: Aprender a aprender desde la competencia lingüística

1

La torre de Babel

LEO Y APRENDO

1 Lee el texto con atención.

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

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

1. Situación Inicial.	La torre de Babel
Una lengua en la Tierra.	Toda la Tierra tenía una misma lengua y usaba las mismas palabras.
2. Qué hicieron al asentarse.	Los hombres en su emigración hacia oriente hallaron una llanura y se establecieron allí. Y se dijeron unos a otros: «Hagamos ladrillos y cozámoslos al fuego».
3. Qué planearon.	Luego dijeron: «Edifiquemos una ciudad y una torre cuya cúspide llegue hasta el cielo. Hagámonos así famosos y no estemos más dispersos sobre la faz de la Tierra».
4.	Yahveh descendió para ver la ciudad y la torre que los hombres estaban levantando y dijo: «He aquí que todos forman un solo pueblo y todos hablan una misma lengua. Nada les impedirá que lleven a cabo todo lo que se propongan. Pues bien, confundamos su lenguaje de modo que no se entiendan los unos con los otros».
5. Segunda consecuencia.	Así, Yahveh los dispersó de allí sobre toda la faz de la Tierra y cesaron en la construcción de la ciudad. Por ello se la llamó Babel, porque allí confundió Yahveh la lengua de todos los habitantes de la Tierra y los dispersó por toda la superficie. Génesis, capítulo 11 (adaptado)

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

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

11

Fuente: Romero (2010a)

En esta línea, encontramos el método Cornell (*Cornell Note Taking System*), basado en las llamadas 5R: registrar, resumir, repasar, reflexionar y revisar. La posibilidad de sistematizar los diversos procesos cognitivos y destrezas lingüísticas que intervienen se basa en una estrategia simple: la distribución de una hoja en espacios (Figura 12) que, además, puede constituirse en referencia para la elaboración de un portafolio del estudiante en cualquier asignatura:

Figura 12. Método Cornell. Distribución de espacios de la hoja

TEMA:

Fecha

Cuerpo del escrito:
Toma de apuntes

Columna de títulos:
Palabras clave de cada párrafo

6 cm.

Base de apuntes:
Área de anotaciones y observaciones

6 cm.

Pág.

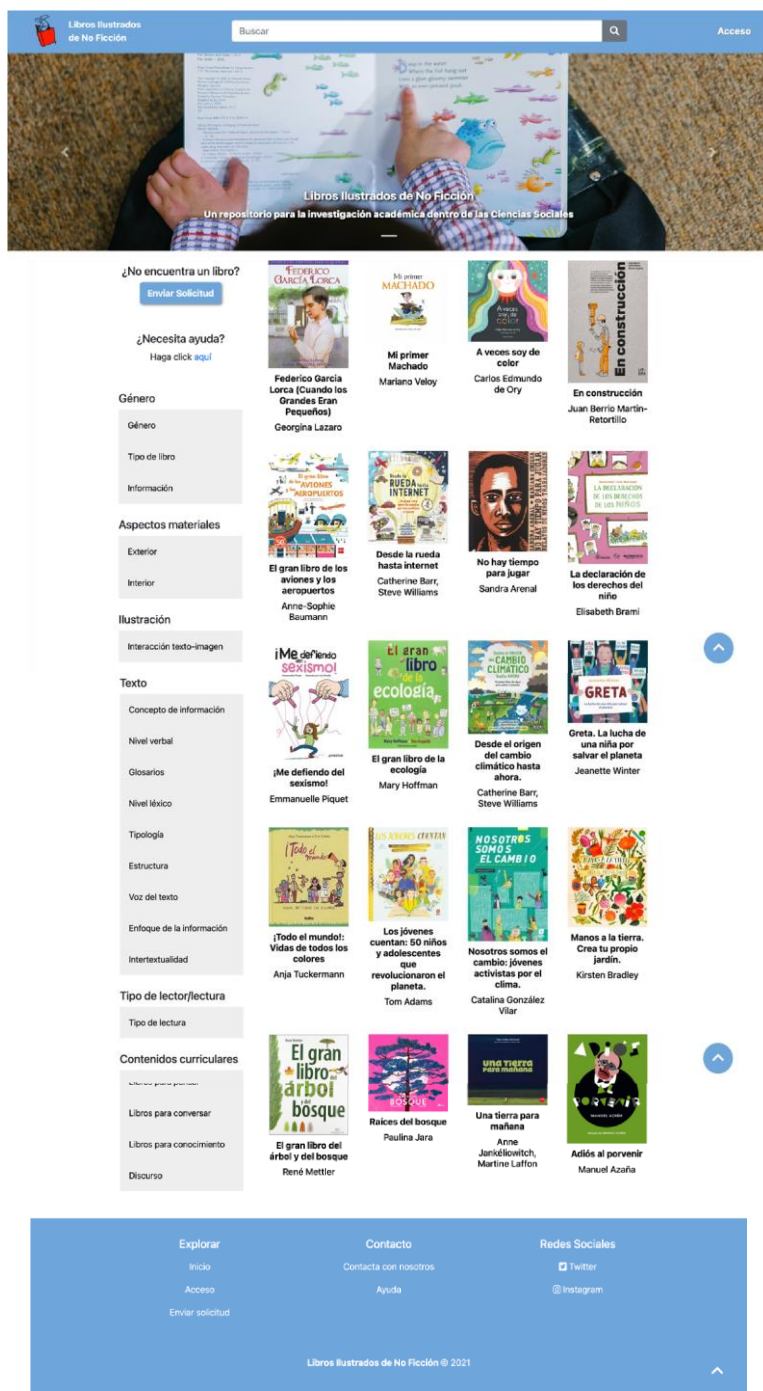
- Registrar o apuntar la información que se origina en las diversas situaciones comunicativas orales (conferencias, exposiciones, clases...) o escritas (manuales, bibliografía, fuentes diversas...).
- Debemos incluir esta información en el cuerpo de texto. El empleo de abreviaturas y símbolos nos pueden servir para agilizar la recogida de una mayor información.
- Resumir o analizar las ideas fundamentales de cada párrafo. Después del registro y el subrayado de la información, debemos poner los títulos o palabras clave para sintetizar el contenido de los párrafos.
- Las *palabras clave o títulos* son términos que engloban la información referente a un párrafo. Situar estos títulos en la columna izquierda de la hoja nos facilitará el repaso del contenido que aparece en el cuerpo del texto.
- Repasar o afianzar la estructura del texto elaborado. Si tapamos la zona del cuerpo del cuerpo del escrito, podremos realizar mentalmente la revisión de la secuencia de ideas.
 - Reflexionar o autoevaluar nuestro dominio no solo de la información sino de la estructura del texto. Podemos hacernos preguntas sobre conceptos o elementos que pueden ser preguntados en un examen o defensa del tema.
 - Recapitular o señalar en el espacio inferior de cada hoja aquellos datos de ampliación de bibliografía, concretar conceptos específicos, dudas que hayan surgido y queramos plantear en posibles sesiones de clase o tutoría.

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

Un último recurso que podemos incluir en nuestro plan de lectura como estrategia inclusiva de las diferentes áreas del currículo son los libros ilustrados de no ficción (LINFI) o informativos (Romero, 2022). En el universo editorial destinado al público infantil y juvenil (Figura 13), con estos libros se propicia la imbricación de imagen y el texto (Colman, 2007), evocando en el lector la curiosidad (Tabernero, 2022) y el deseo de experimentación (Garraón, 2013). Así, Young, Moss y Cornwell (2007) ofrecen, entre otras finalidades:

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

Figura 13. Plataforma de Libros ilustrados de no ficción



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

Son, en definitiva, libros que encarnan su cometido tanto en la formación de lectores como en el desarrollo de su espíritu científico desde la divulgación y adaptación al destinatario. Presentamos, a modo de propuesta, su dinamización a partir de las aportaciones de distintos autores, como se recoge en la Tabla 11 –Nemirovsky (2003), Fons (2006), Sánchez (2016) y Tabernero (2016)–:

Tabla 11. Dinamización de la lectura

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

Recomendaciones de libros

Además, un alumno puede asumir el rol de experto y los demás pueden hacerle preguntas con el fin de recordar lo leído.

Las recomendaciones se pueden llevar a cabo de diferentes formas dependiendo de la edad. Por ejemplo, pueden recomendarlo a otro grupo-clase que no haya leído el libro o incluso elaborar un catálogo donde se incluyen libros favoritos resaltando alguna frase. De esta forma, se propician momentos de revisión e interacción entre alumnos-docente.

Fuente: Adaptación desde autores de referencia.

6. A modo de síntesis final

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

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

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

Partimos de Gómez (2019) para su delimitación respecto a la mejora de la competencia lectora en los diferentes niveles escolares en un centro educativo. En este sentido, se centra en el proceso generado a partir de detectar una necesidad educativa a la que se intenta dar respuesta con una novedad que conlleve la transformación del sistema y de quienes interactúan en él pues, como indican Blanco y Messina (2000), se trata de un

“proceso encaminado a la solución de problemas de calidad, cobertura, eficiencia y efectividad en el ámbito educativo” (p. 20) mediante la participación deliberada de la comunidad educativa.

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

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

- *Cultura de centro.* Esta cuestión puede agudizarse si nos enfrentamos a situaciones de individualismo y ausencia de cultura de trabajo en equipo, con centros donde no esté definido un liderazgo pedagógico ni un diseño de coordinación. Ante la diversidad de metodologías de enseñanza y los estilos de aprendizaje, es un aspecto que debe abordarse desde una visión sistémica para afrontar la transformación del centro.
- *Inestabilidad del profesorado en los centros educativos.* La estabilidad del profesorado es fundamental para desarrollar proyectos educativos que puedan afrontar los retos de un centro educativo. Este panorama demanda un diseño consensuado entre los diferentes agentes educativos. En nuestro caso: un plan de lectura que se convierta en la hoja de ruta para cualquier docente que participe de la acción educativa del centro.
- *Falta de formación.* Muchos educadores no reciben la capacitación adecuada para implementar nuevas metodologías, lo que limita su efectividad, prefiriendo mantener su zona de confort ante las incertidumbres que puede originar un cambio en el modelo de su práctica de aula. Si a este aspecto le añadimos la sobrecarga curricular, estaremos incrementando la presión y el estrés docente que ha de cumplir con un currículo extenso y tiene poco espacio para la innovación y la experimentación en el aula.
- *Recursos limitados.* La falta de materiales didácticos puede obstaculizar la implementación de prácticas innovadoras, provocando una dependencia hacia los libros de textos. Si a esta falta de recursos, se añade la falta de tiempo para la formación y el diseño de materiales, estaremos ante un factor clave que puede frenar el cambio deseado.
- *Evaluación inadecuada.* Los sistemas de evaluación tradicionales pueden no captar adecuadamente el progreso en habilidades lingüísticas, dificultando la adaptación de métodos innovadores, lo que provoca una desconexión con la realidad. Así, a veces, las prácticas innovadoras no están alineadas con las

necesidades y expectativas del contexto educativo en donde se pretenden implementar.

En este sentido, queremos cerrar esta formación con una dinámica reflexiva, con base en el pensamiento constructivo colectivo —*Seis sombreros para pensar*, de Edward de Bono (1988), para ayudar en la toma de decisiones (Figura 14).

Figura 14. Seis sombreros para pensar



Fuente: Bono (1988)

En nuestro caso, se centraría en deliberar desde el pensamiento del claustro —desde los diferentes agentes educativos— sobre la sostenibilidad e inclusión de una propuesta de transformación del centro educativo para la mejora de la competencia lectora.

Sombrero Blanco. Ponerse este color ofrece tomar perspectiva desde la objetividad de los hechos ante un reto que nos lleva ampliar nuestra zona de confort.

- Reflexiones: ¿Qué información tenemos?, ¿qué información necesitamos?, ¿qué preguntas necesitamos hacernos?, ¿cómo vamos a conseguir la información que nos falta?

Sombrero Rojo. El sombrero rojo da el punto de vista emocional, entre las sensaciones se encuentra la empatía, la idea de pertenencia a un proyecto.

- Reflexiones: Lo contrario de la objetividad. Intuición, sentimientos, impresiones. No hay necesidad de justificarse.

Sombrero Negro. Las ideas que se debaten con este color se refieren a los aspectos negativos, por qué algo no se puede hacer, las inseguridades o desinformación.

- Reflexiones: ¿Qué puede hacer que esta idea no funcione? Hemos de destacar los problemas y errores. Hay que destacar los riesgos. ¿Es esta la única opción?

Sombrero Amarillo. Nos referimos a los pensamientos optimistas y en la confianza de realización de un cambio desde la esperanza y el pensamiento positivo.

- Reflexiones: Destacar el punto de vista positivo, los beneficios, las razones, los ¿y si...?

Sombrero Azul. Se refiere a pensar desde los aspectos del control y la organización del proceso de implantación de las ideas.

- Reflexiones: Control sobre los otros sombreros, organización, vista general, comienzo, conclusión.

Sombrero Verde. Nos movemos en el ámbito del pensamiento de la creatividad e ideas nuevas para transformar las necesidades del centro.

- Reflexiones: Búsqueda de estrategias nuevas ante un reto: alternativas, conceptos, ideas, creatividad, cambio.

Información adicional para saber más sobre los temas de este bloque:

Si te interesa profundizar en los conceptos que hemos trabajado en este bloque, te proponemos algunos recursos adicionales que te permitirán ampliar tu conocimiento.

1. Monografías en revistas especializadas del área

- Revista: *Dossier Graó*. Volumen 9 (2024). Número dedicado a “#Competencia lectora en el siglo XXI”.

Enlace: <https://www.grao.com/blog/hablamos-de-competencia-lectora-en-el-siglo-xxi/>

- Revista: *Investigaciones sobre lectura*. Volumen 13 (2020). Número dedicado a “Los hábitos lectores en la escuela”.

Enlace:

<https://www.comprensionlectora.es/revistaisl/index.php/revistaISL/issue/view/21>

- Revista: *Lenguaje y textos*. Volumen 46 (2017). Número dedicado a “Teoría y práctica del modelo Reading to Learn (Leer para aprender) en contextos educativos transnacionales”.

Enlace: <https://polipapers.upv.es/index.php/lyt/issue/view/769/showToc>

2. Material y vídeos sobre los planteamientos de la Lectura Fácil:

- Delimitación de la LF desde su misión social e inclusiva:

Vídeo: <https://www.lecturafacil.net/es/service/comunicacion-claras/>

- Recursos para la inclusión de la LF en el aula y clubs de lectura:

Enlace: <https://www.lecturafacil.net/es/service/fomento-lector/>

3. Material de mapas de géneros discursivos:

- Recursos para la elaboración de un mapa de géneros discursivos de la Junta de Andalucía:

Enlace: <https://goo.su/FnNU7>

- Plataforma con libros ilustrados de no ficción:

Enlace: <https://librosilustradosnoficcion.com/>

Bibliografía

APARTADO 1. Presentación. La importancia de sistematizar la lectura en la cultura de los centros educativos

- CASSANY, D. (2005). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Paidós.
- CASSANY, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Paidós.
- CASSANY, D. (2011). *En línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- DE BONO, E. (2022). *Seis sombreros para pensar*. Planeta.
- LOMAS, C. y TUSÓN, A. (2000). *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*. Graó.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2002). *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. MECD y Grupo Anaya.
- MUNITA, F. y MARGALLO, A.M. (2019). La didáctica de la literatura. Configuración de la disciplina y tendencias de investigación en el ámbito hispanohablante. *Perfiles Educativos*, XLI(16), 154-170.
- NEMIROVSKY, M. (Coord.) (2010). *Experiencias escolares con la lectura y la escritura*. Graó.
- ROMERO, M.F., y TRIGO, E. (2019). Entre la realidad y la experiencia en la formación de nuevos lectores. Un análisis del discurso de especialistas más allá de la propia teoría. En C. Tatoj y S. Balches (Eds.). *Voces y caminos en la enseñanza del español/LE: desarrollo de las identidades en el aula* (pp. 119-137). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- ROMERO, M. F. (2009). Acceso a las competencias básicas educativas desde la lecto-escritura. *Tabanque. Revista Pedagógica*, 22, 191-204.
- ROMERO, M. F. (2010a). *Lengua: refuerzo, recuperación 1*. Edelvives.
- ROMERO, M. F. (2010b). *Lengua: refuerzo, recuperación 2*. Edelvives.
- ROMERO, M. F. y JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, R. (2016). La lectura intensiva como estrategia para el desarrollo de las habilidades comunicativas entre estudiantes de secundaria de ELE. J. Wilk-Racińska, A. Szyndler y C. Tatoj (Eds.), *Relecturas y nuevos horizontes en los estudios hispánicos: lingüística y didáctica* (pp. 339-361). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- RUIZ FLORES, M. (2009). *Evaluación de la lengua escrita y dependencia de lo literal*. Graó.
- SANTIAGO, M., GOENECHEA, C., y ROMERO, M. F. (2019). Consulta a docentes del Máster de Profesorado de Secundaria sobre la alfabetización mediática e informacional (AMI). Diseño y validación del cuestionario. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1045-1066.
- SOLÉ, I. (2003). *Estrategias de lectura*. Graó.

- TRIGO, E; ROMERO, M. F., y GARCÍA, Á. (2019). Las voces de los agentes dinamizadores en la implementación de un PLC como clave para la transformación de un centro educativo. *Tejuelo*, 30, 37-72. Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.30.37>
- WILSON C., GRIZZLE A., TUAZON, R., AKYEMPONG, K., y CHEUNG, C. (2011). *Alfabetización Mediática e Informacional. Currículum para Profesores*. Ediciones UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216099>

APARTADO 2. La lectura digital como práctica letrada

- CRUZ RIPOLL, J. (2019). *Manual práctico para el desarrollo de la comprensión lectora. Una propuesta para la Educación Secundaria a partir del marco PISA*. Editorial Giunti EOS.
- CASTELLS, N., y NADAL, E. (2019). Leer y aprender con tecnologías digitales. En I. Solé (Coord.), *Leer, comprender y aprender. Propuestas para favorecer el aprendizaje a partir de textos* (pp. 147-170). Horsori.
- MIRAS, M. (2019). Leer para aprender integrando varias fuentes. En I. Solé (Coord.), *Leer, comprender y aprender. Propuestas para favorecer el aprendizaje a partir de textos* (pp. 123-146). Horsori.
- OCDE (2018). *Marco teórico de lectura. Pisa 2018*. OCDE
- OCDE (2021), *21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World, PISA*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>

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

- BANCO MUNDIAL (2019). *Girls in STEM: Breaking barriers, building futures*. Banco Mundial. Recuperado de <https://www.worldbank.org/en/news/feature/2019/09/18/girls-in-stem-breaking-barriers-building-futures>
- EUROSTAT (2021). *Educational attainment statistics*. Comisión Europea. Recuperado de https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Educational_attainment_statistics
- COMISIÓN EUROPEA (2020). *Estrategia para la Igualdad de Género 2020-2025*. Unión Europea. Bruselas. Recuperado de https://ec.europa.eu/info/policies/justice-and-fundamental-rights/gender-equality/gender-equality-strategy_en
- IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) (2017). *PIRLS 2016 International Results in Reading*. Recuperado de <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/>
- LEY ORGÁNICA DE MODIFICACIÓN DE LA LOE (LOMLOE) (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado (BOE), núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868-122953. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>

- MCÉLVANY, N., KORTE, P., y TRENDTEL, M. (2015). The School Age Gender Gap in Reading Achievement. *Reading Research Quarterly*, 50(2), 219-232. <https://doi.org/10.1002/rrq.92>
- MULLIS, I. V., MARTIN, M. O., FOY, P., y DRUCKER, K. T. (2020). *PIRLS 2021: International Trends in Gender Gaps in Reading Achievement*. IEA. <https://www.iea.nl/publications/studies/pirls>
- REILLY, D., NEUMANN, D. L., y ANDREWS, G. (2019). Gender differences in reading and writing achievement: Evidence from the National Assessment of Educational Progress (NAEP). *American Psychologist*, 74(4), 445-458. <https://doi.org/10.1037/amp0000356>
- SCHWABE, F., MCÉLVANY, N., y TRENDTEL, M. (2015). Reading literacy in secondary school: A longitudinal study of gender differences in Germany. *International Journal of Educational Research*, 74, 101-117. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.07.003>
- OCDE. (2015). *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264229945-en>
- OCDE (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. OECD Publishing. Recuperado de <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- OCDE (2019). *Skills Matter: Additional Results from the Survey of Adult Skills*. OECD Publishing. Recuperado de <https://doi.org/10.1787/1f029d8f-en>
- ONU MUJERES (2020). *Igualdad de género: La clave para un mundo pacífico, próspero y sostenible*. ONU Mujeres. Recuperado de <https://www.unwomen.org/es/news/in-focus/women-and-the-sdgs/sdg-5-gender-equality>
- UNESCO (2019). *Del acceso al empoderamiento: Estrategia de la UNESCO para la igualdad de género en y a través de la educación 2019-2025*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370916>

APARTADO 4. La lectura desde una visión inclusiva

- ALCÁZAR, J. (2023). La Lectura Fácil y el placer de la lectura literaria en personas con discapacidad intelectual. *Tavira. Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, 27, 1-11.
- GARCÍA MUÑOZ, O. (2012). *Lectura fácil: métodos de redacción y evaluación*. Real Patronato sobre Discapacidad.
- GARCÍA MUÑOZ, O. (2014). *Lectura fácil (Guías prácticas de orientaciones para la inclusión educativa)*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- GASOL, A., y ARÀNEGA, M. (2000). *Descubrir el placer de la lectura: lectura y motivación lectora*. Edebé.
- IFLA (2012). *Directrices para materiales de lectura fácil*. Madrid. Creacesible.

- MUNITA, F., y MANRESA, M. (2012). La mediación en la discusión literaria. En T. Colomer y M. Fittipaldi (Coords.), *La literatura que acoge*. Gretel-Banco del Libro.
- PASTOR, C. A. (2018): Educación inclusiva y enseñanza para todos: El Diseño Universal de Aprendizaje. En C. A. Pastor, *El Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Ediciones Morata.
- RAE y ASELE (2024). *Guía Panhispánica de Lenguaje Claro y Accesible*. Espasa.
- RIFFO, B., CARO, N., y SÁEZ, K. (2018). Conciencia lingüística, lectura en voz alta y comprensión lectora. RLA. *Revista de lingüística teórica y aplicada*, 56(2), 175-198. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832018000200175>
- RIVERA, P., ROMERO, M. F., y ALCÁNTARA, L. (2024). La lectura fácil como recurso inclusivo en la formación de lectores literarios. *Dossier Graó*, 9, 92-94.
- ROMERO, M. F. (2009). Acceso a las competencias básicas educativas desde la lectoescritura. *Tabanque, revista pedagógica* 22, 191-204
- ROMERO, M. F., RIVERA, P., y ALCÁNTAR, L. (2024). El club en lectura fácil como espacio inclusivo de adolescentes con dislexia. VV. AA. (Eds.), *Pensar y accionar la inclusión desde miradas diversas. El reto de la atención a las personas con dislexia* (pp. 163-178). Dykinson.
- SALVADOR, E. (2007). Estimular la lectura: las posibilidades del material de lectura fácil. *Aula de Innovación Educativa*, 167, 27-29.
- VALLS, R., SOLER, M., y FLECHA, R. (2008). Lectura dialógica: interacción es que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 71-87.
- VIVED, E., y MOLINA, S. (2012). *Lectura fácil y comprensión lectora en personas con discapacidad intelectual*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.

APARTADO 5. El mapa de género discursivo como acuerdo entre las áreas en el diseño del plan lector

- BAJTIN, M. M. (1979). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- COLMAN, P. A. (2007). New Way to Look at Literature: A Visual Model for Analyzing Fiction and Nonfiction Texts. *Language Arts*, 84(3), 257-268.
- FABREGAT, S. (2022): *Proyecto lingüístico de centro. Cómo abordar la mejora de las habilidades comunicativas desde la institución*. Graó.
- GARRALÓN, A. (2023) *Leer y saber: Los libros informativos para niños*. Tarambana Libros.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo ANAYA, S.A.
- ROMERO, M. F. (2022): *Identidades docentes y formación de profesorado en Didáctica de la Lengua y la Literaturas*. Peter Lang.
- ROMERO, M. F. (2010a). *Lengua: refuerzo, recuperación I*. Edelvives.

APARTADO 6. A modo de síntesis final

- BAUMAN, Z. (2019). Acerca de lo leve y lo líquido. *Nueva revista de política, cultura y arte*, 170, 34-43.
- BLANCO, R., y MESSINA, G. (2000). *Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina*. Colombia: Convenio Andrés Bello-UNESCO.
- BRONFENBRENNER, U. (2001). The bioecological theory of human development. En N. Smelser y P. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences*, Vol. 10 (pp. 6963-6970). Elsevier.
- BRONFENBRENNER, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Ediciones Paidós.
- DE BONO, E. (1988). *Seis sombreros para pensar*. Ediciones Juan Granica.
- FABREGAT, S. (2022). *Proyecto lingüístico de centro. Cómo abordar la mejora de las habilidades comunicativas desde la institución escolar*. Graó.
- FONS, M. (2006). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en el aula*. Graó.
- GÓMEZ, G. (2019). Innovación educativa y didáctica de la lengua castellana y la literatura. En Ángel Gregorio Cano y Antonia María Ortiz (Coords.) *Formar y transformar: Lengua castellana y Literatura en la ESO y Bachillerato*. Octaedro. 169-188.
- MOREIRA, C., ABUZAIID, J., ELISONDO, R., y MELGAR, M. (2020). Innovaciones educativas: Perspectivas de docentes y estudiantes de la Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina) y la Universidad del Atlántico (Colombia). *Panorama*, 14(26). <https://doi.org/10.1353/lan.2006.0184>
- NEMIROVSKY, M. (2003). Estudiar con textos expositivos. En M. Nemirovsky (Coord.), *¿Cómo podemos animar a leer y a escribir a nuestros niños? Tres experiencias en el aula* (pp. 5-10). CIE.
- SÁNCHEZ, S. (2016). Hablar para comunicarse. En M. Fons y J. Palou (Coords.). *Didáctica de la lengua y la literatura en educación infantil* (pp. 165-177). Síntesis.
- TABERNEIRO, R. (coord.) (2022). *Leer por curiosidad*. Graó.
- TABERNEIRO, R. (2016). Los epitextos virtuales en la difusión del libro infantil: Hacia una poética del book-trailer. Un modelo de análisis. *Ocnos*, 15(2), 21-36.
- TRIGO, E; ROMERO, M. F., y GARCÍA, Á. (2019). Las voces de los agentes dinamizadores en la implementación de un PLC como clave para la transformación de un centro educativo. *Tejuelo* 30, 37-72. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.30.37>
- VIDAL, M. J., MIRALLES, E. A., MORALES, I. R., y GARI, M. (2022). Innovación educativa. *Educación Médica Superior*, 36(3), e3508.
- YOUNG, T. A., MOSS, B., y CORNWELL, L. (2007). The classroom library: A place for nonfiction, nonfiction in its place. *Reading Horizons*, 48(3), 1-18.

