

UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

TESIS DOCTORAL

Investigación sobre la competencia lectora del
alumnado de Educación Primaria y Educación
Secundaria para contribuir a su mejora a través del
Eportfolio

INVESTIGACIÓN PARA LA MEJORA DE LA EDUCACIÓN EN
LAS DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS

MARÍA JACOBA PARRA SOLER

2022

Dirigida por: Dr. Amando López Valero,
Dr. Eduardo Encabo Fernández
Dr. Andrés Cabrera Lozoya

Agradecimientos

La palabra “agradecimiento” procede del adjetivo “grato” y con este término sería incapaz de finalizar la enumeración de todo lo que me resulta grato a estas alturas de mi vida. Pero centrándome en lo que me ha llevado a emprender este camino, diría que le debo un especial agradecimiento a aquellas personas que han hecho posible que haya llegado hasta el final de este largo y duro trecho.

El principal propulsor de esta tesis ha sido mi director Amando López Valero, que, junto con la Escuela de Doctorado Internacional de la Universidad de Murcia y mis otros dos directores, Eduardo Encabo Fernández y Andrés Cabrera-Lozoya, han creído incondicionalmente en mi trabajo y han favorecido enormemente a fortalecer mi determinación por llevar a cabo esta investigación, cuyo principal fin ha consistido en contribuir a la mejora de la competencia lingüística de los estudiantes a través del fomento de la lectura, un logro que sin su ayuda nunca hubiera sido posible.

Han sido muchos los investigadores que se han interesado por esta temática, pero quiero destacar con especial admiración a Andrés Calero Guisado, a Daniel Cassany Comas y a Julián Montesinos Ruiz, con quienes tanto he aprendido. Y como toda tesis requiere una práctica, también ha sido indispensable el apoyo prestado por mi alumno interno, Sergio Colmena González, quien ha realizado un enorme servicio en el estudio y en la reflexión de la implementación de la herramienta PLIA en el aula. Dicha aplicación vio la luz gracias a otros grandes apoyos como Juan Monzó Cabrera, Juan Luis Pedreño Molina, Fernando Cerdán Cartagena y Mario Gomariz Pérez. Asimismo, mi fortuna se ha visto incrementada con la protección y la dedicación que siempre me ha brindado mi compañero y amigo José S. Carrasco Molina, quien, en una muestra de valentía y abnegación, se ha sumado siempre infatigable a mis inquietudes y tareas.

En este punto, no podría dejar de nombrar a esa parte tan importante de mi labor docente como son mis alumnos, puesto que cada uno de ellos con sus diferentes personalidades y talentos han sido, son y serán siempre el estímulo que me incita a crecer y con los que tanto aprendo en ese camino que han de recorrer para encontrar su propio éxito. Pero nunca hubiera llegado hasta aquí si no hubiera descubierto el amor por la palabra y, en especial, por la lectura gracias a mi maestro don Manuel Ríos Marín y a mi tía Ade. Al igual que gracias a mi tía Pilar pude vivir la maravillosa experiencia de la docencia desde muy joven.

Y como todo edificio que aspira a mantenerse intacto a pesar de las vicisitudes necesita de unos buenos cimientos, en mi caso han sido mi familia, la que tuve la suerte

de tener y la que tuve la suerte de crear. Gracias, mamá y papá, por vuestro enorme apoyo y entusiasmo y gracias también a mis otros padres, mis suegros, con los que he podido duplicar ese sostén. Y, por supuesto, gracias a mi marido y a mis cuatro hijos, mis cimientos, mi dicha, mi vida.

Publicaciones

La elaboración de esta tesis doctoral ha surgido como consecuencia de la experiencia en el aula de la autora, ya que el hecho de ir heredando alumnos a lo largo de los años le ha llevado a desarrollar una metodología que le permitiera realizar un registro sistematizado que le aportara una información detallada acerca de la competencia lingüística de los alumnos a través de un historial lector que se puede generar con estos tres recursos desde Infantil hasta Bachillerato.



☀️ “Mi Portfolio Lector” nace como un recurso que implica una metodología de trabajo centrada en la actividad lectora individual de cada alumno. De esta manera se pueden desarrollar las distintas habilidades lingüísticas y la reflexión del estudiante sobre su proceso de aprendizaje.

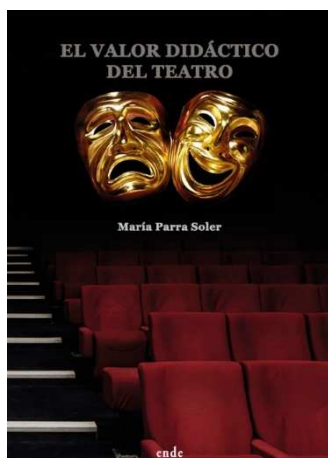
☀️ Adopta el Marco Común Europeo de Referencia para certificar el nivel lector adquirido por los alumnos.



☀️ Deja constancia del nivel lector de cada uno de los alumnos de cada grupo, así como de sus competencias lectoras y destrezas lingüísticas, de forma sistematizada, por lo que es una herramienta de gran utilidad para el centro educativos.



Por otro lado, también es necesario mencionar otras dos publicaciones de carácter literario que han sido creadas con una perspectiva didáctica con el fin de abordar las clases con un enriquecimiento curricular personalizado.



☀ "El valor didáctico del teatro" es una lectura amena con la que adentrar al alumnado en el maravilloso mundo del teatro y hacerle entender que ha sido durante siglos la manera de expresar sentimientos, ilusiones y sueños. Para ello en este libro aparecen distintas representaciones teatrales que han sido representadas por los alumnos a lo largo de los años como docente de la autora.



☀ "Retales de mis pensamientos" supone para María Parra Soler el inicio en la creación literaria por el mundo del romance y del amor cortés contemplado en esta ocasión desde la huerta murciana. La autora plantea de una manera singular un relato plagado de sensibilidad, imaginación e intriga. En esta obra, el protagonista revive una historia de amor donde lo narrativo nos describe las puestas en escena, lo ensayístico nos muestra reflexiones sobre el Arte y lo lírico nos recrea en imágenes sublimes. El valor de la obra reside en una combinación sorprendente de los principales géneros literarios, confluyendo en un maravilloso marco teatral, donde la autora nos sorprenderá con un desenlace inesperado.

ÍNDICES

ÍNDICE DE CONTENIDOS

ÍNDICES.....	7
CAPÍTULO 1:.....	29
ANTECEDENTES Y ESTADO DE LA CUESTIÓN	29
1.1. Introducción	30
1.2. Justificación de la Temática Elegida	41
1.3. Antecedentes Teóricos del Tema.....	45
1.4. Concepto de “Usuarios” en la Educación	52
1.4.1. El Rol.....	56
1.4.2. El Rol del Docente.....	59
1.5. Escenario Actual y Ejemplos de Plataformas Virtuales en la Docencia	60
1.6. Lectura Tradicional Frente a Lectura Interactiva	64
1.6.1. La Gestión de la Innovación Tecnológica en el Aula.....	71
1.6.2. La Brecha Digital	75
1.7. Planes de Mejora Educativa.....	81
1. 8. Metodologías para la Mejora de la Competencia Comunicativa en las Etapas de Primaria y Secundaria.....	82
1.8.1. Pasos para la Implementación	84
1.8.2. Objetivos.....	93
1.8.2.1. Objetivo General:.....	94
1.8.3. Metodologías	95
1.8.3.1. Aprendizaje por Tareas	95
1.8.3.2. Aprendizaje Cooperativo	97
1.8.3.2.1. Ventajas y Desventajas de los Sistemas de Aprendizaje Colaborativo	101
1.8.3.3. Aprendizaje Basado en el Pensamiento: el Pensamiento Visible.....	104
1.8.3.4. Aprendizaje Basado en el ePortfolio.....	105
1.8.3.4.1. PLIA: plataforma interactiva para el fomento de la lectura.....	106
1.8.4. Procedimiento y Actividades	131
1.8.4.1. Procedimiento	131
1.8.4.2. Actividades.....	132
1.8.4.3. Sistema Educativo: Proceso de Transformación	138
1.9. User-Driven Innovation:	140
1.9.1. Metodología para el Desarrollo de Software	143
1.9.2. Equipos Auto Organizados	143
1.10. Evaluación del Proyecto.....	144
1.10.1. Conclusión.....	147

CAPÍTULO 2:.....	148
MARCO TEÓRICO	148
2.1. Construcción del Marco Teórico.....	149
2.2. El Lenguaje y Su Poder	150
2.3. El Enfoque Formal Frente al Enfoque Comunicativo del Lenguaje.....	154
2.4. El Arte de Leer.....	157
2.5. La Lectura desde la Neurociencia: el Cerebro Lector.....	161
2.5.1. Los Beneficios de la Lectura.....	169
2.5.2. Las Pérdidas por la Lectura.....	171
2.5.3. La Impaciencia Cognitiva: la Nueva Enfermedad Cerebral.....	171
2.5.4. El Lector como Coautor	175
2.6. Estrategias Necesarias ante la Lectura.....	177
2.6.1. Estrategias para la Comprensión Lectora.....	179
3.6.1.1. Estrategias Cognitivas	189
3.6.1.2. Estrategias Metacognitivas	191
2.6.2. Estrategias para Mejorar la Fluidez Lectora	194
2.6.3. Estrategias para la Acción Lectora	194
2.7. Contextos para Crear Lectores	197
CAPÍTULO 3:.....	201
EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS “MCER”, EL PORTFOLIO EUROPEO DE LAS LENGUAS “PEL” Y MI PORTFOLIO LECTOR “MPL”.....	201
3.1. El MCER y el PEL.....	202
3.2. Aportación del “MCER” y el “PEL” a la Evaluación de la Competencia Lectora..	204
3.2.1. Pruebas de Evaluación por Niveles	229
3.3. Mi Portfolio Lector: Estructura y Aplicación a la Lectura.....	230
3.4.1. La Expresión Oral.....	250
3.4. Contribución del Método “MPL” al Desarrollo de las Competencias Básicas.....	256
3.5. Características de las estrategias Metodológicas con Mi Portfolio Lector	258
3.6. Tipos de Evaluación con MPL.....	259
3.7. Aspectos por Evaluar de MPL.....	260
3.8. Beneficio Social Global	262
SEGUNDA PARTE:	264
ESTUDIO EMPÍRICO	264
CAPÍTULO 4:.....	265
PLANTEAMIENTO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN	265
4.1. La Investigación como Punto de Partida	266
4.1.1. Problema Principal del que Parte la Investigación	267

4.1.2. Hipótesis	269
4.1.3. Objetivos Específicos:	270
4.1.4. Preguntas de Investigación	272
4.2. Metodología	273
4.2.1. Metodología de la Investigación	273
4.2.1.1. Diseño de la Investigación	274
4.2.1.2. Definición del Tipo de Investigación.....	275
4.2.3. Contexto de la Intervención y Alumnos Participantes	282
4.2.4. Variables	287
4.2.5. Técnicas e Instrumentos de Recogida de Datos.....	288
4.2.5.1. Instrumentos.....	289
4.2.4. Procedimiento de Investigación.....	294
4.2.6. Aspectos éticos de la investigación educativa	309
4.2.7. Metodología Didáctica en el Aula de 1.º de ESO: Proyecto “Leyendo en QR”	311
4.2.7.1. Contextualización.....	311
4.2.7.2. Metodología Didáctica.....	312
4.2.7.3. Competencias Básicas, Objetivos Didácticos y Contenidos	314
4.2.7.4. Secuenciación Didáctica	316
4.2.7.5. Tipos de actividades	318
4.2.7.6. Implementación.....	319
4.2.7.7. Recursos y materiales.....	331
4.2.7.8. Evaluación del proyecto	334
4.3. Evaluación	342
CAPÍTULO 5:.....	348
RESULTADOS Y DISCUSIÓN	348
5.1. Resultados.....	349
5.1.1. Objetivo ES1. Aumentar la Autonomía en la Competencia Digital del Alumnado de 1.º de ESO.	349
5.1.1.1. Análisis de los datos	352
.....	354
5.1.1.2. Interpretación y Discusión de los Resultados.....	357
5.1.2. Objetivo ES2. Digitalizar los Planes Lectores	358
5.1.3. Objetivo ES3. Sistematizar el Trabajo Lector para Reducir el Esfuerzo del Profesorado. Objetivo ES4. Lograr una Mayor Eficiencia en el tiempo Dedicado a la Lectura de los Alumnos.....	360
5.1.4. Objetivo ES5. Establecer una Estrategia de Evaluación Compartida en el Aula	362

5.1.5. Objetivo ES6. Aumentar la Calidad de la Competencia Lingüística del Alumnado.....	364
5.1.5.1. Análisis de los datos obtenidos.....	365
5.1.6. Objetivo ES7. Crear un Instrumento de Recogida de Parámetros que Sirva de Apoyo a los Usuarios.	383
5.1.7. Objetivo ES8. Ofrecer el Análisis de la Evolución en su Desarrollo Metacognitivo como Lectores.....	383
5.2. Discusión.....	385
5.2.1. Ventajas e inconvenientes de la metodología.....	393
TERCERA PARTE:.....	400
CAPÍTULO 6:.....	401
CONCLUSIONES.....	401
6.1. Conclusiones.....	402
6.1.1. Medidas Innovadoras.....	408
6.1.2. Calidad del Proyecto.....	408
6.1.3. Resultados Tangibles.....	408
6.1.4. Utilidad de PLIA en el Aula.....	409
6.1.5. Tipos de Indicadores.....	409
6.1.6. Atención a la Diversidad.....	409
6.1.7. Coevaluación.....	410
6.1.8. Proyecto Multidisciplinar.....	410
6.1.10. Investigaciones Futuras.....	412
CAPÍTULO 7:.....	414
7. 1. Epílogo: La Aventura de Leer.....	415
CUARTA PARTE:.....	420
CAPÍTULO 8:.....	421
REFERENCIAS.....	421
8. 1 REFERENCIAS.....	422
8.2 Normativa y Legislación.....	452
CAPÍTULO 9:.....	454
ANEXOS.....	454
ANEXO 1. Registro en PLIA.....	455
ANEXO 2. Aprendizaje Colaborativo.....	466
ANEXO 3. Cuestionario Inicial para Alumnos (CIA).....	467
ANEXO 4. Cuestionario Inicial para Docentes (CID).....	471
ANEXO 5. Cuestionario de Satisfacción para Alumnado (CSA).....	476
ANEXO 6. Cuestionario de Valoración Final sobre la Práctica Docente de la Investigadora (PDI).....	477

ANEXO 7. Cuestionario Final para Alumnado (NACD)	479
ANEXO 8. Cuestionario de Evaluación Final del Proyecto..... (EFP)	480
ANEXO 9. Entrevista al Profesorado sobre PLIA.....	481
ANEXO 10. Diploma del Premio de Innovación Educativa.....	482

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: ¿Qué Aprenden los Niños cuando Aprenden a Leer? (Fuente: Medina Moreno, 2006):	31
Figura 2: Motivos de Avocación hacia el Fracaso (Fuente: Cabero, Piñero y Reyes Rebollo, 2018)	32
Figura 3: Procedimientos Fundamentales en el Proceso Lector para Alumnos con Dificultades (Fuente: Cabero, Piñero y Reyes Rebollo, 2018).....	33
Figura 4: Estrategias Lectoras (Fuente: Elaboración propia, siguiendo a Atehortúa, 2010)	35
Figura 5: Proceso Cíclico de la Lectura (Fuente: Elaboración propia a partir de Atehortúa, 2010)	36
Figura 6: Hábito de Lectura en los Españoles (Fuente: Gremio de Editores, 2020)	37
Figura 7: Lectores Frecuentes Semanales (Fuente: Gremio de Editores, 2020)	38
Figura 8: Lectores de Libros en Tiempo Libre (Fuente: Gremio de Editores, 2020)	39
Figura 9: Modelo de Expresión Oral de Bygate: (Fuente: Cassany, 1994, p:137)	42
Figura 10: Mi Portfolio Lector (Fuente: Parra Soler, 2017)	46
Figura 11: Epsilen (Ali Jafari, 2009)	49
Figura 12: Modelo de Aprendizaje Temporal de Carroll (Fuente: Carroll, 1963).....	53
Figura 13: Características del Alumnado Actual (Fuente: Almirón y Porro, 2014)	55
Figura 14: Educación Centrada en el Aprendizaje (Fuente: Veleta, 2021)	58
Figura 15: Procesos para Instruir a los aAumnos (Fuente: Ruescas, 2004).....	59
Figura 16: Ventajas de la Enseñanza a Distancia (Fuente: Nájara Sánchez, García Ávila y Grosso, 2014)	63
Figura 17: Lectura Tradicional Vs Lectura Digital (Fuente: Fotograma del vídeo “It’s a book”l, Smith, 2010).....	65
Figura 18: Lectura Tradicional Vs Lectura Digital (Fuente: Fotograma del vídeo “It’s a book”l, Smith, 2010).....	65
Figura 19: Lectura Tradicional Vs Lectura Digital (Fuente: Fotograma del vídeo “It’s a book”l, Smith, 2010):.....	66
Figura 20: Publicidad Gráfica de la Cadena de Librerías Gandhi (Librerías Gandhi, 2018)	67

Figura 21: Imagen de la Campaña “ME LEO ENCIMA” (Fuente: Biblioteca Regional de Murcia, 2017).....	68
Figura 22: Lectura Tradicional vs Digital (Fuente: Oviedo, 2018).....	71
Figura 23: Aspectos de la Innovación (Elaboración propia)	72
Figura 24: Modelo Conceptual del Proceso de Innovación (COTEC, 1999, Fuente: Doumecq, Petrillo y Morcela, 2013):	75
Figura 25: Alumnos por Ordenador con Conexión a Internet en Centros Públicos (Fuente: Educación Conectada, BBVA, FAD, 2018-2019):	76
Figura 26: Estudiantes de Enseñanza Obligatoria con y sin Recursos (Fuente: Elaboración propia, 2021).....	77
Figura 27: Brecha Digital en Centros y Resto (Fuente: Elaboración propia, 2021).....	78
Figura 28: Competencia Digital (Fuente: Elaboración propia, 2021)	79
Figura 29: Organizar Información (Fuente: Elaboración propia, 2021)	79
Figura 30: Familias con Competencia Digital (Fuente: Elaboración propia, 2021).....	80
Figura 31: Plan de Mejora Educativa: Proceso (Fuente: Aula Planeta, 2021)	82
Figura 32: Pasos para la Implementación Metodológica (Fuente: Elaboración propia, 2021)	84
Figura 33: Detección de Necesidades Lingüísticas (Fuente: Elaboración propia, 2021)	85
Figura 34: Medidas a Considerar a Nivel Personal (Fuente: Elaboración propia, 2021)	86
Figura 35: Diagnósticos del Fomento de la Lectura en Centros Escolares (Fuente: Elaboración propia, 2021).....	88
Figura 36: Justificación del Plan Lector (Fuente: Elaboración propia, 2021)	91
Figura 37: Plan lector (Fuente: Elaboración propia, 2021)	91
Figura 38: Variedad Tipológica de Textos Conforme el Marco PISA (Fuente: Elaboración propia)	93
Figura 39: Fases de Formación del Trabajo en Equipo (Fuente: Ruiz et al., 2015)....	99
Figura 40: Inicio de Sesión (Fuente: PLIA, 2019).....	107
Figura 41: Nuevo Usuario (Fuente: PLIA, 2019)	108
Figura 42: Página de Inicio (Fuente: PLIA, 2018).....	109
Figura 43: Perfil del alumno. Campos.....	109
Figura 44: Mis Datos Bibliotecarios (Fuente: PLIA, 2019)	110
Figura 45: Mis Preferencias Lectoras (Fuente: PLIA, 2019).....	111
Figura 46: Mis Dossier Lector (Fuente: PLIA, 2019)	111
Figura 47: Mi Plan Individual de Lectora (Fuente: PLIA, 2019)	112
Figura 48: Mi Plan Individual de Lectora (Fuente: PLIA, 2019)	112
Figura 49: Mi Plan Individual de Lectora: Nueva Lectura (Fuente: PLIA, 2019).....	113
Figura 50: Sesiones de Lectura: Harry Potter y la Piedra Filosofal: (Fuente: PLIA, 2019).....	113

Figura 51: Sesión N.º1 en PLIA: Mi Diccionario Personal: (Fuente: PLIA, 2019).....	114
Figura 52: Mi Baúl de Palabras en PLIA (Fuente: PLIA, 2019).....	114
Figura 53: Mi Baúl de Palabras (Fuente: PLIA, 2019)	115
Figura 54: Sesión N.º1 (Fuente: PLIA, 2019)	115
Figura 55: Sesiones de lectura: Harry Potter y la Piedra Filosofal: (Fuente: PLIA, 2019)	116
Figura 56: Mi Nivel Lector: Comprensión Lectora, Velocidad Lectora y Acción Lectora en PLIA: (Fuente: PLIA, 2019).....	117
Figura 57: Mi Nivel Lector: Comprensión Lectora, Velocidad Lectora y Acción Lectora en PLIA: (Fuente: PLIA, 2019).....	118
Figura 58: Prueba de Comprensión Lectora: (Fuente: PLIA, 2019).....	118
Figura 59: Test de Comprensión Lectora: (Fuente: PLIA, 2019)	119
Figura 60: Resultados del Test de Comprensión: (Fuente: PLIA, 2019).....	119
Figura 61: Prueba de Velocidad Lectora: (Fuente: PLIA, 2019)	120
Figura 62: Prueba de Acción Lectora: (Fuente: PLIA, 2019)	120
Figura 63: Prueba de Acción Lectora: (Fuente: PLIA, 2019)	121
Figura 64: Mi Pasaporte Lector, Mi Biografía Lectora, Mi Dossier Lector, Mi Nivel Lector PLIA: (Fuente: PLIA, 2019).....	121
Figura 65: Mis Resultados: (Fuente: PLIA, 2019).....	122
Figura 66: Mis Resultados: (Fuente: PLIA, 2019).....	122
Figura 67: Niveles PLIA: (Fuente: PLIA, 2019).....	123
Figura 68: Perfil del Profesor: (Fuente: PLIA, 2019).....	124
Figura 69: Perfil del Profesor: Mis Clases: (Fuente: PLIA, 201)	125
Figura 70: Perfil del Profesor: Mis Clases: 3.º A (Fuente: PLIA, 2019)	125
Figura 71: Perfil del Profesor: Mis Clases: 3.º A: Nuevo Alumno: (Fuente: PLIA, 2019)	126
Figura 72: <i>Perfil del Profesor. Mis Clases. 3.º A. Nuevo Alumno. (Fuente: PLIA, 2019)</i>	127
Figura 73: Historial de Calificaciones: Velocidad Lectora en PLIA:	127
Figura 74: Biblioteca con las Lecturas del Alumno (Fuente: PLIA, 2019)	127
Figura 75: Criterios de Calificación en PLIA (Fuente: PLIA, 2019):	127
Figura 76: Criterios de Calificación de Lectura, Escritura y Expresión oral (Fuente: PLIA, 2019)	128
Figura 77: Perfil de Padres en PLIA:.....	128
Figura 78: Perfil de Padres en PLIA: Mis Hijos: (Fuente: PLIA, 2019)	129
Figura 79: Perfil de Padres en PLIA: Mis Hijos: (Fuente: PLIA, 2019)	129
Figura 80: Historial de Calificaciones: Velocidad Lectora:	130
Figura 81: Perfil de Padres en PLIA: Mis Hijos: (Fuente: PLIA, 2019)	130
Figura 82: Criterios de Calificación: (Fuente: PLIA, 2019).....	131

Figura 83: Presentación de Contenidos e Interacción de Usuario (Elaboración propia)	134
Figura 84: Cronograma de Actividades: (Fuente: Plan de Investigación, 2018)	137
Figura 85: Estudio de Mercado (Fuente: Elaboración propia, 2021)	139
Figura 86: Visión Tecnológica de PLIA: Elaboración propia:	142
Figura 87: Lectura de Libros en Tiempo Libre en Adolescentes (Fuente: Gremio de Editores, 2020)	149
Figura 88: Competencias Interrelacionadas (Fuente: Elaboración propia, 2021)	155
Figura 89: Psicología de la Lectura (Fuente: Dehaene, 2015)	162
Figura 90: Secuencia de Etapas (Fuente: Elaboración propia siguiendo a Dehaene, 2014)	163
Figura 91: Beneficios de la lectura.	163
Figura 92: ¿Cómo Aprende el Cerebro a Leer? (Fuente: Wolf, 2008)	164
Figura 93: Beneficios de la Lectura (Fuente: Dehaene, 2014)	170
Figura 94: Características del Texto Tradicional.	173
Figura 95: Características del Texto Digital.	173
Figura 96: Modos y Soportes de Lectura: Fuente: Kovac y Van deer Weel, 2020: CERLALC, p: 21):	174
Figura 97: Fuentes de Influencia de la Competencia en la Lectura.	176
Figura 98: Microprocesos para la Lectura (Fuente: Elaboración propia siguiendo a Serrá y Oller, 2001, p:30):	178
Figura 99: Metacognición (Fuente: Flavell, 1976)	180
Figura 100: Modelo Metacognitivo (Fuente: Flavell (1979) Bonilla y Díaz(2018), p: 5:	181
Figura 101: Taxonomía de Bloom: Jerarquía de Habilidades (Fuente: Solé, 2005)...	182
Figura 102: Bloom's Taxonomy of Cognition Levels: (Fuente: The Educational Journal, 2015)	183
Figura 103: Niveles de Comprensión Lectora (Fuente: Vieytes de Iglesias y López Blasig de Jaimes, 1992)	184
Figura 104: Distintos Tipos de Lectores (Fuente: Solé, 1998)	186
Figura 105: Lectura Estratégica Interactiva: Procesamiento de la Información (Fuente: Medina, 2007:19)	188
Figura 106: La Estrella de las Preguntas (Fuente: Gajardo y Lobos, 2013)	189
Figura 107: Diferentes Momentos para Abordar la Lectura (Fuente: Solé, 1998)	192
Figura 108: Los Tres Tiempos de la Lectura (Fuente: Garayalde, 2021)	193
Figura 109: Memoria y Comprensión de la Lectura (Fuente: Ugalde Víquez, 2009)	193
Figura 110: ¿Qué es y qué no es el MCER?	203
Figura 111: Relación entre el PEL y el MCER (Fuente: Ochoa, 2021)	206
Figura 112: <i>Portfolio</i> (Fuente: <i>Elaboración propia, 2021</i>)	209

Figura 113: Lectura e Inteligencia Emocional (Fuente: Elaboración propia).....	249
Figura 114: Evaluación con MPL (Fuente: Elaboración propia, 2021).....	260
Figura 115: Aspectos por Evaluar en MPL (Fuente: Elaboración propia, 2021)	261
Figura 116: Aspectos Metodológicos y Conceptuales (Fuente: Elaboración propia, 2021)	262
Figura 117: Beneficio Social Global (Fuente: Elaboración propia, 2021).....	262
Figura 118: Diagrama a Considerar en el diseño del Diagnóstico en Educación:.....	266
Figura 119: Diseño Pre-post con un Solo Grupo Adaptado a la Investigación (Fuente: Elaboración propia):.....	274
Figura 120: Características del Modelo de Investigación “Investigación-Acción”: Fuente: Elaboración propia:.....	278
Figura 121: Círculo de Deming: (Fuente: Elaboración propia).....	279
Figura 122: Fases de la Programación (Fuente: Elaboración propia).....	281
Figura 123: Información General sobre la Lectura (Fuente: Elaboración propia):.....	283
Figura 124: Frecuencia Lectora (Fuente: Elaboración propia):.....	283
Figura 125: Experiencia Lectora (Fuente: Elaboración propia):.....	284
Figura 126: Modelo de Consumo de Lectura (Fuente: Elaboración propia):.....	284
Figura 127: Implicación de las Familias (Fuente: Elaboración propia):.....	285
Figura 128: Alumnos en el Aula:	286
Figura 129 Alumnos en el Aula:	286
Figura 130: Información general sobre la lectura (Elaboración propia, 2021).....	287
Figura 131: Variables Asociadas a las Dificultades de Aprendizaje:	288
Figura 132: Parámetros para Identificar los Niveles Lectura (Fuente: Elaboración propia, 2021)	296
Figura 133: Informe de la Comisión Ética de Investigación de la UMU:	310
Figura 134: Alumnos Descodificando los Códigos QR:	3200
Figura 135: Alumnos Trabajando en la Biblioteca.....	321
Figura 136: Alumnos Trabajando en Clase:	323
Figura 137: Alumnos en la Puerta de la Biblioteca:.....	325
Figura 138: Infografía de las Actividades QR (Fuente: Elaboración propia):	326
Figura 139: Alumnos Realizando Actividades del Proyecto:.....	327
Figura 140: Perspectiva de una de las Actividades:.....	328
Figura 141: Alumnos Realizando Actividades de Lectura:	328
Figura 142: Alumnos Trabajando en la Biblioteca:	329
Figura 143: Tríptico de las I Jornadas de Investigación.....	331
Figura 144: Alumnos Realizando Actividades de Lectura:	333
Figura 145: Infografía sobre los indicadores de evaluación (Fuente: Elaboración propia):	335
Figura 146: Alumnos Trabajando en la Biblioteca:	338

Figura 147: Fases para la Aplicación del Portfolio (Fuente: Barret 2010).....	339
Figura 148: Investigación en el Área de Ciencias Sociales (Fuente: Moreno Bayardo, 1986, p: 18)	341
Figura 149: Alumnos Trabajando en la Biblioteca:	347
Figura 150: Disponibilidad de Recursos TIC en Casa (Fuente: Elaboración propia):	352
Figura 151: Recursos TIC en Casa (Fuente: Elaboración propia):	353
Figura 153: Procesadores de Texto (Fuente: Elaboración propia):	354
Figura 154: Recursos de Comunicación, Debate y Colaboración (Fuente: Elaboración propia):	355
Figura 155: Aplicaciones Usadas (Fuente: Elaboración propia):.....	356
Figura 156: Herramientas Usadas (Fuente: Elaboración propia):.....	356
Figura 157: Organización de las Tareas (Fuente: Elaboración propia):.....	357
Figura 158: Comparativa de Resultados Lectores en el Aula:.....	363
Figura 159: Mejora de la Competencia Lingüística (Fuente: Elaboración propia):.....	368
Figura 160: Mejora de la Competencia Lingüística (Fuente: Elaboración propia):.....	368
Figura 161: Contraste de los Resultados Obtenidos en PLIA al Inicio y al Final del Proyecto:	369
Figura 162: Contraste de los Resultados Obtenidos en PLIA al Inicio y al Final del Proyecto	370
Figura 163: QR de la Reseña de “Carta a su hermano Jacques-Joseph Champollion”	372
Figura 164: QR de la Reseña de “Viaje al presente”	372
Figura 165: QR de la Reseña de “La foto de los diez mil me gusta”:.....	373
Figura 166: QR de la Reseña de “No pidas sardinas fuera de temporada”:	374
Figura 167: QR de la Reseña de mi calle.....	375
Figura 168: Implicación de las familias en la presentación de las calles	376
Figura 169: Porcentaje de Errores por Palabra:	377
Figura 170: Actividad “Adivina Adivinanza”	378
Figura 171: Errores por Equipos:	380
Figura 172: Errores por Equipos:	381
Figura 173: Metacognición (Fuente: Wikipedia):	384
Figura 174: Fomento de la Lectura mediante el uso de las TIC (Fuente: Elaboración propia)	386
Figura 175: Comparativa de Resultados Lectores en el Aula:.....	389
Figura 176: Evaluaciones Lectoras Realizadas (Fuente: Elaboración propia).....	391
Figura 177: Lectura con Fluidez (Fuente: Elaboración propia, 2021).....	392
Figura 178: Datos Bibliotecarios del Módulo “Mi Pasaporte Lector” en PLIA (Fuente: Elaboración propia, 2021).....	394

Figura 179: Mi Baúl de Palabras en PLIA (Fuente: Elaboración propia, 2021)..... 397
 Figura 180: Historial de Calificaciones en PLIA (Fuente: Elaboración propia, 2021)..399
 Figura 181: Resultados Esperados (Fuente: Elaboración propia) 405

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Diferencias entre Lectura Gutenberiana y Digital: 69
 Tabla 2: Objetivos específicos que podemos alcanzar con la plataforma PLIA 94
 Tabla 3: Niveles PLIA 123
 Tabla 4: Identificación de los riesgos del proyecto: 137
 Tabla 5: Perfil del usuario.....:140
 Tabla 6: Enfoque formal y enfoque comunicativo.....151
 Tabla 7: ¿Qué hacen los buenos lectores cuando leen?.....162
 Tabla 8: Indicadores de Comprensión en el Proceso Lector 212
 Tabla 9: Indicadores de Logro en Mi Proceso Lector 213
 Tabla 10: Grado de Implicación de Mi Familia en Mi Trabajo Lector 213
 Tabla 11: Autoevaluación de la Competencia Lectora en Primaria 216
 Tabla 12: Estándares de Aprendizaje en Relación con la Lectura que Tienes que Desarrollar 217
 Tabla 13: Nivel A1 Escolar: 1.º de Primaria 218
 Tabla 14: Nivel A2 Escolar: 2.º de Primaria 219
 Tabla 15: Nivel B1 Escolar: 3.º de Primaria 220
 Tabla 16: Nivel B2 Escolar: 4.º de Primaria 220
 Tabla 17: Nivel C1 Escolar: 5.º de Primaria 221
 Tabla 18: Nivel C2 Escolar: 6.º de Primaria 222
 Tabla 19: Niveles y Subniveles de Usuario en Secundaria 223
 Tabla 20: Estándares de aprendizaje en relación con la lectura que tienes que desarrollar:..... 224
 Tabla 21: Nivel A1: 1.º de ESO 224
 Tabla 22: Nivel A2: 2.º ESO 225
 Tabla 23: Nivel B1: 3.º ESO 225
 Tabla 24: Nivel B2: 4.º ESO 226
 Tabla 25: Niveles y Subniveles de lectura de Usuario en Bachillerato 227
 Tabla 26: Adquisición competencia lectora en Bachillerato: Nivel C1 y C2: 228
 Tabla 27: Calificación de lecturas en Bachillerato Nivel C1 228
 Tabla 28: Calificación de lecturas en Bachillerato Nivel C2..... 229
 Tabla 29: Mi pasaporte Lector 232

Tabla 30: Registro de la información en Mi Pasaporte Lector	233
Tabla 31: Mi Biografía Lectora:	235
Tabla 32: Mi Dossier Lector.....	237
Tabla 33: Mi Marcapáginas y Mi Diario de Lectura	238
Tabla 34: Plan Individual de Lectura en atención a la diversidad: primer trimestre ...	243
Tabla 35: Mi Diario Lector.....	246
Tabla 36: Evaluación de mi aprendizaje individual.....	247
Tabla 37: Mi plan individual para elaborar mis propios textos	247
Tabla 38: Gestión de mis habilidades e inteligencia emocional a través de la lectura	249
Tabla 39: Mi Plan individual en la expresión oral de mis lecturas.....	250
Tabla 40: Criterios de evaluación de Mi Plan individual en la expresión oral de mis lecturas.....	252
Tabla 41: Grado de implicación de mi familia en mi expression oral	253
Tabla 42: Mi Plan individual en la expresión escrita de mis lecturas	253
Tabla 43: Mi Baúl de Palabras	254
Tabla 44: Características de las estrategias metodológicas con mi portfolio lector ...	258
Tabla 45: Objetivos específicos que podemos alcanzar con la plataforma PLIA	270
Tabla 46: Objetivos didácticos	315
Tabla 47: Contenidos didácticos	315
Tabla 48: Calendario de actividades:	317
Tabla 49: Parámetros lectores reportados por PLIA para un conjunto de 32 alumnos a lo largo de 3 meses en el curso académico 2021:	359
Tabla 50: Parámetros lectores reportados por 15 docentes obtenidos a lo largo del segundo trimestre del curso académico 2019-2020 en centros educativos de la Región de Murcia, España:.....	359

SIGLAS, ABREVIATURAS Y ACRÓNIMOS

EEUU	Estados Unidos
Et al.	Y otros
ePEL	Portfolio electrónico
MCER	Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
Pág.	Página
PEC	Proyecto Educativo de Centro
PEL	Portfolio Europeo de las Lenguas
PISA	Program for the International Assessment of Students of the OECD
PLIA	Plataforma Interactiva para el Fomento de la Lectura
PP	Páginas
RAE	Real Academia Española
RUP	Rational Unified Process
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
UCD	User centred design

Resumen

La competencia lectora, según PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE), se define como *la capacidad de comprender, emplear, valorar, reflexionar e interesarse por los textos escritos para alcanzar unos objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial propios y participar en la sociedad* (Ministerio de Educación, 2018).

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) publicó el pasado 23 de julio de 2020 los datos de Lectura del informe PISA, en cuyo estudio España cae 19 puntos respecto al último informe (496 en 2015 y 477 en 2018, obteniendo su peor resultado en 14 años).

Esto pone de relieve que la escuela española no logra alcanzar unos resultados óptimos con los que estar en los primeros puestos y que necesitamos tener un método que garantice la adquisición de una buena competencia lectora para nuestros jóvenes.

El problema radica en que la competencia lectora de los alumnos es deficiente: su velocidad lectora no se ajusta al nivel curricular, existe un exceso de faltas de ortografía, se da una enorme desmotivación a la hora de abordar la lectura de un texto y se denota la ausencia de espíritu creativo-literario y de criterio estético (Pérez Zorrilla, 2005; González, Martín, Rivas y Prieto, 2018) y Daza González, 2021). Asimismo, por otro lado, a los alumnos les cuesta expresarse correctamente de forma oral pues tienden al discurso simple y de vocabulario pobre.

Todo esto viene provocado por la falta de una valoración positiva del hábito lector entre los jóvenes. Por eso es necesario no solo que desarrollen habilidades comunicativas, sino también construir individuos más competitivos, individuos capaces de reflexionar, indagar y cuestionar la realidad (Pérez Medina, 2021).

Al fortalecer la competencia comunicativa, se pretende que los estudiantes comuniquen correctamente no solo contenidos, sino también emociones y pensamientos. De esta manera, contribuiremos a que se expresen, opinen, valoren, ordenen las ideas, argumenten, describan, narren, indaguen, planifiquen, en definitiva, se encaucen como personas con criterio para lograr ser

partícipes de la sociedad, bajo principios de tolerancia y respeto que les garanticen una satisfactoria convivencia con los demás (Camacho y Pinzón, 2016 y Clemente, 2021). Aunque la habilidad para leer no emerge de un vacío, sino que se fundamenta en el conocimiento preexistente del niño y la niña sobre el lenguaje, y se construye mediante un proceso dinámico en el cual interactúan y se apoyan los cuatro procesos del lenguaje: escuchar, hablar, escribir y leer" (Ruiz, 1996, p. 43).

Hasta ahora las estrategias utilizadas para fomentar la lectura entre los jóvenes se han aplicado sin ninguna sistematización (Anaya, 2021). Para suplir esta carencia, en esta investigación se presenta un método que puede ayudar significativamente a estar en los primeros puestos del informe PISA. El método adopta el uso de la herramienta de trabajo y de aprendizaje del portfolio o portafolio aplicado al Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCEL) para mejorar la competencia lectora de la lengua materna en el aula.

La propuesta de este trabajo de investigación consiste en realizar una incorporación significativa del PEL (Esteve Ruescas, 2011) en las aulas en lo que se refiere al desarrollo lector. Esto implica no solo un cambio en la metodología de trabajo en el aula en lo que respecta al proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que además ofrece la coevaluación, con la que se logra favorecer así la reflexión del alumno y potenciar su autoevaluación y autonomía (Moreno-Fernández y Moreno-Crespo, 2017).

Se trata de una metodología innovadora denominada 'Mi *Portfolio* Lector' (MPL) en la que se adapta el PEL (Portfolio Europeo de las Lenguas) a la lectura con la finalidad de sistematizar el trabajo lector. En primer lugar, como estrategia de evaluación compartida de la comprensión lectora en el aula. Y, en segundo lugar, como instrumento de recogida de parámetros y apoyo al diagnóstico para instituciones, profesores y estudiantes, en cuanto a cómo éstos últimos evolucionan en su desarrollo metacognitivo como lectores a lo largo de su trayectoria académica, puesto que favorece la reflexión, la autoevaluación, la metacognición, la organización y la autorregulación del conocimiento que se construye sobre el mundo y sobre uno mismo (Hernández 2010; Hernández, 2012 y Alcaraz, 2016).

Esta investigación sobre la competencia lectora de los jóvenes ha tenido en cuenta que en la actualidad existe una gran demanda de contenido digital en la enseñanza, que los nuevos perfiles de los alumnos están totalmente digitalizados o que la crisis sanitaria vivida en 2020 ha consolidado esta tendencia al uso, cada vez más frecuente, de herramientas digitales en la docencia. Pero se ha detectado que, a pesar del empleo de las nuevas técnicas, el tratamiento de los datos es uno de los principales focos de disputa, ya que es preciso dotar el contenido digital con la misma rigurosidad con la que cuentan las fuentes y métodos tradicionales de enseñanza.

En este contexto se ha diseñado, desarrollado y evaluado la plataforma PLIA (Plataforma Interactiva para el Fomento de la Lectura), basada en el portfolio al Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas, para que los alumnos desarrollen y autoevalúen competencias tales como la comprensión, la velocidad o la acción lectora sirviéndose de una herramienta digital. PLIA adopta un modelo integrador de enseñanza/aprendizaje de la lectura que combina fases de enseñanza presencial con fases de trabajo en autoaprendizaje, un hecho que permitirá examinar la relación a la par entre la velocidad y la comprensión como indican Silva y Romero (2017).

Los objetivos marcados han sido: sistematizar el trabajo lector, establecer una estrategia de evaluación compartida en el aula, crear un instrumento de recogida de parámetros que sirva de apoyo a los usuarios y ofrecer el análisis de la evolución en su desarrollo metacognitivo como lectores.

Respecto a los resultados obtenidos del análisis cuantitativo, se puede destacar que PLIA ha evaluado con una muestra de 200 usuarios de Educación Primaria y Secundaria durante un trimestre escolar, obteniendo como resultado una tendencia de mejora del 50% en cuanto a la comprensión, la velocidad y la acción lectora, ya que se ha incrementado un 80% el número de lecturas en ese trimestre debido al alto grado de motivación de los usuarios con esta herramienta, ya que ha podido conocer a lo largo del proceso lector cuáles eran sus resultados y qué debían mejorar.

Palabras Clave:

Fomento de la lectura, Portfolio, Autoevaluación, Multimedia, Educación.

Abstract

Reading competence, according to PISA (Program for the International Assessment of Students of the OECD), is defined as the ability to understand, use, assess, reflect and be interested in written texts to achieve objectives, develop one's own knowledge and potential and participate in society (Ministry of Education, 2018).

The Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) published on July 23, 2020 the Reading data from the PISA report, in whose study Spain falls 19 points compared to the last report (496 in 2015 and 477 in 2018, obtaining its worst result in 14 years).

This highlights that the Spanish school does not achieve optimal results with which to be in the first positions and that we need to have a method that guarantees the acquisition of good reading skills for our young people.

The problem is that the students' reading competence is deficient: their reading speed does not match the curricular level, there is an excess of spelling mistakes, there is an enormous demotivation when it comes to reading a text and it is denoted the absence of creative-literary spirit and aesthetic criteria (Pérez Zorrilla, 2005; González, Martín, Rivas and Prieto, 2018) and Daza González, 2021). Likewise, on the other hand, students find it difficult to express themselves correctly orally as they tend to simple speech and poor vocabulary.

All this is caused by the lack of a positive assessment of the reading habit among young people. That is why it is necessary not only for them to develop communication skills, but also to build more competitive individuals, individuals capable of reflecting, inquiring and questioning reality (Pérez Medina, 2021). By strengthening communicative competence, it is intended that students communicate correctly not only content, but also emotions and thoughts. In this way, we will contribute to expressing themselves, giving their opinion, evaluating, ordering ideas, arguing, describing, narrating, investigating, planning, in short, they are channeled as people with criteria to be able to participate in society, under the principles of tolerance and respect that guarantees a satisfactory coexistence with others (Camacho and Pinzón, 2016 and Clemente, 2021).

Although the ability to read does not emerge from a vacuum, but is based on the pre-existing knowledge of the boy and girl about language, and is built through a dynamic process in which the four language processes interact and support each other: listening, speak, write and read "(Ruiz, 1996, p. 43).

Until now, the strategies used to promote reading among young people have been applied without any systematization (Anaya, 2021). To fill this gap, this research presents a method that can significantly help to be in the top positions of the PISA report. The method adopts the use of the Portfolio work and learning tool applied to the Common European Framework of Reference for Languages (MCEL) to improve the reading competence of the mother tongue in the classroom.

The proposal of this research work is to carry out a significant incorporation of the PEL (Esteve Ruescas, 2011) in the classrooms with regard to reading development. This implies not only a change in the work methodology in the classroom with regard to the teaching-learning process, but also offers co-evaluation, with which it is possible to favor the student's reflection and enhance their self-evaluation and autonomy (Moreno-Fernández and Moreno-Crespo, 2017).

It is an innovative methodology called 'My Reading Portfolio' (MPL) in which the PEL (European Portfolio of Languages) is adapted to reading in order to systematize the reading work. First, as a strategy for the shared assessment of reading comprehension in the classroom. And, secondly, as an instrument for collecting parameters and supporting the diagnosis for institutions, teachers and students, in terms of how the latter evolve in their metacognitive development as readers throughout their academic career, since it favors reflection, self-assessment, metacognition, organization and self-regulation of the knowledge that is built about the world and about oneself (Hernández 2010; Hernández, 2012 and Alcaraz, 2016).

This research on the reading competence of young people has taken into account that there is currently a great demand for digital content in education, that the new profiles of students are completely digitized or that the health crisis experienced in 2020 has consolidated this trend to the increasingly frequent use

of digital tools in teaching. But it has been detected that, despite the use of new techniques, data processing is one of the main sources of dispute, since it is necessary to provide digital content with the same rigor as traditional sources and methods. teaching.

In this context, the PLIA platform (Interactive Platform for the Promotion of Reading) has been designed, developed and evaluated, based on the portfolio of the Common European Framework of Reference for Languages, so that students develop and self-assess skills such as comprehension, speed or reading action using a digital tool. PLIA adopts an integrative model of teaching / learning of reading that combines face-to-face teaching phases with self-learning work phases, a fact that will allow us to examine the relationship between speed and comprehension as indicated by Silva and Romero (2017).

The objectives set have been to systematize the reading work, establish a shared evaluation strategy in the classroom, create an instrument for collecting parameters that supports users and offer the analysis of the evolution in their metacognitive development as readers.

Regarding the results obtained from the quantitative analysis, it can be noted that PLIA has evaluated with a sample of 200 users of Primary and Secondary Education during a school term, obtaining as a result a trend of improvement of 50% in terms of comprehension, speed and the reading action, since the number of readings has increased by 80% in that quarter due to the high degree of motivation of users with this tool, since they have been able to know throughout the reading process what their results were and what they had to improve.

Key Words:

Promotion of reading, Portfolio, Self-evaluation, Multimedia, Education.

PRIMERA PARTE:

FUNDAMENTACIÓN
TEÓRICA

CAPÍTULO 1:

ANTECEDENTES Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

1.1. Introducción

“La lectura es libre, gozosa, sensual, sensorial, te abre los sentidos, te ilumina y te enriquece”.

(Martín-Barbero, 2005, p.3)

Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que se ha involucrado, seriamente, en evaluar los sistemas educativos de sus países miembros y de otros países que se lo han solicitado a través de los Informes PISA, establece el concepto de lectura, cuya elaboración original tuvo lugar en el año 2000, que se ve modificado con el paso del tiempo por algunos desarrollos importantes en la definición del dominio que utiliza evidencia de PISA y de otros estudios empíricos, y teniendo en cuenta los avances teóricos y la naturaleza cambiante del mundo.

Al respecto, la OCDE en el nuevo marco conceptual de Lectura en PISA hace hincapié en la habilidad para buscar, comparar, contrastar e integrar información de diferentes fuentes, es decir, para crear conocimiento. Por lo que define leer en diferentes ocasiones de los siguientes modos:

- En atención a PISA (2009), la competencia lectora no es sino la comprensión, así como el uso y la reflexión, alcanzando el compromiso con los textos escritos, siendo el fin el de alcanzar los objetivos propios y desarrollar el conocimiento y potencial personal para participar en la sociedad.
- En virtud de lo dispuesto en el PISA (2000), se considera que leer es la comprensión, así como el uso y la reflexión sobre los textos que están escritos, todo ello con el fin de alcanzar unos objetivos propios y desarrollar a la par el conocimiento y el potencial personal, para poder participar en la sociedad. Se observa en esta definición cómo las últimas líneas coinciden con lo anteriormente señalado por PISA en el año 2009.
- En último lugar, una de las definiciones más actuales, la de PISA (2018), señala que la competencia en lectura es sin lugar a duda la comprensión, así como el uso, la evaluación, también la reflexión y el compromiso con los textos con el fin de lograr los objetivos propios, desarrollar el conocimiento y también el potencial personal para participar en la sociedad. De nuevo una definición que guarda una estrecha vinculación con las anteriores.

Así pues, la lectura se muestra como una actividad fundamental en el proceso educativo, ya que implica tanto a las familias como al centro educativo. Al respecto, cabe señalar un hecho conocido por todos y es que cualquier investigación que se ha ido realizando a lo largo de la historia con respecto del fracaso escolar, muestra que el bajo nivel en lectura es un factor que incide de manera definitiva en dicho fracaso; puesto que la lectura permite el acceso al conocimiento, así como a la socialización de los avances de la ciencia y de la técnica; igualmente aproxima al conocimiento de las culturas y de las visiones del mundo de otros pueblos; facilita conocer y reconstruir la historia del hombre y de la sociedad; y, por supuesto, el dominio de dichas habilidades permite expresar las ideas propias, entender las ideas de los demás, aprender a confrontarlas y a convivir de forma integral en la diversidad.

Figura 1

¿Qué Aprenden los Niños cuando Aprenden a Leer?



Fuente: Medina Moreno (2006).

Nota: La figura representa el aprendizaje que obtienen los niños cuando aprenden a leer.

En el artículo extraído del Primer Encuentro de Educación Inicial organizado por el Ministerio de Educación en junio de 2006 sobre la ponencia ofrecida por Alejandra Medina Moreno se pone de relieve cómo desde muy temprana edad se puede iniciar a

los más jóvenes en la lectura, ya sea por estimulación directa e indirecta, es decir, Medina (2006) propone cambiar el concepto que se tenía al pensar que los niños pequeños son incapaces de comprender lo leído, para que se inicia un nuevo camino basado en la actitud positiva mostrada en los niños al adentrarlos en el mundo de la lectura y la actitud alentadora que debe tener todo docente en esta tarea. En caso de no ser así, existirá una avocación hacia el fracaso. Al respecto, señalan Cabero et al. (2018) que: “La lectura es una práctica social y cultural de extraordinaria relevancia; sin embargo, el índice de fracaso en su aprendizaje es muy alto, por diversos motivos” (p.2).

Figura 2

Motivos de Avocación hacia el Fracaso



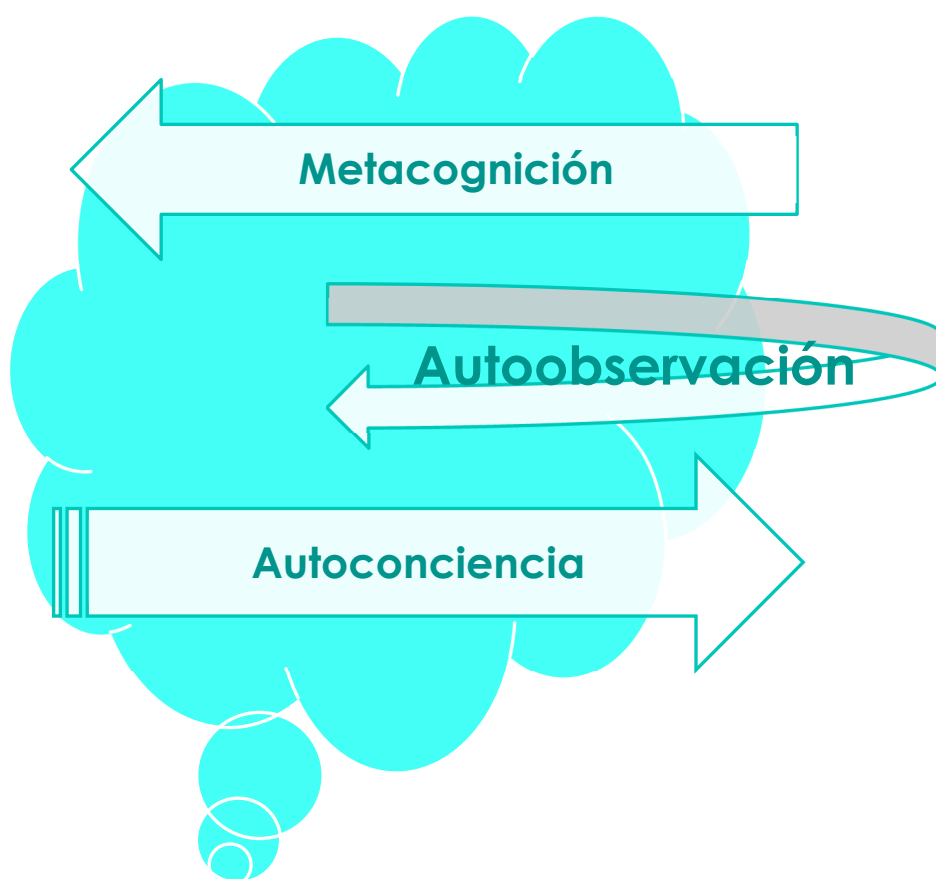
Fuente: Cabero et al. (2018).

Nota: La imagen representa los motivos que conducen hacia el fracaso escolar.

Fumero (2009) señala en su investigación que en el caso de que existan problemas en la enseñanza de la lengua materna es necesario tener en cuenta que leer es algo más que una decodificación, puesto que se trata de un proceso en el que intervienen aspectos de orden psicológico, biológico, social y lingüístico. En este sentido, Fumero (2009) destaca los aspectos psicológicos (memoria, conocimiento, motivación), biológicos y sociales (edad, contexto en el que vive), así como factores pedagógicos y lingüísticos como precisan Caldera de Briceño et al. (2011) a la hora de abordar la comprensión lectora. Así pues, para los alumnos con dificultades en el proceso lector es necesario como igualmente indica Martínez (2014) que la metodología contemple como procedimientos fundamentales los referidos en la Figura 3.

Figura 3

Procedimientos Fundamentales en el Proceso Lector para Alumnos con Dificultades



Fuente: Cabero et al. (2018)

Nota: En la figura se recogen a través de tres conceptos fundamentales los procedimientos necesarios en el proceso lector para el alumnado con dificultades.

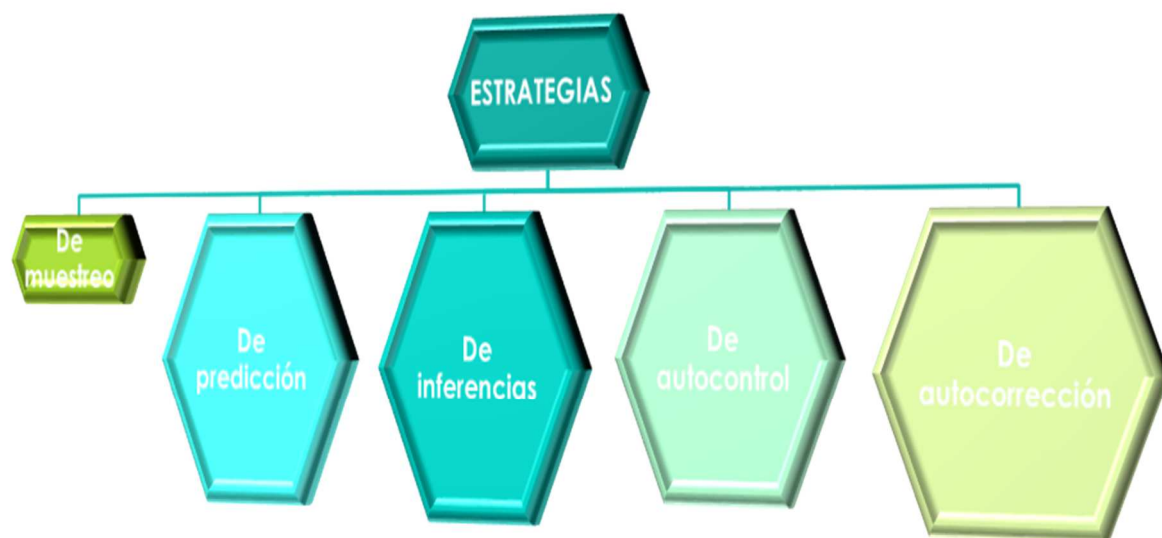
Por otro lado, Goodman (1986), por su parte, pone de relieve que el proceso de la lectura no es mecánico y que los seres humanos aprenden a leer y escribir en la medida en que se encuentran interactuando con la lengua escrita. Por eso, su aprendizaje está estrechamente relacionado con las experiencias, con lo escrito y con la necesidad de hacer uso de la lectura. En su investigación Goodman (1986), analiza cómo cuando se aborda la lectura se emplean estrategias de organización y de estructuración para delimitar significados de la información del texto. En este contexto, las estrategias empleadas por el lector son:

- a) El muestreo: detecta índices que proporcionan información relevante y pasa por alto aquellos datos innecesarios.
- b) La predicción: se anticipa al texto apoyándose en conocimientos poseídos y en expectativas acerca de lo que va a encontrar.
- c) La inferencia: utiliza los conocimientos y los esquemas preexistentes para complementar la información que se presenta en el texto.
- d) El autocontrol: controla la comprensión durante la actividad de lectura, evaluando el asertividad de las inferencias y predicciones realizadas.
- e) La autocorrección: detecta errores y considera nuevas hipótesis, lee varias veces el texto, etc.

Por su parte, Atehortúa (2010) pone de relieve estas estrategias lectoras en su estudio que aparecen a continuación en la Figura 4.

Figura 4

Estrategias Lectoras

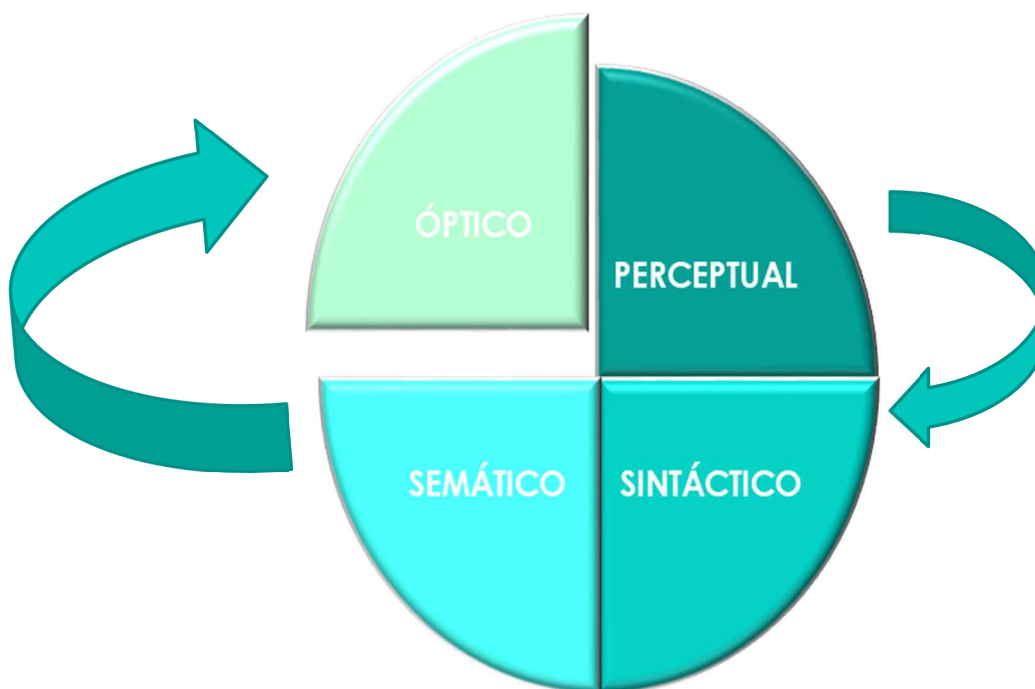


Fuente: Elaboración propia, siguiendo a Atehortúa (2010)

Según Atehortúa (2010) en su estudio a la hora de abordar la lectura se diseñan estrategias básicas que se desarrollan y modifican a lo largo del proceso, ya que se trata de algo que ha de ser dinámico y flexible. Cuando se lee parte de la información se conserva y otra parte se relega o simplemente se ignora, a esto lo denomina estrategia de “muestreo”. Asimismo, con la estrategia de “predicción” los lectores en el avance de la lectura están en condiciones de prever la información que se les va presentando, que podrá ser complementada mediante la estrategia de “inferencia”. Por otro lado, sin la estrategia de “autocontrol” realmente sería imposible que el lector pudiera tomar conciencia de que está originando significados. Al igual que ocurre con la estrategia de “autocorrección”, que permite un reajuste en el aprendizaje. De igual forma, este autor examina la lectura como un proceso cíclico, entre los que se encuentran el óptico, el perceptual, el sintáctico y el semántico, como se ilustra en la Figura 5.

Figura 5

Proceso Cíclico de la Lectura



Fuente: Elaboración propia a partir de Atehortúa (2010)

En el ciclo óptico se enfoca la visión para que los ojos centren la atención en pequeñas porciones del texto a la vez. Estas pequeñas porciones de texto aportan información para iniciar el siguiente ciclo: el perceptual, en el cual se analizan los índices visuales (letras, palabras). Con posterioridad, en el ciclo sintáctico se predicen y se infieren las estructuras sintácticas, por medio del análisis de palabras y las relaciones que se establecen entre ellas. En el ciclo de significado o semántico, a partir de las estructuras sintácticas, se da la búsqueda de significados, según los esquemas conceptuales, el control lingüístico, las actitudes, los conocimientos previos y la cultura que posee el lector.

La eficacia con que estos cuatro ciclos se desarrollen, al igual que la adecuada utilización de las estrategias, permitirán al lector una comprensión eficiente, y, por lo tanto, ser un lector competente. Se entiende, así, que, como indican los estudios de Cassany et al. (1997); Díaz (1995); Martínez (1997); Peronard et al. (1998); Jolibert (1990), la lectura no es sino una actividad mental de suma complejidad de captación y también de grabación de datos, de conceptos, sentimientos y emociones; en la cual la función del lector es captar, así como ampliar, interpretar, confrontar, rechazar, compartir, resumir y, por supuesto, recrear y reelaborar los conceptos que contienen los

textos. Tales hechos implican que desde edad temprana el ser humano se enfrenta a la lectura de textos de índole dispar, buscando en todo momento la contextualización y la discusión con respecto del contenido, sobre las estructuras, así como sobre el estilo y el lenguaje de los textos.

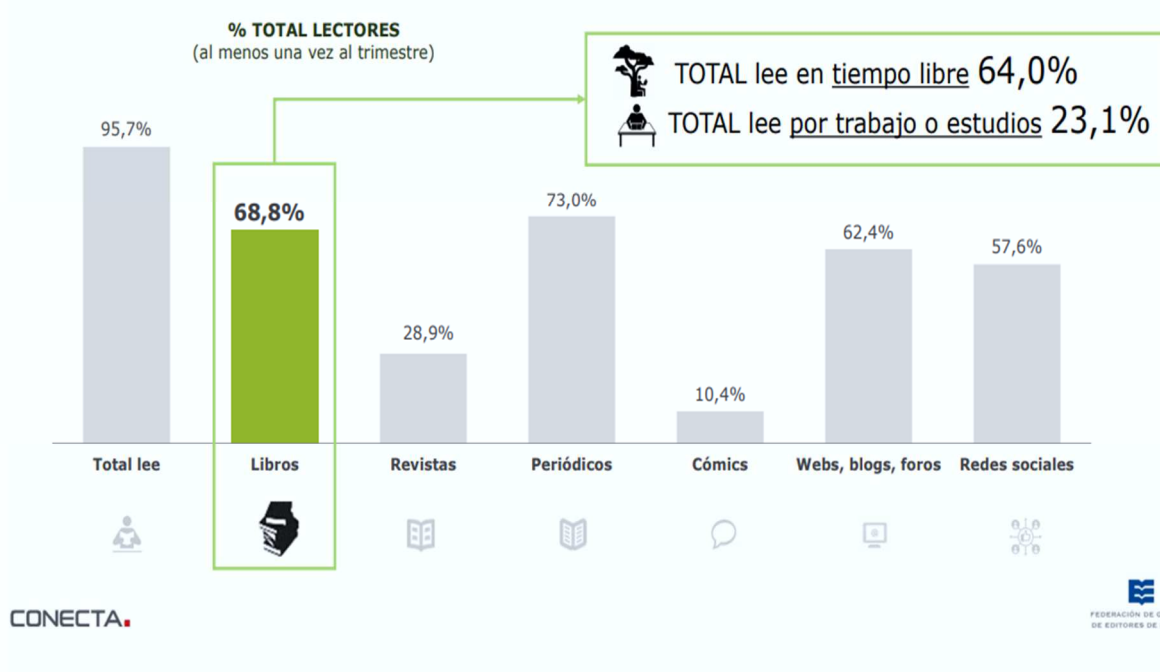
Según el estudio realizado por la Federación Gremios de Editores el hábito de lectura y la compra de libros que han realizado los españoles durante el año 2020 ha concluido que el 68,8% de la población española lee libros. De entre los cuales, la mayoría, un 64,0%, lee libros por ocio, en su tiempo libre.

Figura 6

Hábito de Lectura en los Españoles

LECTURA DE LIBROS

Base: Población de 14 o más años (2.414)



Fuente: Gremio de Editores (2020)

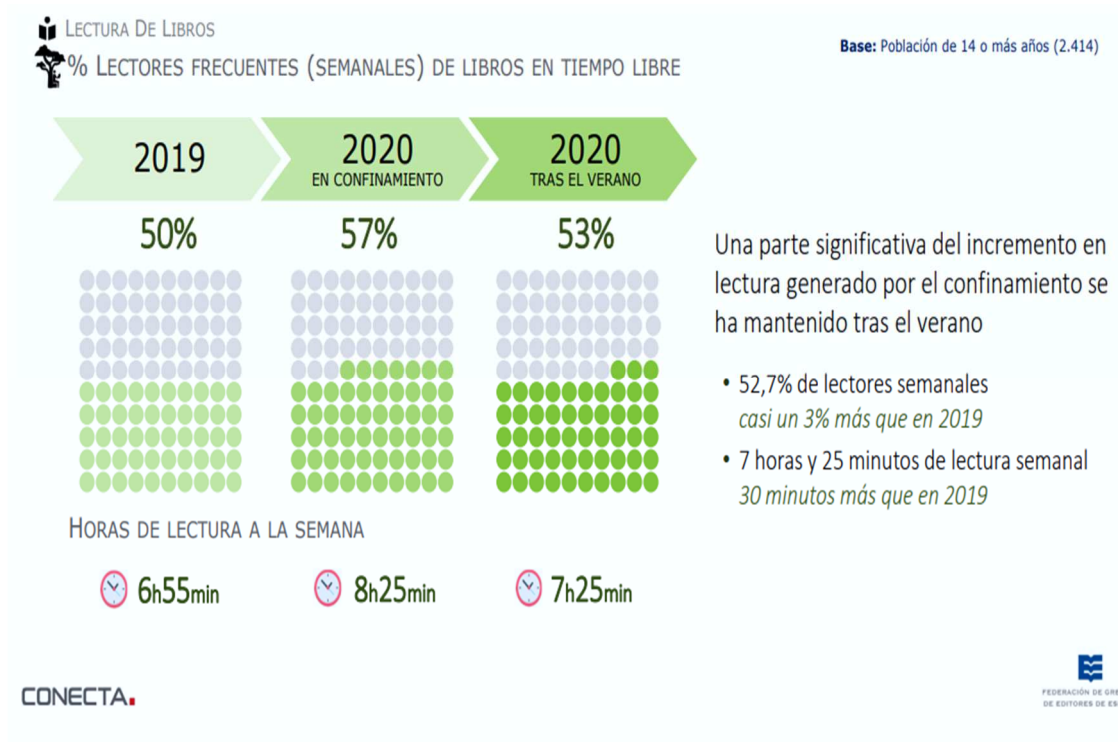
Nota: La figura muestra el porcentaje del total de lectores en España, destacando aquellos que al menos leen una vez al trimestre, así como los que leen en su tiempo libre y aquellos que leen bien por el trabajo o bien por estudios. Extraído de: Gremio de Editores, 2020.

Por tanto, se puede comprobar cómo la lectura de libros por ocio, en tiempo libre no ha dejado de crecer en los últimos años y acumula un incremento de siete puntos más (+12,3%) en la última década. En concreto, lo que resultó especialmente significativo ha sido el crecimiento en este último año, ya que España alcanzó un máximo histórico durante los meses de confinamiento: 57% de lectores frecuentes (semanales) y 8 horas y 25 minutos de lectura a la semana motivado por las cuarentenas a las que la población se ha visto forzada durante la Pandemia mundial que ha sacudido

tan ferozmente el sistema sanitario, provocando pérdidas irreparables, como podemos comprobar en la Figura 7.

Figura 7

Lectores Frecuentes Semanales



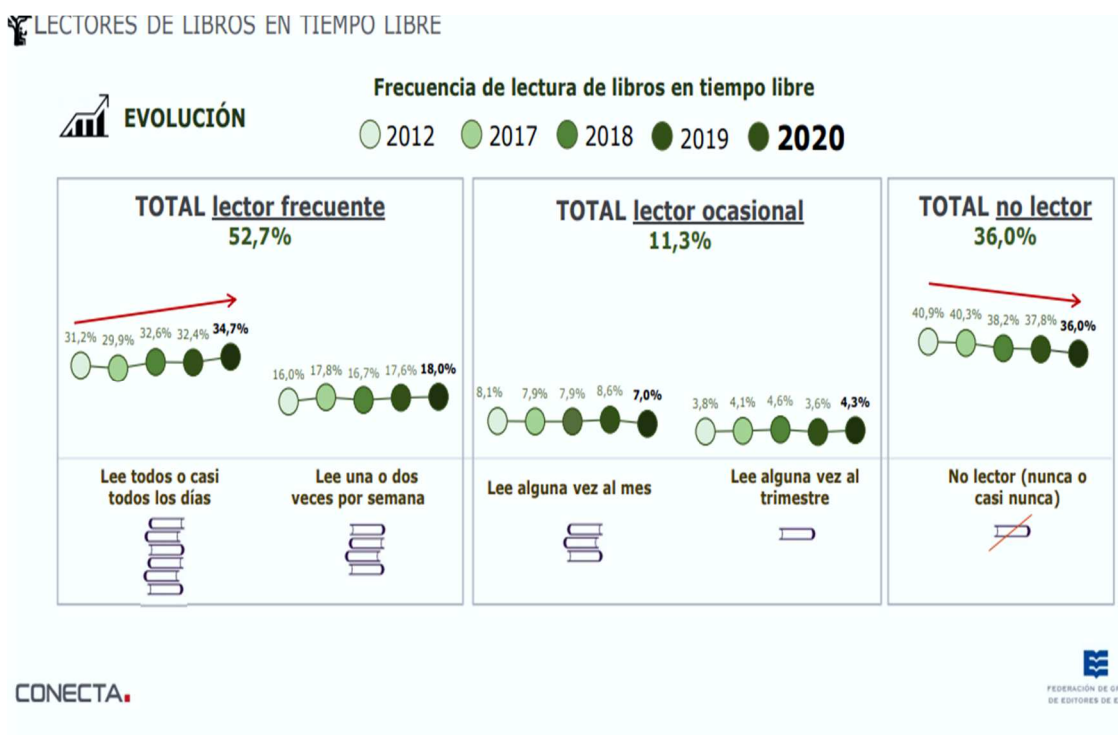
Fuente: Gremio de Editores (2020)

Nota: La imagen muestra el porcentaje de lectores frecuentes semanales en tiempo libre, para los años 2019 y 2020 durante el confinamiento y 2020 tras el verano, así como la media de lectura a la semana. Extraído de: Gremio de Editores, 2020.

Como se muestra en la Figura 8, en la actualidad, el 52,7% de la población española mayor de 14 años lee libros semanalmente. Sin embargo, la lectura de libros por trabajo o estudios descendió notablemente durante 2020 y existe una tendencia a la baja, pues todavía hay un 36% de la población que continúa sin leer libros.

Figura 8

Lectores de Libros en Tiempo Libre



Fuente: Gremio de Editores (2020)

Nota: En la imagen se observa la evolución en la frecuencia de lectura de libros en tiempo libre, para los años 2012, 2017, 2018, 2019 y 2020, indicando el porcentaje total de lectores frecuentes, de lectores ocasionales y de aquellos no lectores. Extraído de: Gremio de Editores, 2020.

Visto lo anterior, es de vital interés mencionar cuáles son algunas de las características generales de la lectura, para ello, se destacan algunas a continuación:

- La lectura es un instrumento poderoso de reflexión (Klenowski, 2007). Es por ello por lo que posibilita aprender sobre uno mismo y sobre su mundo, para comunicar las percepciones propias y particulares a otros.
- Igualmente, la lectura permite crecer como personas e influir en nuestro medio y aún fuera de él.
- La forma de llevar a cabo la lectura tiene lugar mediante un proceso en el cual quien escribe imagina sus lectores, formula una serie de objetivos, desarrolla ideas, y todo ello buscando lograr sus propósitos de comunicación.

- Los seres humanos tienen la oportunidad de convertir la lectura en instrumentos de reflexión y de aprendizaje desde el seno del hogar y el escenario educativo.
- Leer, releer, anotar, revisar e interpretar son actividades fundamentales en el proceso de lectura.

Hoy, la educación afronta múltiples retos. Uno de estos retos es el tener que dar respuesta a los numerosos cambios sociales, económicos y culturales que se anuncian para la "sociedad de la información". Internet, la red de redes, ha conseguido generar un gran interés en todos los ámbitos de la sociedad, por ello, las TIC entran en las escuelas y suponen como se viene señalando nuevos retos y nuevas prácticas docentes como señalan Area y Correa (2010). En concreto, el uso de Internet con fines educativos supone un formidable campo abierto a la reflexión y a la investigación, ya que gracias al uso de Internet y a la presencia de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (en adelante TIC) en las aulas, el alumnado adquirirá una serie de destrezas habladas y escritas, resultando por lo tanto las TIC un complemento que aplicado de forma adecuada en el aula favorecerá el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero, de no aplicarse de forma debida, finalmente no podrá dominar si tan solo se hace hincapié en el ámbito cibernético (Angulo y Vázquez, 2010).

Internet es actualmente un medio de comunicación que constituye un conjunto de "herramientas" y de "espacios" en los que los usuarios con intereses comunes pueden aprovechar la tecnología al máximo para interactuar e intercambiar información, ofreciendo especialmente al estudiante una formación continua más allá de las aulas, de este modo como indica Area (2015), se busca reinventar la escuela del siglo XXI, buscando tanto enseñar como aprender en la red.

Siguiendo a Castell (2016), se evidencia en atención a lo señalado con anterioridad y se visibiliza cómo las TIC consiguen irradiar en cada una de las etapas de escolaridad, con una motivación para los profesores y alumnos, todo ello al involucrar las TIC en su quehacer diario, y así se consigue verificar tal y como indica Castell (2016), en "los resultados de investigaciones" (p.4).

Asimismo, como indica Álvarez (2012) con la exposición de dos ejemplos prácticos implementados en el aula, las TIC "suponen una nueva alternativa tecnológica que pueden aprovecharse para superar los problemas de lectoescritura de los alumnos" (p.1). Por otro lado, cabe señalar que, cuanto antes tenga lugar la automatización de la lectura, más podrán los niños concentrar su atención en comprender lo que leen y

volverse así lectores autónomos (Stanislas Dehaene, 2015). Además, tal y como precisa Torres (2016), tanto para aprender otras cosas como para su propia diversión. De este modo cabe comprender que en cierto modo el cerebro lo que necesita es emocionarse para aprender, porque los modelos pedagógicos que consideran a los alumnos como sujetos pasivos finalmente no funcionan. Al respecto, precisa Mora (2020) que: “Leer significa activar un amplio arco cognitivo que involucra la curiosidad, la atención, el aprendizaje y la memoria, la emoción, la consciencia y el conocimiento. Es quizás el mejor medio para construir un puente definido entre humanidades y ciencia” (p.1).

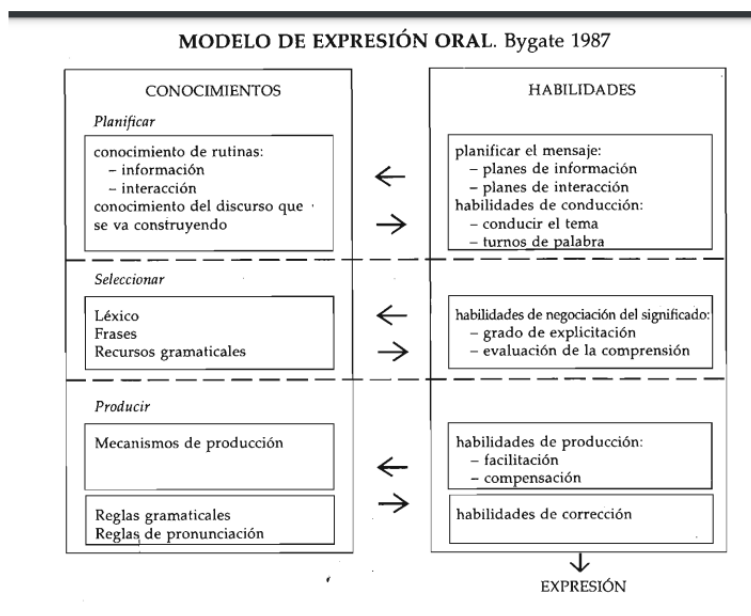
1.2. Justificación de la Temática Elegida

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) publicó el pasado 23 de julio de 2020 los datos de Lectura del informe Pisa, en cuyo estudio España cae 19 puntos respecto al último informe (496 en 2015 y 477 en 2018, obteniendo su peor resultado en 14 años). Es por ello por lo que debemos promover entre los alumnos el hábito de la lectura, ya que facilita el camino hacia el conocimiento e implica la participación activa en la sociedad. Del mismo modo, leer contribuye al desarrollo de la imaginación y la creatividad y enriquece el vocabulario, la expresión escrita y la expresión oral. En esta última cuestión, como menciona Cassany (1994, p.130), es evidente que los alumnos se defienden mínimamente a nivel oral en las situaciones cotidianas en las que suelen participar, como son las conversaciones familiares o con los amigos, carecen de una adecuada expresión oral en situaciones más formales como las exposiciones, los debates públicos, discusiones, los exámenes orales o las entrevistas. Y es que la mayoría de los alumnos de Secundaria tienen dificultades de expresión, poca fluidez o una corrección vacilante, ya que, aunque sean capaces de escribir o leer correctamente, se les dificulta mucho expresar sus ideas, hacer una pregunta, exponer un tema o pasar al frente en una clase. Y esto supone un enorme inconveniente, puesto que, en la sociedad actual, “saber hablar” es una necesidad imperiosa, ya que constantemente se exige un nivel de expresión oral igual de alto que el de expresión escrita cuando se precisa: realizar exposiciones orales en clase, realizar entrevistas de trabajo, dialogar por teléfono con desconocidos, dejar mensajes en un contestador automático, realizar reuniones por Skype, etc. Una persona que no puede expresarse oralmente de manera coherente y clara limita gravemente sus posibilidades personales y profesionales. Por tanto, una de las tareas principales de todo docente es hacer ver a los alumnos la importancia de lo oral en la vida cotidiana y la necesidad de tratar esta destreza explícitamente en el aula poniendo en práctica

modelos como el modelo de la Figura 9 de Bygate (1987), aludido por Cassany (1994, p.137), basado en tres niveles: planificar, seleccionar y producir.

Figura 9

Modelo de Expresión Oral de Bygate.



Fuente: Cassany (1994, p.137)

Nota: La figura anterior recoge el modelo de expresión oral de Bygate del año 1987, donde se refiere tanto a los conocimientos como a las habilidades. Extraído de: Cassany, 1994, p.137.

En este sentido, como recoge de Knuston, Monserrat Mir (2011, p. 1156), en su artículo sobre la lectura como base de la comunicación oral, la lectura es necesaria para abordar una buena expresión oral:

“En la pedagogía comunicativa también hemos visto cambios con respecto del desarrollo de la habilidad de la lectura. El cambio más significativo ha sido en el énfasis en la lectura como un proceso individual y solitario a una perspectiva distinta donde la lectura es instrumento de comunicación oral”. (Knuston, 1997, pp. 49-57)

Y es que el problema que se encuentra el profesorado en las aulas está en que la competencia lectora de los alumnos es deficiente: su velocidad lectora no se ajusta al nivel curricular, existe un exceso de faltas de ortografía, se da una enorme desmotivación a la hora de abordar un texto o bien se denota la ausencia de un espíritu crítico. Y todo ello es debido a la falta de lectura, con la que no solo se desarrollan los pensamientos cognitivos de cualquier lector o contribuye a construir con facilidad nuevos

conocimientos, sino que, además, ayuda al desarrollo y perfeccionamiento del lenguaje y mejora la expresión oral y escrita.

El tema de investigación que será abordado a lo largo de esta Tesis Doctoral consistirá en la búsqueda de una metodología que contribuya a la mejora de la competencia lingüística de los alumnos de 1.º de ESO, gracias a la elaboración de su historial lector a través de la herramienta digital PLIA. De este modo, este estudio estará enfocado, en concreto, a la mejora de la competencia oral, puesto que no suele ser trabajada en el aula con la misma dedicación y empeño que la competencia escrita. La experiencia será desarrollada con un grupo de alumnos digitales, de ahí que la investigación se centre no solo en las necesidades de comunicación detectadas, sino también en aquellas que repercuten negativamente en la gestión del acceso al conocimiento, como son las competencias: Lingüística, Digital y No Cognitiva.

a. Necesidades lingüísticas detectadas:

Hoy en día a los alumnos les cuesta expresarse de forma oral correctamente pues tienden al discurso simple y de vocabulario pobre. Por eso será necesario no solo lograr que desarrollen habilidades comunicativas, sino también construir individuos más competitivos, capaces de reflexionar, indagar y cuestionar una realidad en el intercambio constante. Al fortalecer la competencia lingüística, se pretende que los estudiantes comuniquen a los demás de forma adecuada no solamente contenidos, sino también emociones y pensamientos. De esta manera, contribuiremos a que se comprendan, se expresen, opinen, valoren, ordenen los pensamientos, argumenten, describan, narren, indaguen, planifiquen, en definitiva, se encaucen como personas con criterio para lograr ser partícipes de una sociedad, bajo principios de tolerancia y respeto que les garantice una convivencia con los demás.

b. Necesidades digitales detectadas:

En lo que respecta a la competencia digital, es necesario que el profesorado trabaje con los alumnos la alfabetización digital con el fin de que progresen en su capacidad para identificar, localizar, recuperar, almacenar, organizar y analizar información digital y evaluar su relevancia. Pues, en lo que respecta a la comunicación y colaboración, los alumnos necesitan dominar la capacidad para interactuar y participar en equipos y redes virtuales, así como hacer uso de medios, con el tono y el registro adecuados. Para alcanzar el éxito escolar, también es necesario que los alumnos sepan crear, configurar, ampliar y editar contenido digital, y entender sus reglas, teniendo

siempre presente que han de desarrollar la conciencia de hacer un uso responsable de la tecnología digital de manera segura y sostenible. Asimismo, el profesorado ha de favorecer que resuelvan problemas digitales y exploren nuevas formas de aprovechar la tecnología.

c. Necesidades no cognitivas detectadas:

Además, es ineludible que desde el aula se abarque la formación continua que plantea la lectura, enfocada siempre a adquirir una cultura general y aptitudes no cognitivas como la capacidad resolutoria, creativa, innovadora y de adaptación; el pensamiento crítico y analítico; la capacidad de diálogo y habilidades comunicativas y organizativas; la predisposición para el trabajo en grupo, la colaboración y el apoyo a los compañeros; la adecuada gestión de la inteligencia emocional, con la que las habilidades sociales permitan el control de las emociones, la preparación para trabajar bajo presión, con una actitud íntegra en la que predomine el respeto, la tolerancia, la mentalidad abierta, el sentido del buen humor, el optimismo y la empatía. Y es que es significativo despertar en ellos la motivación, el emprendimiento, la perseverancia, la curiosidad e interés, para que los lleve a adoptar una actitud donde prime la autonomía, el autoconocimiento, la buena gestión del tiempo y el sentido común. Todo ello los llevará a desarrollar unos valores y una ética adecuada que les haga formarse como ciudadanos activos y participativos en nuestra sociedad.

Todas estas necesidades vienen provocadas por la falta de una valoración positiva del hábito lector entre los jóvenes y por el enorme atractivo que tiene para ellos dedicar su tiempo de ocio a las nuevas tecnologías, que a pesar de implicar una interacción que les haga leer y escribir, no alcanza la densidad y la complejidad necesaria para considerarlo un proceso que contribuya a la mejora de su competencia lingüística. Al respecto, cabe señalar que incluso les puede perjudicar y distorsionar alejándolos de la norma establecida por la RAE.

Es por ello, por lo que la clave para el fomento de la lectura ha de basarse en una metodología innovadora que como implica su definición y siguiendo lo dispuesto por Martínez González (2007), todas las novedades que se introduzcan en el proceso formativo, han de permitir mejorar el aprendizaje de los alumnos, pero eso sí, manteniendo el esfuerzo dedicado antes de aplicar la innovación educativa propiamente dicha. Por tanto, la lectura interactiva en el desarrollo de las habilidades del alumnado en torno a la comprensión de la lectura y de la expresión escrita será de vital interés como precisa Tabash (2010). Asimismo, también se puede tomar como referencia esta otra definición que precisa siguiendo a Sein-Echaluce, Fidalgo-Blanco y Alves (2016),

donde afirma que la innovación educativa resulta ser la aplicación de una idea que da lugar a un cambio planificado en procesos, así como servicios o productos que generan mejora en los objetivos formativos.

Esta tesis adopta el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas de 2002 para la mejora de la competencia lingüística del alumnado a través de planes lectores basados en el *ePortfolio* con los que promover una mayor implicación del profesorado y de las familias y del alumnado en su proceso de aprendizaje, ya que su sistematización permite que el alumno cree su propio historial lector. Dicha metodología favorece que en los centros educativos aumente la mejora continua mediante la coordinación, el trabajo en equipo, la implicación y la coevaluación.

Siguiendo a Hall (1995), se entiende que la participación de los alumnos en el proceso de comunicación no es sino una forma de proporcionar a los alumnos la oportunidad de poder autoevaluarse, es decir, de evaluarse ellos mismos, y, por otro lado, permitir a los profesores que puedan tener el control necesario sobre la evaluación final. Se fomenta, por tanto, de este modo, una lectura creadora como precisan Monge (1994) y Murillo (2005), que permite a su vez incrementar las habilidades de comprensión lectora y de expresión escrita. Por tanto, este diseño del plan lector está pensado para que el alumnado logre comprender, emplear, valorar, reflexionar e interesarse por los textos escritos para alcanzar unos objetivos, y de este modo fomentar una ruta para mejorar la comunicación como diría Gómez (2011), y desarrollar el conocimiento y potencial propios y participar en la sociedad de forma activa.

1.3. Antecedentes Teóricos del Tema

En esta construcción del marco teórico, se señalarán cuáles son los antecedentes teóricos del tema aquí tratado.

Como señala García Doval (2005):

“El uso de portafolios como herramientas de apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje goza de una tradición mucho más extensa y prolífica en entornos anglosajones, especialmente en los Estados Unidos. En Europa los ejemplos son más escasos y se circunscriben, principalmente al Reino Unido” (p.112).

Por otro lado, Arter y Spandel (1992), definen al porttfolio de la siguiente manera:

“Una colección de trabajos del estudiante que nos cuenta la historia de sus esfuerzos, su progreso y logros en un área determinada. Esta colección debe incluir la participación del estudiante en la selección del contenido del portafolio, las guías para la selección, los criterios para juzgar méritos y la prueba de su autorreflexión” (p.544).

Por su parte, Cobos (2016), muestra su convicción sobre los beneficios adicionales del portfolio en el desarrollo profesional, tales como los que a continuación se señalan:

- Contribuir al desarrollo de habilidades para la reflexión y autoevaluación.
- Ayudar a la selección de la información.
- Facilitar las prácticas de colaboración.
- Cultivar los conocimientos y creencias sobre la profesión y la práctica docente.

Figura 10

Mi Portfolio Lector



Fuente: Parra Soler (2017).

Nota: Portada perteneciente a “Mi portfolio lector escolar”.

A comienzos del siglo XXI se ponen de relieve algunos argumentos expuestos en el sentido de distinguir, por un lado, entre el portfolio como herramienta de evaluación y herramienta de aprendizaje (LaBoskey, 2000), y, por otro lado, entre el uso del portfolio con fines formativos o sumativos (Argudín, 2001 y Tomas, 2019).

En este sentido Poyatos Matas (2004), plantea las ventajas que conlleva usar el portfolio:

- Permite una evaluación personalizada que esté centrada en el estudiante; en la que se tengan en cuenta sus necesidades.
- Cuenta con una serie de trabajos donde puede usar distintas competencias.
- Permite valorar el proceso de aprendizaje y los resultados.
- Da lugar a una aplicación continua.
- Ofrece un uso formativo con el que apoyar el aprendizaje.
- Sirve para hacer visible lo que se espera del estudiante.
- Fomenta un papel activo en la evaluación de su propio aprendizaje y que suponga tanto la evaluación de la enseñanza como del aprendizaje.

Pero también apunta los inconvenientes (Poyatos Matas, 2004 y Allan, 2003) que pueden surgir con el portfolio como son:

- El tiempo que hay que invertir para llevar a cabo el proceso de evaluación.
- La necesidad de establecer unas directrices claras.
- La imposibilidad de llevarlo a cabo con grupos muy numerosos.
- El esfuerzo del profesor para familiarizar a los estudiantes con este método activo de evaluación y la dependencia del contexto institucional en el que se desarrolla.

En este sentido, Martínez Sánchez (2002) también señala las desventajas que supone aplicar el portfolio en clase (tiempo de dedicación, evaluación complicada, problemas para alumnos no organizados). Aun así, destaca Martínez Sánchez (2002), la gran importancia que tiene el portfolio, ya que es “una herramienta de evaluación

acorde con la pedagogía que enfatiza procesos”. También Barberá (2005), enumera las desventajas que supone el uso del portfolio:

- La falta de cultura del portfolio en el aula tanto para el alumnado como para el profesorado.
- El gasto excesivo de tiempo que se ha de invertir para familiarizarse.
- La necesidad de una alta implicación por parte de los usuarios.
- El consenso en los criterios de evaluación para el profesorado de distintas materias y su aplicación homogénea.

Siguiendo a Barragán Sánchez (2005) el portfolio como técnica de evaluación permite desarrollar o facilitar los siguientes objetivos generales:

- Evaluar tanto el proceso como el producto.
- Motivar al alumnado a reflexionar sobre su propio aprendizaje participando en el proceso de evaluación.
- Desarrollar destrezas colaborativas entre el alumnado.
- Promover la capacidad de resolución de problemas.
- Estructurar las tareas de aprendizaje (establecer lo que es obligatorio y lo que es optativo).
- Proveer a los profesores de información para ajustar los contenidos del curso a las necesidades de los estudiantes.

En la versión digital destaca el *ePortfolio* del experto en tecnologías de la información Ali Jafari (Jafari y Kaufman, 2006) desarrollado con un editor de *ePortfolios* específico denominado EPSILEN (Figura 11) al que pueden acceder usuarios en Universidades de EEUU y en el que constan distintos apartados para configurar el tipo de *ePortfolio* que se ajusta a sus necesidades.

Figura 11

Epsilon



Fuente: Ali Jafari (2009).

Nota: la figura consiste en un ejemplo práctico en el que el autor ha utilizado varios apartados para diseñar el tipo de ePortfolio que le resulta más útil. En la columna lateral izquierda hay datos sobre: Biografía, Presentación, Certificaciones, Blog y Publicaciones y en la columna lateral derecha están los enlaces a grupos de discusión, cursos, etc.

Según Mellado Hernández (2007) el *ePortfolio* se puede considerar desde distintas dimensiones: recurso pedagógico, inclusión y revisión de evidencias, intervención en el aula, análisis críticos, retroalimentación, evaluación de proceso, autoevaluación, interacción, instrumento de evaluación, etc, un hecho que permite generar como precisa Rivero (2017) buenas prácticas en educación inclusiva. El objetivo del *ePortfolio* puede ser autoevaluar, documentar el aprendizaje a lo largo del tiempo, documentar el desarrollo profesional, currículum, evaluación, acreditación para promoción, presentación de logros, reflexión, etc. (Alonso et al. 2020).

En concreto, el planteamiento constructivista sobre la comprensión lectora lo ha hecho Calero (2008), con el fin de suscitar entre los alumnos de Primaria la propia reflexión y el control sobre su propio proceso de construcción del significado de la lectura junto con sus compañeros de clase. Siguiendo a Calero (2008), *el portfolio* se muestra como un instrumento de diagnóstico que puede usarse por los alumnos para reflexionar sobre la construcción de significado, fortaleciendo así su desarrollo metacognitivo como lectores.

Es constatable que muchos alumnos no desarrollan la capacidad de aprender a comprender a lo largo de la etapa de Educación Primaria o de Educación Secundaria. Es necesario, por tanto, instruirles en cómo hacerlo trabajando en el aula un conjunto de destrezas de comprensión lectora que recojan la dimensión metacognitiva del aprendizaje autorregulado (Calero, 2017, pág. 11). Los autores de este artículo explican de forma detallada cómo se implantó en su centro educativo el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) con el fin de huir del modo tradicional de gestionar la evaluación del desarrollo lector. Es por ello, por lo que se marcaron los siguientes objetivos principales:

- Fundamentar el uso del portfolio para el desarrollo de la comprensión lectora.
- Emplear el portfolio como instrumento de evaluación.
- Aportar orientaciones prácticas para el aula con las que trabajar la comprensión.

Por su parte, Fuensanta Puig (2008) aclara que el *portfolio* puede ser empleado para el aprendizaje de un idioma tanto en la dimensión horizontal del Marco Común Europeo de Referencia, que consiste en la especificación del contenido a evaluar, es decir, de los estándares de aprendizaje, como en su dimensión vertical – las escalas de nivel–, los cuales ayudan a establecer los criterios con los que evaluar la consecución de esos estándares. En concreto, esta investigación está basada en el desarrollo de la competencia lectora de la lengua materna del alumno en el aula.

Desde principios de la década de 1990 hasta 2009 se cuenta con una dilatada investigación en el tema de la mano de Helena Barret. A lo largo de esos años en sus publicaciones Barret ha puesto de relieve el hecho de que se ha ido produciendo un cambio en el concepto del portfolio, ya que ha pasado de aprender sobre la herramienta del portfolio electrónico hasta aprender sobre evaluación para el aprendizaje. En sus

artículos más recientes refleja su asombro ante los cambios producidos en la tecnología entre principios de los 90 y 2006 (antes de Internet a través de la Web 2.0), así como el impacto que ha supuesto el uso del portfolio y la repercusión en lo que se refiere a la reflexión sobre la evaluación para el aprendizaje.

Siguiendo en esta línea sobre los antecedentes previos de esta investigación, se menciona la tesis doctoral de Rey Sánchez (2015), cuya investigación le lleva a considerar la puesta en práctica del portfolio como un recurso laborioso, creativo y útil en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Conocimiento del Medio. Pero Rey (2015), se decanta más por el uso del ePEL, ya que cree que tener un e-Portfolio ayuda a ahorrar esfuerzos a la hora de clasificar, archivar y ordenar los materiales que se van recopilando.

En lo que respecta a la evaluación, según Alcalaz Salarirche (2016), los autores Calfee y Perfumo (1993), Shores y Grace (2004), Delamstro (2005), Barberá (2005), Darling-Hammond (2005) y Pérez Rendón (2014) defienden el uso del portfolio centrado en un aprendizaje del alumnado y por ello resaltan la vertiente reflexiva del mismo como una de las condiciones posibles y clave de la enseñanza y también de la evaluación a través de este recurso. Igualmente, indican Pérez, Alcaraz y Fernández (2016) y Alcaraz (2016), que el *portfolio* ofrece un nuevo escenario de evaluación en el aula caracterizado por estar dotado de continuidad dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Moreno-Fernández y Moreno-Crespo (2017), por su parte, proponen el *portfolio* como instrumento de trabajo en clase, en tanto que su uso puede implicar un cambio en la metodología de trabajo en el aula, resultando estar finalmente acorde con una evaluación formativa. Además, apuntan junto a Melchor Rincon (2020) que el *portfolio* presenta también otros instrumentos de evaluación, que llegan a estar integrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y favorecen la reflexión del alumno, potenciando así su autoevaluación y autonomía (Moreno-Fernández, Moreno-Crespo, 2017).

Está claro, que a pesar de todas estas ventajas del *ePortfolio*, como señalan García Doval (2005) y Barberá, Bautista, Espasa y Guasch (2006), que los portfolios electrónicos deben ir más allá de una mera función recopiladora y asumir funciones de gestión del aprendizaje. Todo ello, porque de lo que se trata, como indican Barberá, Gewerc y Rodríguez (2009), es de apostar de forma clara porque el estudiante asuma el papel protagonista de su propio aprendizaje a lo largo de su vida académica.

1.4. Concepto de “Usuarios” en la Educación

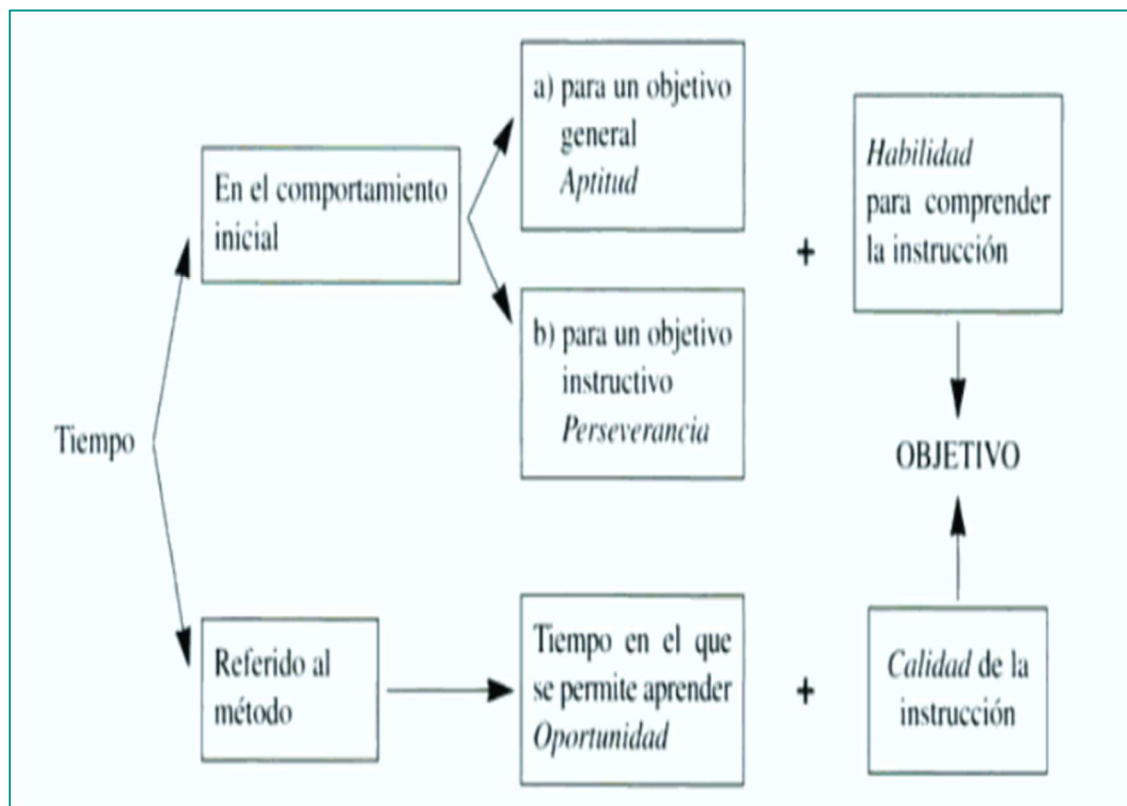
Con el paso del tiempo, los modelos didácticos han ido evolucionando tal y como indican López Valero y Guerrero Ruiz (1993). Se pasa de un modelo metodológico “tradicional” en el que el alumnado debe superar los exámenes de manera indispensable para poder promocionar de curso, a un modelo “lineal”, donde los objetivos instructivos se estiman por una serie de resultados finales, y todo ello mediante el “plan didáctico” que no es otro que aquel que se basa en la consecución de los siguientes aspectos:

Objetivos-Contenidos-Actividades-Recursos-Evaluación

Se trata, por tanto, de un modelo diseñado desde la perspectiva de los alumnos y cuyo creador de este modelo instruccional fue Jerrold Kemp (1985). Por otro lado, otro de los modelos de aprendizaje es el “temporal”, que introduce el factor tiempo en el proceso curricular y todo ello guardando relación con el período de tiempo que requiere cada uno de los alumnos para poder alcanzar el dominio de la tarea propuesta como precisa Carroll (1963), es decir, que el factor tiempo cobra más relieve que el factor capacidad.

Figura 12

Modelo de Aprendizaje Temporal de Carroll



Fuente: Carroll (1963)

Nota: la figura recoge gráficamente el modelo de aprendizaje temporal en el ámbito escolar que propone Carroll donde pone en consonancia la habilidad del alumno con la calidad de la instrucción del docente ante el contenido de aprendizaje que se pretende alcanzar.

Por otro lado, el modelo del “problema”, el cual deja atrás a los objetivos y los contenidos para poder sustituirlo por el problema como indica Marc Bloch (1993). Cabe recordar que ya apuntaba Chadwick (1987) que se ha ido produciendo y se sigue haciendo la emergencia de un nuevo modelo tecnológico frente al modelo de enseñanza-aprendizaje tradicional (Encabo, 2017). Resulta, por lo tanto, imprescindible el abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque humanista unido al heurístico (López Valero et al., 2017). Al tratar el proceso de enseñanza-aprendizaje de este modo, se garantizará una formación del profesorado que permita dejar atrás los antiguos esquemas pedagógicos y ello suponga una actualización de los espacios comunicativos y de las necesidades de los estudiantes como lectores y también como seres sociales.

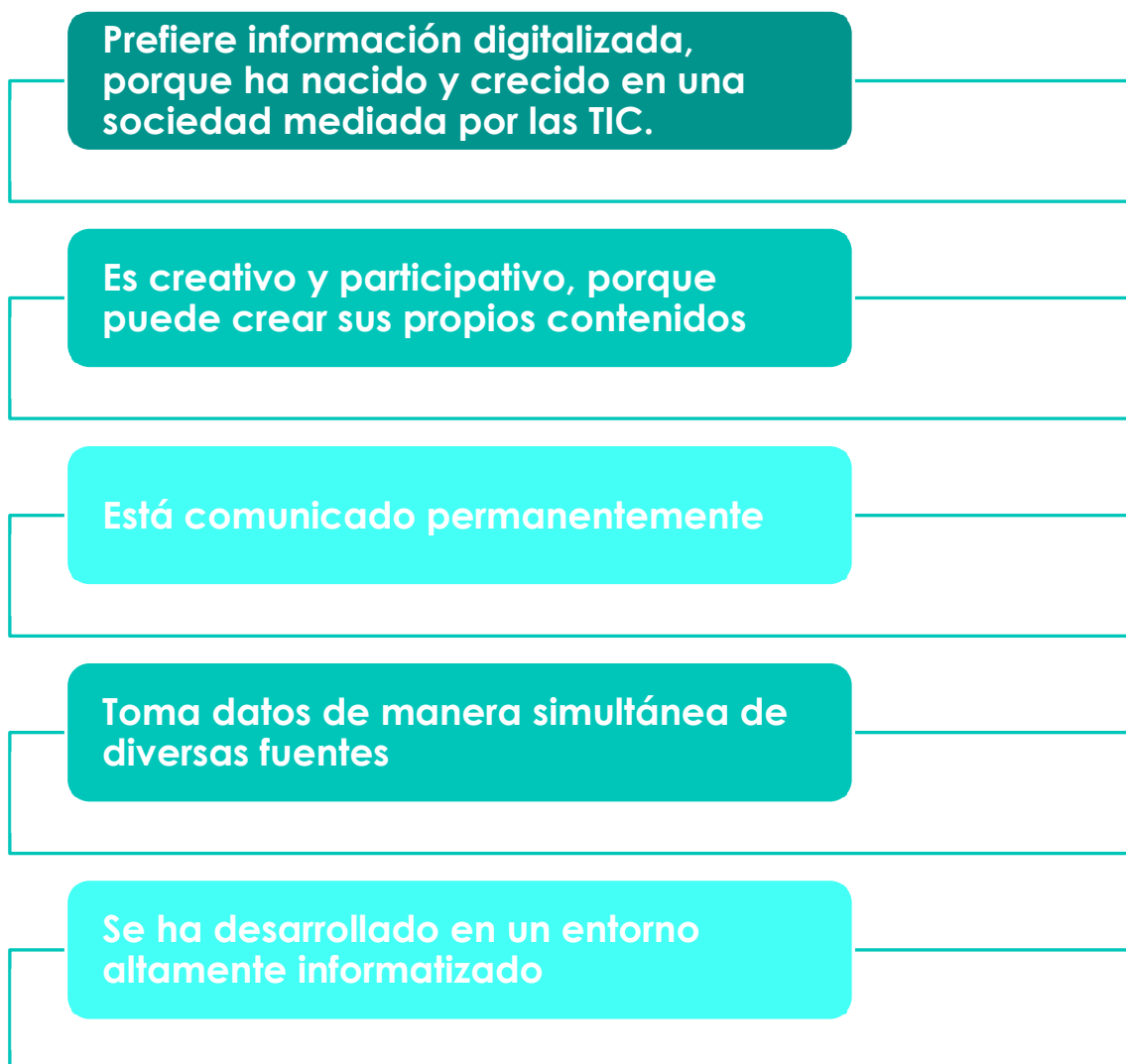
Desde esta mirada humanista se debe concebir el mundo tecnológico y digital en el que, por otro lado, se encuentran inmersos los alumnos, ya que las TIC están presentes en la realidad cotidiana y los alumnos viven y crecen a la par que lo hace la sociedad tecnológica (Aguaded y Cabero, 2002; Area, 2010; Álvarez, 2012; Gaspar, 2012; Rivas, 2015; Gómez Trigueros, 2017). De este modo, los alumnos comienzan a mostrar interés por la lectura y a realizar apreciaciones literarias. Es vital, por lo tanto, que el libro en papel, es decir, la lectura tradicional dé la mano a los nuevos espacios con el fin de comenzar a cobrar sintonía con las nuevas generaciones. Por tanto, en la actualidad, como indica Zambrano (2010):

“El estudiante ha pasado de ser un receptor pasivo de conocimientos a ser parte activa de su aprendizaje, basado en su autoestima, motivación, disciplina y confianza, mientras que el profesor-tutor se ha convertido en un facilitador del aprendizaje, dejando el modelo tradicional y el de transmisor de conocimientos, para centrarse en la creación de escenarios en los cuales el alumno encuentre y genere condiciones para crecer en su formación integral” (p.52).

Y es que como apuntan Almirón y Porro (2014) y Ferrer (2017), el alumnado de hoy en día se caracteriza por tener una serie de intereses que lo diferencian en gran medida del alumnado anterior a la etapa de la incorporación de las TIC al aula, como se muestra en la Figura 13, aunque en realidad no habían sido concebidas para ser implementadas en el sistema educativo.

Figura 13

Características del Alumnado Actual



Fuente: Almirón y Porro (2014).

Nota: en la imagen se recogen algunas de las características más destacadas que definen al alumnado en la actualidad.

En consecuencia, como apuntan Dussel y Southwell (2007) ante este perfil que predomina en el alumnado es necesario que el sistema educativo proporcione una relación con las TIC significativa y relevante con las que trabajar en el aula. De esta manera, se promoverán como precisan Zilberstein y Collazo (2009) otras formas de lectura y escritura sobre la nueva cultura que aportan las TIC:

“Creemos que es fundamental que las escuelas propongan una relación con las nuevas tecnologías de la comunicación y la información significativa y relevante para los sujetos que las habitan. Las nuevas alfabetizaciones deberían ayudar a promover otras lecturas (y escrituras) sobre la cultura que portan las nuevas tecnologías, que les permitan a los sujetos entender los contextos, las lógicas y las instituciones de producción de esos saberes, la organización de los flujos de información, la procedencia y los efectos de esos flujos, y que también los habiliten a pensar otros recorridos y otras formas de producción y circulación” (Dussel y Southwell, 2007, p. 34).

Y así es como se han ido adentrando las TIC en las aulas paulatinamente en función de las voluntades de los docentes que han mostrado sentir más inquietud hacia la incorporación de las grandes bondades de Internet. Las TIC se han convertido en una herramienta fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la sociedad contemporánea, la cual representa eficacia y eficiencia educativa.

Por lo tanto, como nos explica Yanez (2011) en su obra basándose en su experiencia:

Las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (NTIC) tienen como objetivo central procesar información y comunicación. Estas nuevas tecnologías de la información poseen memorias con capacidad de almacenar datos e información hasta hace poco inéditas, y que permite además una interacción en tiempo real y sin fronteras en forma sincrónica y asincrónica que da una gran flexibilidad en la búsqueda de nuevos saberes y la generación de conocimientos no conocidos (p. 194)

1.4.1. El Rol

Antes de continuar, es necesario aclarar en qué consiste el concepto de rol, que tan útil es para definir no solo las operaciones a las que un usuario tiene acceso en su labor, sino también para acotar sus competencias. Según Guasch y Anton (2006) el concepto de rol se basa en “una expectativa, del comportamiento del individuo, que supone desde la perspectiva psicosocial un constructo cognitivo que prescribe, anticipa y predice el comportamiento”.

El rol del estudiante adopta así un carácter que resulta imprescindible para el propio proceso de aprendizaje, ya que pasa de ser un receptor de información (conforme con el método tradicional de enseñanza) a convertirse en un investigador y administrador de la información que consigue para aprehender el tema del curso. Este hecho da lugar a una mayor responsabilidad, puesto que ya no es el profesor quien establece los límites de información que procesa en cada unidad y para cada examen o prueba, sino que es el mismo alumno el que lo hará. Pasa, por lo tanto, el alumno a ser agente activo de su propio proceso de aprendizaje desarrollando de este modo de forma autónoma su identidad en línea, reconociendo a los interlocutores dentro del entorno; a la par que logra interactuar con otros alumnos participantes por su propia iniciativa y se relaciona con ellos con el objeto de trabajar de forma colaborativa y no se debe dejar de mencionar que se le ofrece la posibilidad de llegar a ser capaz de extrapolar su experiencia personal hacia otras formas de aprendizaje.

Como se puede comprobar en el estudio realizado por Arancibia y Paiva (2014) existen altas expectativas de los efectos positivos que tiene el uso de plataformas digitales en la motivación de los estudiantes:

“En el último lustro la influencia de la Web 2.0 es clave para comprender la colaboración en los procesos de aprendizaje mediado por TIC, pues permite una relación de doble vía a través del aprovechamiento de la inteligencia colectiva, en la que los usuarios aportan el contenido. La web social ofrece nuevas oportunidades para participar en actividades de aprendizaje colaborativo”.

En lo que respecta al rol del profesor se incrementa la carga y actividad docente al pasar a ser además de educador, administrador, coordinador y formador, en definitiva, guía y orientador del aprendizaje. Esto lo que hace es suponer que a los docentes les surja la necesidad de alcanzar una mayor capacitación con el fin de poder atender los entornos virtuales y todo ello mediante la elaboración de materiales didácticos que permitan brindar respuesta a las nuevas formas de interacción que se crean con el alumnado en lo que respecta al seguimiento de las actividades y también al cumplimiento de los plazos. Asimismo, los roles que se dan en el escenario de la educación virtual han ido ampliado los del método tradicional, ya que no solo son partícipes el alumno y el profesor, sino que además pueden ir sumándose al proceso de enseñanza-aprendizaje las familias como un nuevo rol como precisan Benítez (2017) y

Martínez y Torres (2019), las cuales se encargarán de supervisar los avances y también los resultados obtenidos (Figura 1).

Otro rol que enriquece el proceso es el del tutor virtual, quien pretenderá acompañar y asistir al estudiante a lo largo de su proceso de aprendizaje con el fin de poder solventar cualquier dificultad técnica que surja en lo que se refiere al acceso y a la familiarización con el entorno digital en el que el alumno se debe desenvolver.

Figura 14

Educación Centrada en el Aprendizaje



Fuente: Veleta (2021)

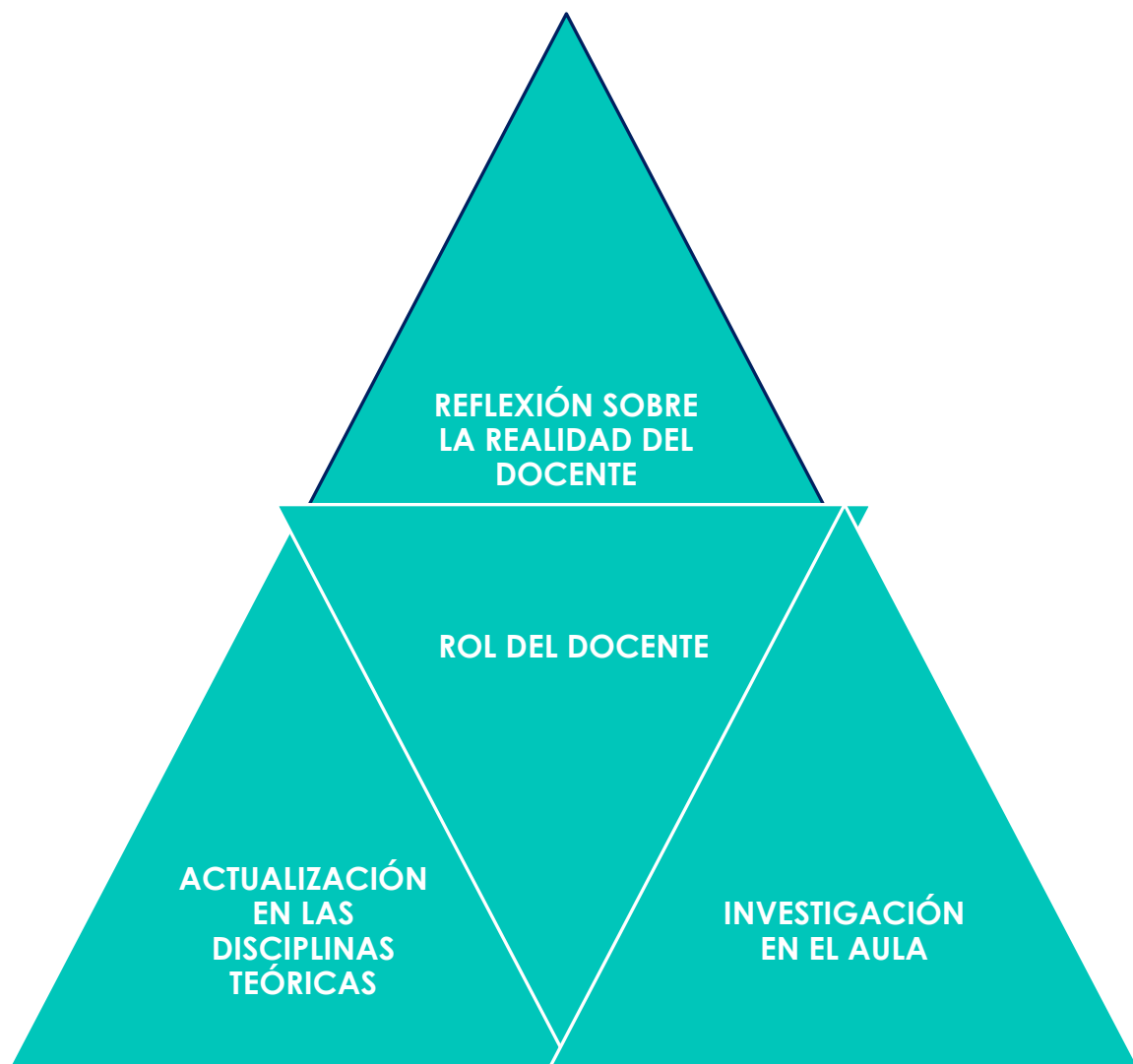
Nota: en la imagen se observa el nuevo rol del docente en tanto orientador de la enseñanza y se recogen una serie de orientaciones para el alumnado, todo ello en relación con la educación centrada en el aprendizaje.

1.4.2. El Rol del Docente

Todo docente ha superado los estudios que le hacen estar preparado para afrontar la difícil tarea de instruir a los alumnos. Pero esto no es suficiente puesto que es necesario como precisa Ruay Garcés (2010) que se adentren en una dinámica en la que realice estos tres procesos:

Figura 15

Procesos para Instruir a los Alumnos



Fuente: Ruescas (2004)

Nota: en la imagen se observa cómo el docente ocupa el centro del proceso del aprendizaje, con el fin de que adquiera una realidad sobre su nuevo papel en la enseñanza, para que actualice sus disciplinas teóricas y ponga en práctica la investigación en el aula.

Igualmente resulta necesario que los docentes adquieran competencias sobre el uso de las TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula, según Arancibia et al. (2010), todo ello tras comprobarse que el alumnado se encuentra familiarizado con su uso, por lo que los docentes deben contar como precisan Gutiérrez y Torregro (2018) y Cabero Almenara y Martínez Gimeno (2019) con formación en modelos y competencias digitales, fomentando así el uso de metodologías activas para la formación de competencias en el alumnado (Fernández, 2006). Por tanto, los conocimientos de los docentes sobre las TIC en relación con la enseñanza de la lectura, como indican Fuentes et al. (2017), se convierten en una prioridad para el desarrollo de su formación profesional y, por supuesto, en un reto a la hora de integrar las TIC (Quintero y Hernández, 2005). De este modo, la enseñanza de los alumnos en el ámbito de un entorno digital (Esteve Mon, 2016 y Huertas, 2021), fomenta la calidad y la innovación en el aula a través de una formación continua de los docentes en competencias digitales para hacer uso de las TIC, como indican los estudios realizados por Marqués, (2008); López de la Madrid y Chávez (2013); Vaillant (2014) e Iglesias et al. (2018).

1.5. Escenario Actual y Ejemplos de Plataformas Virtuales en la Docencia

Entre los estudios realizados en este punto que nos ocupa, se puede destacar la reciente investigación de Contreras-Colmenares y Jiménez-Villamarín (2020), donde se pone de manifiesto que los trabajos de los alumnos adquieren mayor riqueza textual en cuanto a coherencia, sentido y significado con el uso de las TIC. De este modo, de la citada investigación se extrae que las tareas tanto de lectura como de escritura que se realizan mediante el uso de las TIC fortalecen la interacción entre usuario-máquina, y motivan además a los estudiantes a la hora de llevar a cabo procesos de lectura y de escritura de forma activa y participativa (Pérez y Ricardo, 2021). Por tanto, gracias al aumento de las tecnologías educativas en las aulas, en la actualidad, se encuentra un sistema de gestión, cuya base se halla en aplicaciones y plataformas online tanto para la formación presencial, como para la formación a distancia o mixta, y las cuáles se conocen como Blended Learning o E-Learning como afirman Scolari et al. (2018).

No deben confundirse ambos conceptos, ya que, en el caso del E-Learning, se refiere a un aprendizaje electrónico, es decir, la formación se lleva a cabo a través del ordenador o la Tablet, con o sin tutorización (Sáez, 2020). Por otro lado, el Blended

Learning se produce en una enseñanza semipresencial, de modo que una parte del aprendizaje tiene lugar de forma online, mientras que otra se lleva a cabo en el aula. Heinze y Proctel (2010), son los autores a los que podemos señalar a la hora de contextualizar el origen de la definición de este último modelo aplicado a la educación superior. Por su parte, como indican Ojeda-Ramírez y Jarvio-Fernández (2017), el enfoque bimodal o Blended Learning lo que hace es considerar el proceso de enseñanza-aprendizaje presencial, pero con el apoyo de entornos virtuales. Se caracteriza por lo tanto por la flexibilidad y la interactividad, así como por el uso de los recursos de información y de herramientas como los entornos virtuales de aprendizaje (EVA), así como el email, el chat, los blogs, también los foros de discusión, entre otros. Todos ellos, permiten superar una serie de obstáculos como es el caso del tiempo y el lugar a la hora de afrontar trabajos en grupo y llevar a cabo búsqueda de respuestas y soluciones conjuntas (Heredia y Romero (2017)). Por tanto, lo que queda patente es que estos nuevos sistemas facilitan el trabajo de los profesores, que se convierten igualmente como destacan González y Atienza (2010) y Vaillant (2010) en docentes más reflexivos, sobre todo a la hora de llevar a cabo la automatización de las tareas tanto dentro como fuera del aula, así como de evaluar trabajos, crear foros, debatir temas, y confeccionar glosarios de términos entre otras circunstancias. Destaca, así, la conceptualización orientada a que dichas aplicaciones y plataformas resulten accesibles de forma sencilla, amigable, y muy importante intuitiva y flexible. Así pues, se trata de que pueden usarse tanto por los profesores como por los alumnos, en cualquier momento y en cualquier lugar, siempre que se disponga de conexión a Internet. Además, con estos sistemas de E-Learning y B-Learning, se potencia la interacción online entre todos los agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje online.

Al respecto, cabe señalar que generalmente se tratan de espacios cerrados y exclusivos para un grupo determinado de alumnos, por lo que se asemeja a la dinámica de trabajo tradicional y a las metodologías tradicionales. Tal hecho ha dado lugar a que surja entre los usuarios una demanda de comunidades web que se rijan por un sistema de difusión del conocimiento, y que den lugar a espacios de encuentro y también de colaboración mundial para poder llegar a compartir información de forma ágil e interactuar, como destacan Jafari y Kaufman (2006).

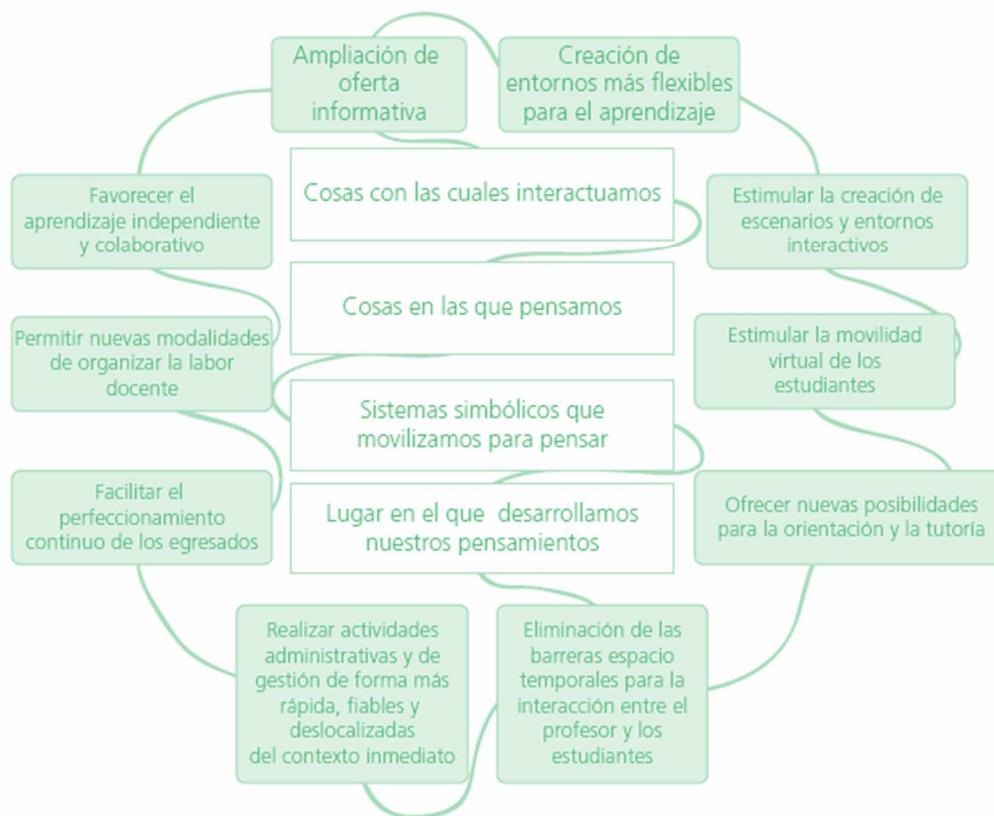
Todo esto ha motivado que comience el impulso en la “Era digital” de la creación de una serie de entornos de aprendizaje personales, en los cuales los usuarios pueden contar con elementos como recursos, actividades multisensoriales, fuentes de información, alojamiento de videos, blogs, entre otros, que lo que permiten es servir de

instrumentos y herramientas en la gestión del aprendizaje personal que se enmarca dentro de un ámbito colectivo. Siguiendo a Adell (2010), el Personal Learning Environment (PLE), se muestra, por lo tanto, como un producto fruto de la confluencia de diversos factores, entre ellos la generalización del uso de las herramientas y servicios de la Web 2.0 en todos los niveles educativos y en todas las modalidades. Por otro lado, Downes (2008), trazó las líneas futuras que desencadenaría la enseñanza a distancia en su ensayo “El futuro del aprendizaje en línea: Diez Años Después” cuando indicó que la Web 2.0 tenía dos funcionalidades básicas: por un lado, ser fuente de información y, por otro, ser canal de comunicación.

Atendiendo a lo anterior, se comprende que comenzaba un nuevo escenario en el cual el proceso de enseñanza-aprendizaje tendría lugar a través de un acto de comunicación social e interpersonal donde compartir y debatir ideas. Tal hecho proporciona, por lo tanto, un soporte didáctico eficiente basado en consultorías y tutorías telemáticas, acceso a materiales y guías didácticas, comunicación sincrónica o asincrónica, aprendizaje y trabajo cooperativo en la realización de proyectos y también en la solución de problemas. La enseñanza a distancia supondría de este modo un punto de encuentro entre profesores, estudiantes y familias de todo el mundo, ofreciéndoles un acceso fácil sobre un gran caudal de información multimedia, permitiéndoles a la par desarrollar habilidades en la búsqueda, selección y organización de información, todo lo cual venía a ser un enfoque interdisciplinar e intercultural en los temas y la familiarización con la tecnología educativa. Esto mismo lo podemos ver en el estudio que realizan Nájjar et al. (2014) ilustrado en la Figura 16.

Figura 16

Ventajas de la Enseñanza a Distancia



Fuente: Nájjar et al. (2014)

Nota: en la imagen se recogen algunas de las principales ventajas que posee la enseñanza a distancia, tanto para el alumnado como para los docentes.

Internet brinda la posibilidad y la oportunidad de utilizar un gran número de herramientas, gratuitas e individualizadas, suponiendo una fuente rica de información y de contactos para aprender con mayor calidad y rapidez, fomentando, como ya se ha señalado con anterioridad, la cooperación. Por lo tanto, es momento de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con respecto de los recursos educativos que resultan necesarios para el profesorado lo más importante es poder controlar el entorno de trabajo marcado por una matriz de interacción del usuario con la red, para que este pueda introducir su propia información en el sistema.

Con este trabajo de investigación se pretende ofrecer un enfoque integral, un hecho que ya precisó Parodi (2011), indicando además su utilidad frente al fragmentario,

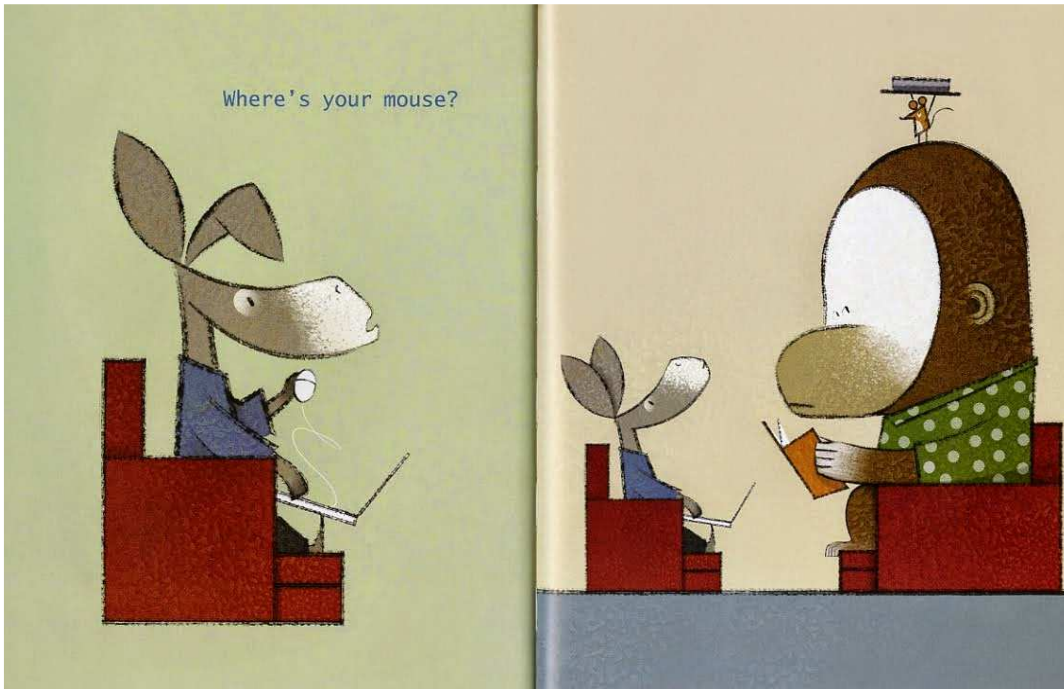
en el cual la lectura se trata como un proceso consciente, sistematizado y evaluado, gracias al aprendizaje autorregulado. De esta manera, se propone en esta ocasión un trabajo lector que cumpla con los objetivos de la competencia lingüística a través de un centro de aprendizaje ubicuo y autorregulado para alumnos y familias que incluya un conjunto de herramientas e instrumentos de trabajo y aprendizaje con las que poder desarrollar una estrategia metodológica y sistematizada orientada al fomento de la lectura en edad escolar. El resultado será la Plataforma PLIA. El punto diferencial residirá en ofrecer a tutores y alumnos una herramienta *e-utility*, que suponga una metodología sencilla de registro de todo lo que concierne al proceso lector, que permita recuperar el proceso vivido con la lectura y poder compartirla, un hecho de vital importancia como precisa Jara (2012).

1.6. Lectura Tradicional Frente a Lectura Interactiva

Con la incorporación de las nuevas tecnologías en el aula, se ofrece un nuevo escenario para desarrollar la competencia lingüística y en concreto la lectura. Como señala Leda Romero (2014), en su publicación *Lectura tradicional versus lectura digital* afirma que “con la integración de soportes tecnológicos como iPads, Kindles, laptops, etc. los objetivos, experiencias y actores que participan en el proceso, se ven inevitablemente modificados, reconfigurando el concepto de lectura que manejamos hasta ahora” (p.67).

Figura 17

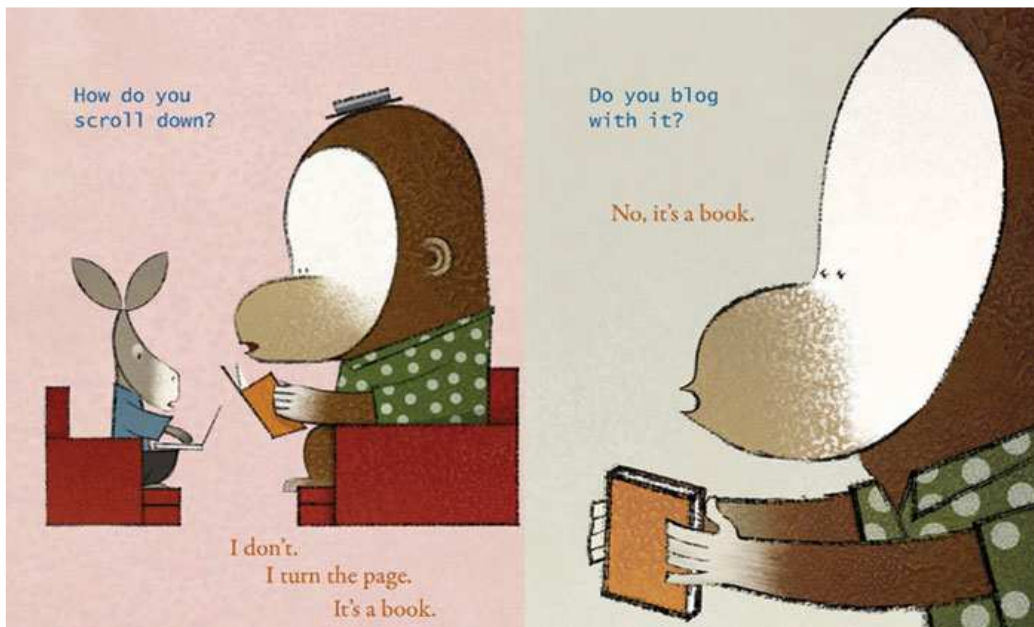
Lectura Tradicional Vs Lectura Digital



Nota: la imagen se corresponde con un fotograma del vídeo "It's a book", de Smith, de 2010

Figura 18

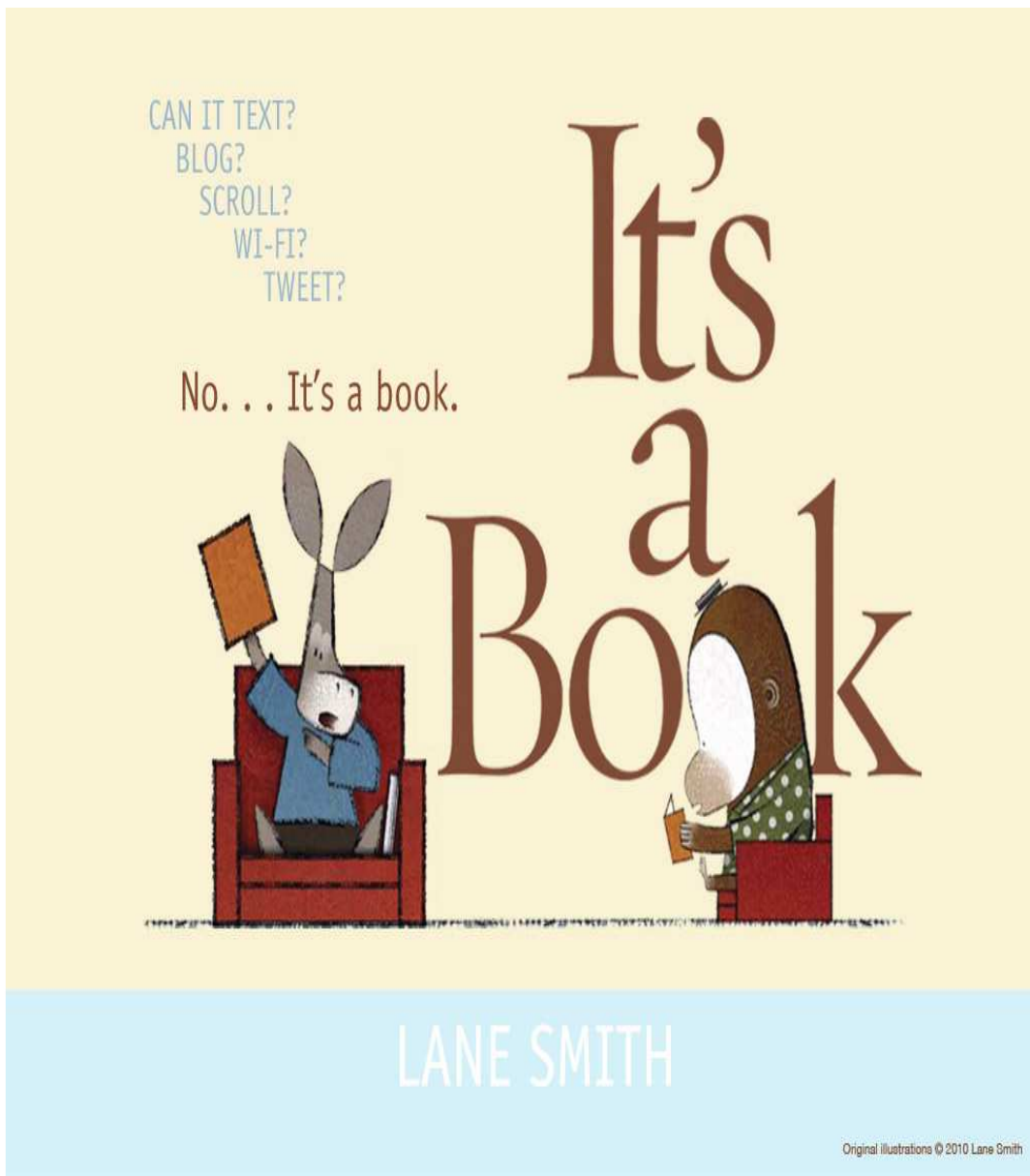
Lectura Tradicional Vs Lectura Digital



Nota: la imagen se corresponde con un fotograma del vídeo "It's a book", de Smith, de 2010

Figura 19.

Lectura Tradicional Vs Lectura Digital



Nota: la imagen se corresponde con un fotograma del vídeo “It’s a book”, de Smith, de 2010

En la batalla que algunos expertos han adoptado por reivindicar la vuelta al papel, el lema “It’s a book”, fue lanzado con una campaña paradójicamente en medios digitales como es YouTube.

El vídeo consiste en una conversación protagonizada por un burro, que está haciendo uso de un portátil. En dicha escena este burro se dirige a un mono de un tamaño desproporcionado que está leyendo un libro, lo cual al burro le parece una cosa

extraña y aburrida. Entonces, se dedica a hacerle preguntas: “¿Puedes bloggear con él?, ¿puedes tuitear?, ¿tiene wi-fi?” El burro, al final, movido por la curiosidad, toma el libro y va pasando sus páginas hasta terminarlo. Así, a través de un burro abstraído en las páginas de un libro, el mensaje del vídeo se convierte en una regresión hacia el tradicional significado de la lectura en papel, intentando despojar al proceso lector de las distracciones de lo digital.

Figura 20

Publicidad Gráfica de la Cadena de Librerías Gandhi



Fuente: Librerías Gandhi (2018)

Nota: las librerías Gandhi y su marketing han destacado por su gran éxito internacional al ser tan llamativas y originales, precisamente en un sector en el que no suele haber mucha publicidad.

Otra manera de intentar captar lectores hacia la lectura tradicional en soporte papel es la que ha escogido la librería Gandhi, que con un toque creativo y divertido intenta atraer a nuevos clientes haciendo uso de originales carteles con frases ocurrentes tales como “Mi libro es más grande que el tuyo. Libros para hombres”, “No sé qué le ven a la tele. Está bien plana”. “seel ísa is rev A”. “Ejercita tu hemisferio izquierdo” (Romero, 2014, p.67). O bien la campaña publicitaria que adopta la Biblioteca Regional de Murcia en 2017 con su lema “Me leo encima” para fomentar la lectura.

Figura 21

Imagen de la Campaña “ME LEO ENCIMA”



Fuente: Biblioteca Regional de Murcia (2017).

Nota: “ME LEO ENCIMA” consiste en la campaña de fomento a la lectura de la Región de Murcia en la que se ha destinado 1,5 millones como reclamo para modernizar y actualizar las bibliotecas.

Es cuanto menos curiosa, la propuesta que hace Romero (2014) cuando diferencia entre dos escenarios: el gutenberiano (término procedente del padre de la imprenta Johannes Gutenberg), “en el cual la lectura es realizada a través de soportes físicos, papel y tinta; y el digital, el cual ha surgido a raíz de otro hito histórico: Internet”.

Es decir, Romero (2014) propone diferenciar entre dos tipos de lecturas:

“La lectura tradicional, que reconoce las páginas, la tinta y la pasta de un libro como requisito; y la lectura digital, que implica la tenencia de un dispositivo electrónico (Tablet, laptop) y en la que conviven elementos propios de lo digital como Internet, los hipervínculos, la interacción en línea e incluso, en algunos casos, multimedia como los sonidos, así como las ilustraciones y/o vídeos” (p.67).

Tabla 1
Diferencias entre Lectura Gutenberiana y Digital.

CATEGORÍA	LECTURA GUTENBERIANA	LECTURA DIGITAL
ACTORES	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El lector gutenberiano es un individuo ante el libro. Leer le otorga cierta distinción intelectual y de conocimiento superior al del “otro” que no lee. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El lector digital es más bien un usuario: utiliza una laptop o Tablet no solo para leer, sino para muchas otras actividades. ✓ Leer desde un dispositivo no lo inviste de distinciones intelectuales, pero sí de interconectividad. ✓ El usuario digital tiene alternativas de elección de contenido, interacción con otros usuarios, conexión a Internet, puede compartir contenidos en otras plataformas digitales (redes sociales), etc.
DISPOSITIVOS	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Libros físicos hechos de papel, tinta y pasta y cuyo contenido es, usualmente, literatura. Es decir, texto que conforma narrativas cautivantes para quien lee. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tablet o laptop. Por este solo hecho, el usuario está expuesto a estímulos externos al contenido exclusivo del material que lee. ✓ Estos tienen conexión a Internet y generan un contexto que facilita la interacción entre usuarios, recomendaciones de bibliografía, comentarios de otros usuarios, etc.
PROCESOS	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El proceso de lectura gutenberiana es individual y la interpretación del contenido queda supeditada al marco interpretativo particular de quien lee. ✓ El contenido se limitaría al texto, sin mayor intervención multisensorial que vaya más allá de ilustraciones. ✓ La lectura requiere abstracción del lector a un espacio íntimo e individual en el que las interrupciones son vistas como contingencias que cortan el flujo de lectura y la experiencia lectora. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Distinguido por la conectividad a Internet. ✓ Es una actividad repleta de interrupciones ligadas a otras aplicaciones abiertas en el dispositivo. ✓ Favorece la interacción con otros usuarios y/o conocer las impresiones de estos al respecto del contenido. ✓ Cuenta con elementos multimedia como vídeos, audio e imágenes que, buscan enriquecer el contenido y acoplarse al soporte digital.

Fuente: Romero (2014)

Nota: en la tabla se reflejan las nociones de lectura gutenberiana y lectura digital de acuerdo con la clasificación en actores, dispositivos y procesos.

Sin embargo, una postura contraria la encontramos en la opinión de Sepúlveda y Suárez (2012):

Habría que entender que el libro impreso, como paradigma de transmisión de conocimiento, ya tiene el aval, las instrucciones, manuales, protocolos para su correcta implementación en la formación de los estudiantes. Y que, por el contrario, una de las equivocaciones más notables del libro electrónico es la deslegitimación como instrumento de transferencia de conocimiento e información invisibilizando todas sus propiedades técnicas. (p. 174)

Así pues, comienza la era de la digitalización y las aulas se adentran en la misma, todo lo cual provoca que la lectura deje de asociarse tan solo al soporte en formato papel y se presente un nuevo enfoque sobre cómo se pueden utilizar las TIC en el aprendizaje (Fuentes et al. 2020). Se pasa, por lo tanto, a tener al alcance y a golpe de clic la hipertextualidad gracias al soporte digital mediante el uso de dispositivos electrónicos. De esta manera, el rol que han desarrollado hasta ahora los alumnos en clase pasa de ser meros sujetos pasivos para convertirse en usuarios alumnos participantes activos de dichos dispositivos mediante la modalidad online, realizando así la lectura envueltos en una actividad en evolución constante (Márquez Herмосillo y Valenzuela González, 2018; Fuentes et al. 2020). Antes de finalizar este apartado resulta de interés incluir otro cuadro comparativo entre la lectura tradicional y la lectura digital (Figura 22):

Figura 22

Lectura Tradicional vs Digital

	LECTURA TRADICIONAL	LECTURA DIGITAL
CONCEPTO	Lectura a través de soportes físicos, papel y tinta.	Actividad lectora a través de soportes digitales (tablets y computadores).
ACTORES	Individuo ante un libro (Gutenbergiano)	Individuo lector desde un dispositivo (usuario)
DISPOSITIVOS	Libro hecho de papel, tinta y pasta.	Objeto tecnológico: Tablet, laptop.
PROCESO DE LECTURA	Individual e interpretado de manera particular de quien lee.	Desarrollado a través de la conectividad a la internet y la interacción de contenidos multimedia.
LIMITACIONES	<ul style="list-style-type: none"> • Sin motivación sensorial. • No permite expresar la opinión del lector. • Requiere de abstracción individual e íntimo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Textos interrumpidos por otras aplicaciones. • Capacidad de los dispositivos para desarrollar los programas. • Supeditada a la conectividad eléctrica y de red.
FORTALEZAS	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso que alienta la creatividad. • Desarrolla capacidad interpretativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Replantea el proceso de lectura. • Permite incentivos multisensoriales. • Feedback entre usuarios. • Intereconectividad. • Acercamiento interactivo al texto. •

Fuente: Oviedo (2018)

Nota: en esta figura además se reflejan tanto las limitaciones como las fortalezas de ambos tipos de lecturas.

Sin embargo, como apuntan Almirón y Porro (2014), las TIC son una necesidad en el aula, pero también es cierto que la realidad es que a los docentes les cuesta mucho trabajo aplicarlas en el aula.

1.6.1. La Gestión de la Innovación Tecnológica en el Aula

La historia de la educación se caracteriza porque a lo largo de los años han ido apareciendo numerosos estudios con propuestas metodológicas y múltiples recursos didácticos que han surgido para contribuir a la mejora de la calidad de la educación y al alcance de un alumnado más competitivo.

Con la incorporación de las TIC, esta tendencia se ha incrementado al incorporar las nuevas tecnologías en el aula, dotando a dicha incorporación de un sello innovador.

Ahora bien, no todo es innovación y no todo docente está preparado para enarbolar en su aula la bandera de la buena gestión de la innovación tecnológica.

Figura 23

Aspectos de la Innovación



Fuente: Elaboración propia (2022).

Nota: Sin estos requisitos no puede haber innovación en el aula.

Morin y Seurat (1998, p. 31) definen innovación como “el arte de aplicar en condiciones nuevas, en un contexto concreto y como objetivo preciso las ciencias y las técnicas entre otras”. Por tanto, “todo proyecto que implique el uso de las TIC, cambios metodológicos, formación de los profesores universitarios, constituye una innovación”. Y es que cuando un proyecto hace uso de las TIC, supone cambios significativos en su metodología de forma colectiva, implica la formación de los profesores, etc., constituye una innovación. Así pues, la innovación no surge solo de la investigación, sino de igual forma es fruto de la adopción de una tecnología que, gracias a su desarrollo, es dominada y aplicada en otros campos, puesto que su puesta en práctica en su contexto organizativo, formativo, técnico, etc. logra establecer algo novedoso. Los estudios de Morin y Seurat (1998, p. 32) establecen las bases de la gestión de la tecnología y la innovación o gestión de la innovación tecnológica (GIT), a través de una serie de

funciones activas que en el contexto académico pueden servir de guía para todo docente que sienta la inquietud de avanzar al compás que las nuevas generaciones vienen demandando en el aula:

- Optimizar: los recursos tecnológicos de la mejor forma posible.
- Enriquecer: el campo de actividad; conseguir que el patrimonio tecnológico aumente o no se devalúe; planificar la I+D+I; comprar tecnologías; formar alianzas.
- Proteger: defender la propiedad industrial mediante patentes, marcas, etc.
 - Inventariar: identificar las tecnologías que se dominan.
 - Evaluar: determinar el potencial tecnológico propio y estudiar posibles estrategias.
 - Vigilar: implica seguir la evolución de las nuevas tecnologías, vigilar las tecnologías de los competidores.

Según el resultado del análisis de la aplicación de estas premisas en una empresa, los autores proponen lo que han denominado el “Perfil de excelencia tecnológica de una empresa”. Por su parte, el profesor Salinas (2003) hace referencia en su estudio a la base del modelo de referencia MOGIT (Modelo de Gestión de la Innovación Tecnológica) utilizado por la fundación OTEC (Fundación para la innovación tecnológica, 1999) para servir de observatorio de la I+D+I en España, y proporcionar análisis y consejos en materia de innovación, tecnología y economía.

Asimismo, Doumecq, Petrillo y Morcela (2013) señalan cómo los elementos involucrados, base del modelo de referencia MOGIT utilizado por el OTEC, son puestos en relación con las funciones definidas por Morin y Seurat (1998):

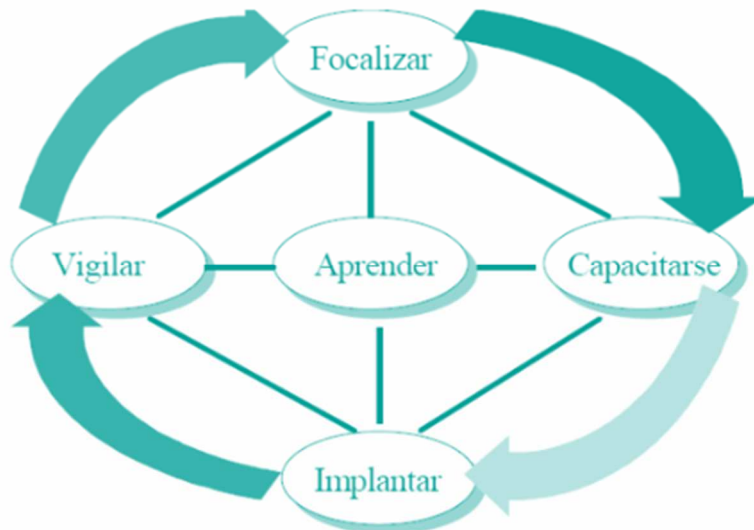
- Vigilar (vigilar las señales): significa explorar y buscar en el entorno interno y externo para identificar y procesar las señales o indicios de una innovación potencial. Pueden ser oportunidades que surgen de las

actividades de investigación, presión para adaptarse a cambios en la legislación, necesidades sin satisfacer de clientes, comportamiento de los competidores, de los empleados, o la aparición de nuevas tecnologías. Todas ellas representan un conjunto de estímulos ante los cuales debe responder la organización: amenazas y oportunidades.

- Focalizar (desarrollo de una respuesta estratégica): consiste en seleccionar una respuesta estratégica en la que la empresa pueda comprometer recursos para llevarla a cabo. Cada día está más aceptado que las empresas más competitivas son aquellas que logran adecuar su estrategia a las características de su entorno y a las particularidades de su estructura de operaciones, e incluyen a la innovación. Es decir, se requiere una adaptación externa entre estrategia tecnológica/entorno y una interna, entre estrategia tecnológica/estructura de operaciones. Da origen al Plan Estratégico Tecnológico (PET), que debe estar integrado a la gestión empresarial.
- Capacitarse (adquirir el conocimiento necesario): una vez seleccionada la estrategia tecnológica, las organizaciones tienen que dedicar la capacidad y recursos - bien creándolos mediante la I+D+i propia o adquiriéndolos mediante la transferencia tecnológica - necesarios para ponerla en práctica. Puede implicar, por ejemplo, la explotación de los resultados de una investigación existente, la compra de una tecnología determinada o concretar una alianza estratégica. El problema no radica solo en el conocimiento intrínseco de una tecnología, sino en el dominio del conjunto de conocimientos relacionados, a menudo en forma tácita, que se necesitan para hacer que la tecnología funcione.
- Implantar la solución: finalmente, las organizaciones tienen que implantar la innovación, partiendo de la idea inicial y siguiendo las distintas fases de desarrollo hasta su lanzamiento final como un nuevo producto o servicio en el mercado, o como un nuevo proceso o método dentro de la empresa.
- Aprender: este elemento refleja la necesidad de la permanente reflexión sobre los elementos previos y revisar las experiencias de éxitos o fracasos, a fin de poder captar el conocimiento pertinente de la experiencia recogida.

Figura 24

Modelo Conceptual del Proceso de Innovación



Fuente: Doumecet al. (2013)

Nota: la imagen muestra el modelo conceptual del proceso de innovación, tomando como eje central el aprendizaje y destacando los aspectos clave del modelo.

1.6.2. La Brecha Digital

Aunque todo parecen ventajas, lo cierto y verdad es que la Era Digital también ha supuesto un lastre en lo que se refiere al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje con el que las instituciones tienen que paliar con sus actuaciones para facilitar el acceso a las TIC.

Figura 25

Alumnos por Ordenador con Conexión a Internet en Centros Públicos



Fuente: Educación Conectada, BBVA, FAD, 2018-2019.

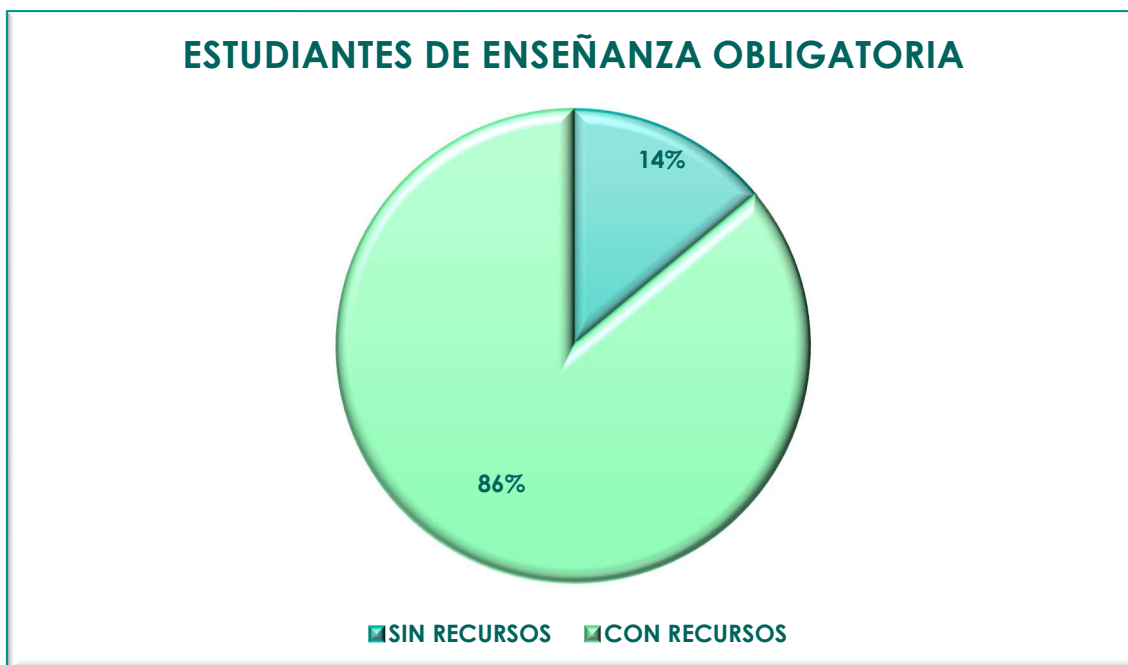
Nota: la imagen muestra el total de alumnos por ordenador con conexión a internet en centros públicos en cada comunidad autónoma.

En concreto, uno de los principales problemas que ha generado la incorporación de las TIC a las aulas ha sido motivar una mayor desigualdad entre los alumnos en lo que se refiere al acceso a Internet y a los recursos digitales que se dan en las plataformas educativas en línea al mismo tiempo que han puesto de relieve los casos en los que los alumnos carecen de las habilidades necesarias ya sea para usar la Red en la búsqueda de información como para el manejo de las plataformas, influyendo

igualmente como, indican Izquierdo, López y Sánchez (2019), los determinantes del entorno familiar con respecto del formato del hábito lector.

Figura 26

Estudiantes de Enseñanza Obligatoria con y sin Recursos

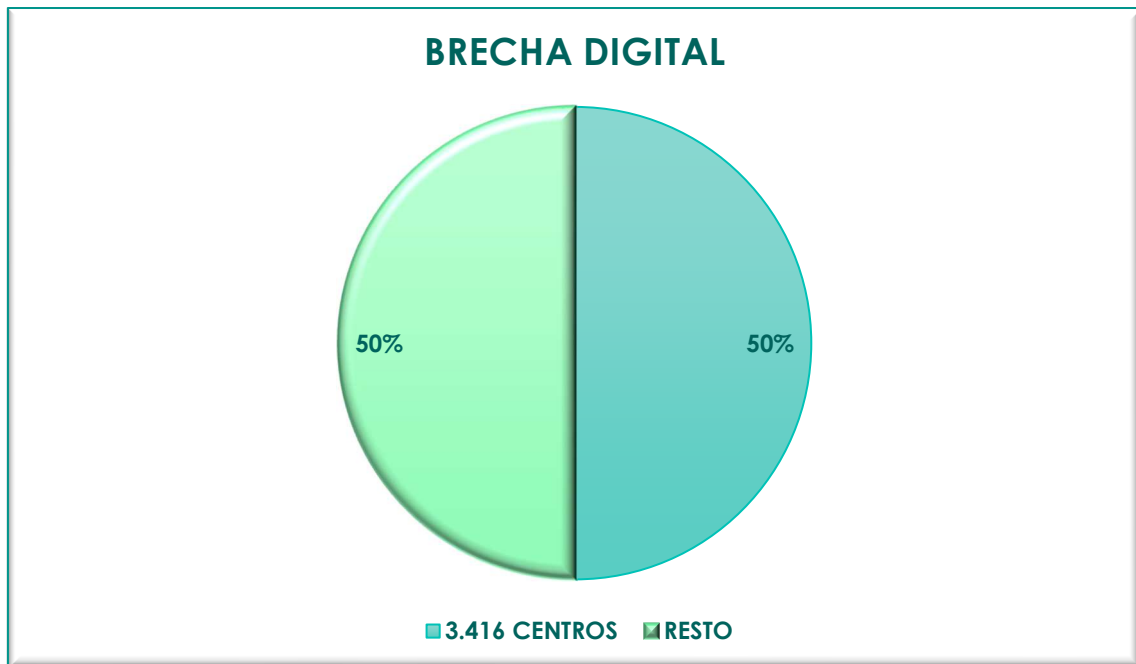


Fuente: Elaboración propia (2021)

El 14% de los 8,20 millones de alumnos españoles de enseñanzas obligatorias padecen una nueva forma de exclusión con la llegada de la digitalización, que se ha visto acentuada en gran medida debido a la pandemia mundial y que ha perjudicado el aprendizaje de muchos alumnos sin conexión a Internet o sin dispositivos. Especialmente, les ha afectado en mayor medida a la mitad del alumnado de difícil desempeño, que ya estaban más necesitados por sus bajos recursos socioeconómicos y que pertenecen a los 3.416 de los 34.168 centros educativos de enseñanzas obligatorias que tenemos en España, como se recoge en el estudio “Mapeo de centros de difícil desempeño y análisis de competencias digitales de las familias en situación de vulnerabilidad al que se hace referencia” en julio de 2021 en el periódico El País.

Figura 27

Brecha Digital en Centros y Resto

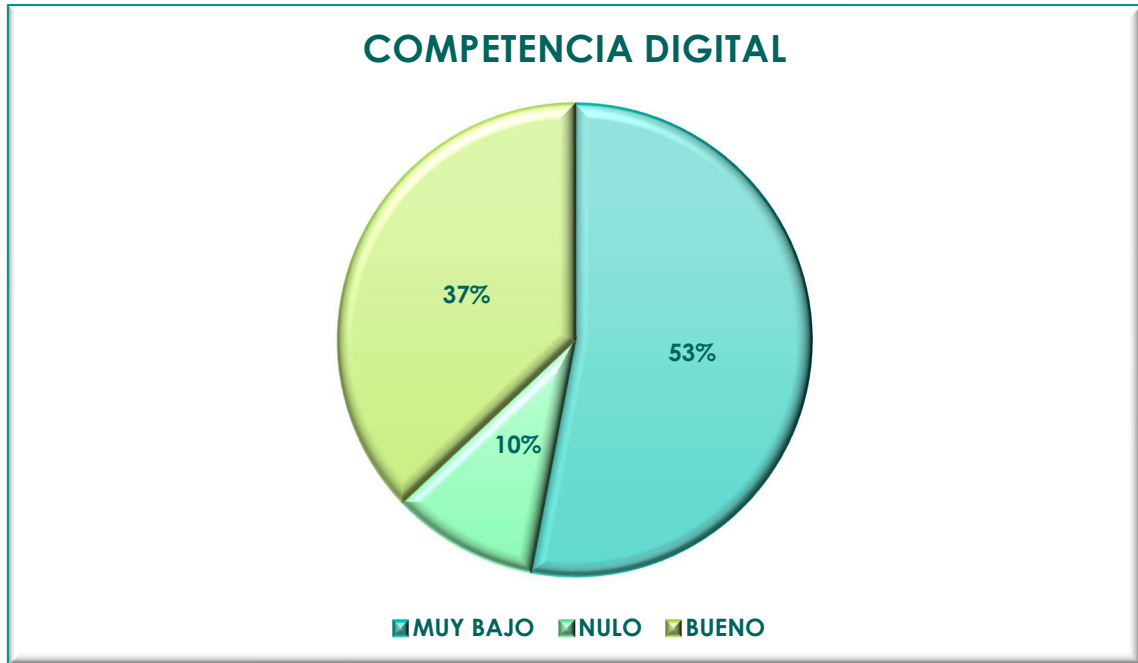


Fuente: Elaboración propia (2021)

Para este estudio se ha entrevistado a un total de 195 docentes de esos centros obteniendo como resultado, por un lado, que solo el 37% tiene buen dominio o una buena competencia digital y, por otro lado, han concluido que, a pesar de ser usuarios asiduos en su tiempo de ocio, el 35% es incapaz de organizar y gestionar el almacenamiento de la información que tenga que ver con lo académico.

Figura 28

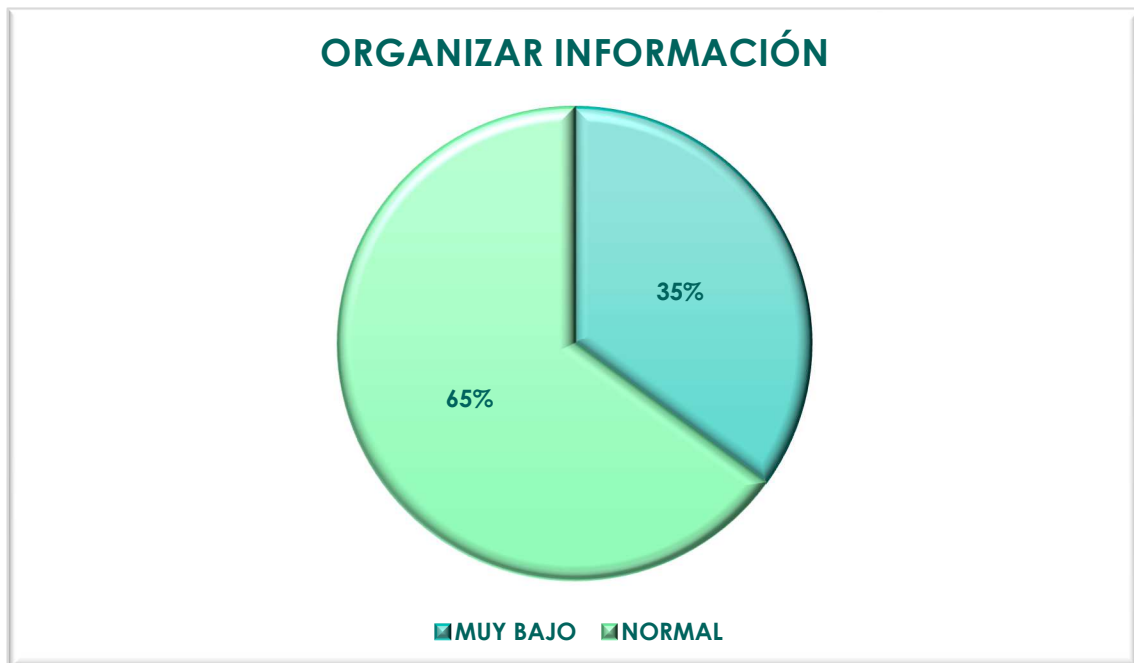
Competencia Digital



Fuente: Elaboración propia (2021)

Figura 29

Organizar Información

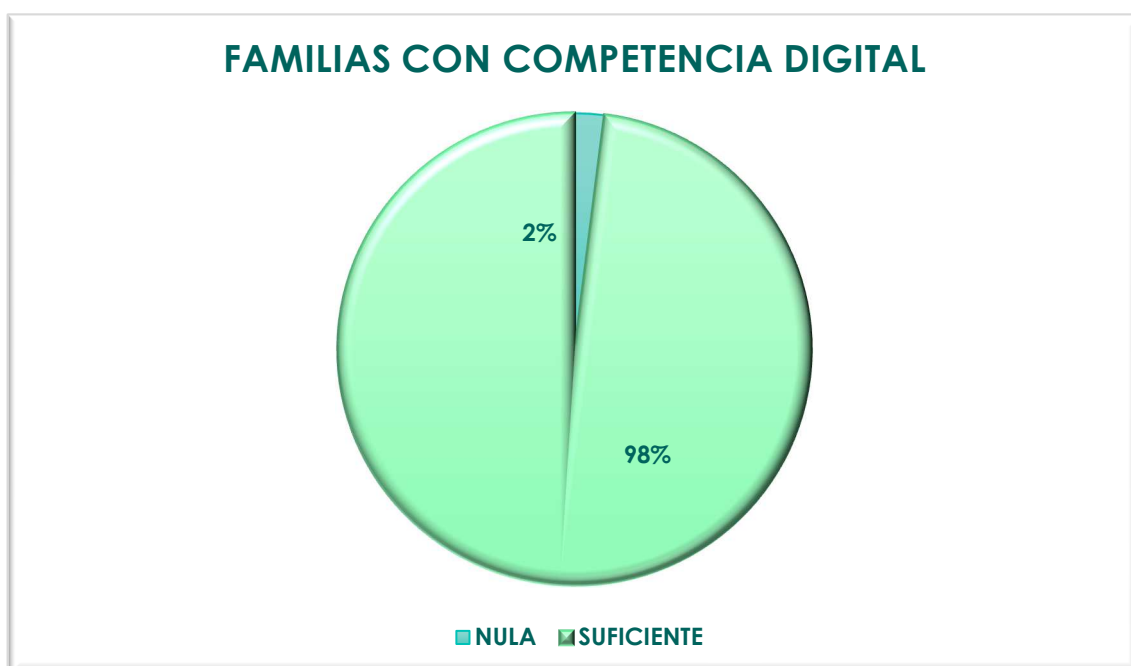


Fuente: Elaboración propia (2021)

La pandemia ha puesto de relieve no solo un panorama desolador para este tipo de alumnado, sino también la situación en la que se encuentran sus familias, ya que, al carecer de una cultura digital, como ha quedado patente en el estudio al reflejar que, en un centro educativo de 500 alumnos, solo el 2% son capaces de comunicarse con el centro o de realizar gestiones de forma telemática siguiendo las pautas indicadas y detalladas por el centro.

Figura 30

Familias con Competencia Digital



Fuente: Elaboración propia (2021)

Está claro que, como indica el investigador Trujillo (2019), en el ámbito educativo a mayor capital cultural mejores resultados académicos se obtendrán, pero nos encontramos con un panorama desolador, ya que como declara Trujillo (2019), España se muestra como uno de los países de la Unión Europea donde más se estanca la comprensión lectora entre los 15 y los 27 años.

1.7. Planes de Mejora Educativa

Todo Proyecto Educativo de Centro (PEC) pretende alcanzar la calidad y la equidad educativa y para ello ha de contar con un Plan de Mejora basado en una planificación estratégica donde se planteen los siguientes puntos: los objetivos que se persiguen, los resultados que se desea obtener en cuanto al rendimiento del alumnado y a la satisfacción de la comunidad educativa, la gestión que se ha de desarrollar y las medidas necesarias, las mejoras esperadas, el marco temporal, la programación de las actividades y la evaluación final. Todo ello en atención a lo dispuesto por la ley educativa actual donde se recogen instrucciones para realizar acciones destinadas a fomentar la calidad de los centros docentes y con objeto de garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación.

Asimismo, el Plan de Mejora que diseñe cada centro supondrá la especialización de los centros docentes y la democratización de la educación mediante una serie de actuaciones tendentes a:

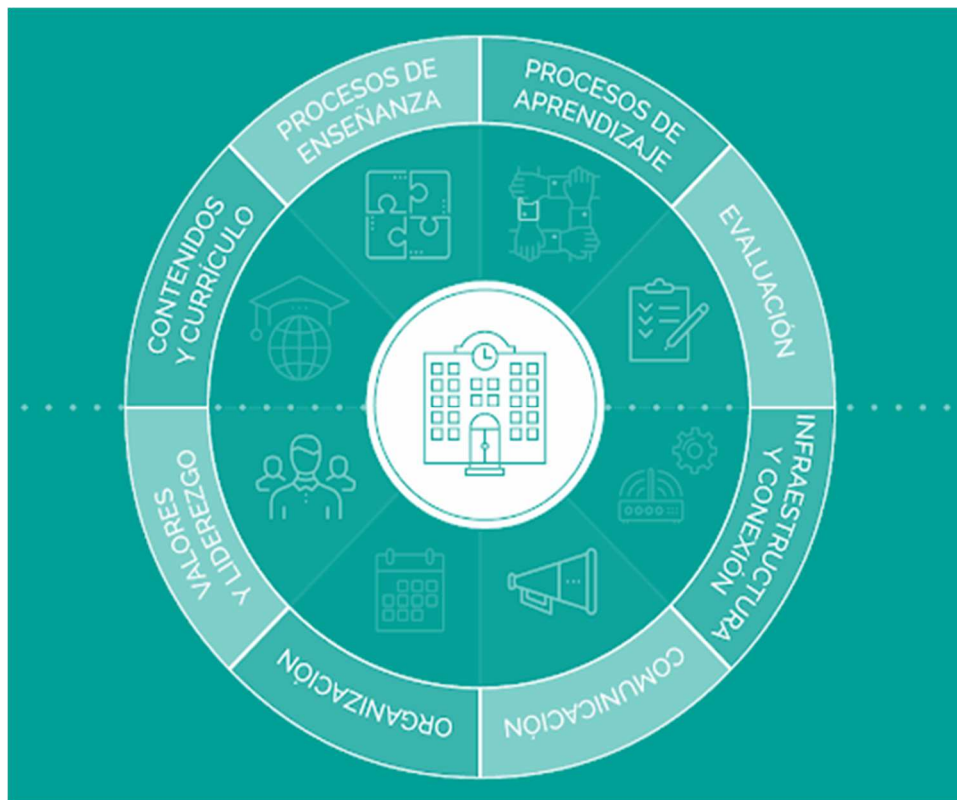
- La especialización curricular.
- La excelencia.
- La formación innovadora para los docentes.
- El aumento del rendimiento del alumnado.
- La atención a la diversidad.
- El uso de recursos didácticos desde las plataformas digitales compartidas.

Esta tesis se centra en este último punto, ya que pretende demostrar que la digitalización del trabajo lector ayuda al usuario a la mejora de su competencia lingüística a través de los planes lectores digitales con los que, no solo todo el alumnado tiene acceso a un contenido educativo de alta calidad, sino que además promueven una mayor implicación. Con respecto de esta implicación, no solo del profesorado y de las familias en el proceso del desarrollo lector, sino también del propio alumnado, ya que su sistematización permite que el alumno cree su propio historial lector (Córdoba, Quijano y Cadavid, 2013). De esta manera, la digitalización del plan lector favorece en los centros educativos que aumente la coordinación, el trabajo en equipo, la implicación, la coevaluación y la mejora continua. Su diseño está pensado para que la lectura cumpla con la adquisición de todos los estándares de la competencia lingüística de todas las materias (Minarete y García, 2014).

El Plan Lector digital supone así una importante alianza para las instituciones, ya que favorece la consecución de la creación de una ciudadanía activa, que cuando acabe sus estudios estará bien preparada para afrontar el futuro.

Figura 31

Plan de Mejora Educativa: Proceso



Fuente: Aula Planeta, 2021.

Nota: la imagen muestra cómo tiene lugar la implementación del Programa de Mejora Educativa que propone Aula Planeta en diferentes fases para ofrecer una solución global adecuada a las necesidades y al Proyecto Educativo de cada centro.

1. 8. Metodologías para la Mejora de la Competencia Comunicativa en las Etapas de Primaria y Secundaria

La problemática planteada en esta investigación surge a partir del proyecto de innovación educativa denominado “Mi portfolio lector” realizado durante el curso 2014/2015 convocado por el Centro de Profesores y Recursos de la Consejería de Educación de la Región de Murcia, cuya realización pretendía solventar las dificultades que surgen para conocer los resultados del desarrollo lector del alumnado a lo largo de su vida académica. De esta experiencia nació la posterior publicación en octubre de

2016 del libro de trabajo “Mi portfolio lector. Eso y Bachillerato” publicado por la editorial Alfaqueque basado en la nueva metodología denominada también “Mi portfolio lector”, que, posteriormente, gracias a una subvención de la Fundación Séneca-Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia, dentro del Programa Regional de Apoyo a la Transferencia y Valorización del Conocimiento y el Emprendimiento Científico concedida en 2018, pudo convertirse en una aplicación denominada PLIA (Plataforma Interactiva para el fomento de la lectura) con la que llevar al aula esta metodología de forma interactiva. Siguiendo esta línea innovadora para el desarrollo del trabajo lector, surgió otro proyecto de innovación educativa denominado “Leyendo en QR”, implementado durante el curso 2020/2021 y premiado el 16 de noviembre de 2021 por la Dirección General de Planificación Educativa y Recursos Humanos de la Consejería de Educación de la CARM, pudo ser diseñada una propuesta metodológica con la que realizar un seguimiento y posterior análisis empírico del proceso de implementación de PLIA en un grupo concreto de 32 alumnos, siendo complementada no solo con la metodología “Mi portfolio lector”, sino también con otro tipo de metodologías como el aprendizaje basado en tareas, el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje basado en el Pensamiento Visible.

Con “Leyendo en QR” se planteó un proyecto innovador diseñado como complemento a las actividades del plan lector que se venían realizando en el centro cada día entre los alumnos para que disfrutaran de la lectura, puesto que, con este proyecto, además, se estableció una serie de estrategias metodológicas que permitían que cada lectura cobrara un atractivo grado de interacción entre toda la comunidad educativa, obteniendo así un enfoque más dinámico, enriquecedor e integrador para los alumnos. Muchas de las actividades de lectura que se realizaron estaban relacionadas con la localidad, puesto que los alumnos estaban aprendiendo la historia de su pueblo en lo que se refiere a los hechos más relevantes, además estaban descubriendo el motivo del nombre de su calle y qué personalidades destacadas han vivido en ella, al mismo tiempo este proyecto les permitía adentrarse en la historia del deporte local o bien conocer quiénes eran los vecinos que se habían aventurado en el mundo de la escritura. Se trataba, por tanto, de un conglomerado de contenidos y posibilidades con un denominador común: fomentar el valor de la lectura entre los jóvenes para hacerles así disfrutar de la lectura y mejorar su competencia lingüística, como podemos comprobar en la página web del proyecto <https://leyendoenqr.wixsite.com/leyendoenqr>

1.8.1. Pasos para la Implementación

El propósito principal de llevar a cabo este trabajo de investigación es proponer una nueva herramienta con la que acompañar a los alumnos en el desarrollo de su trabajo lector a través del uso de la plataforma PLIA basada en la metodología de “Mi portfolio lector” con la que dinamizar e incentivar la lectura en un centro educativo. Para su implementación en el aula es necesario seguir los pasos de la figura 32.

Figura 32

Pasos para la Implementación Metodológica



Fuente: Elaboración propia (2021)

Nota: La figura recoge los siete pasos que son necesarios para llevar a cabo la implementación metodológica de “Mi Portfolio Lector”.

En los casos en los que se detecte que los alumnos tienen deficiencias lingüísticas como las que se procederá a señalar a continuación (Figura 33), resulta necesario llevar a cabo un diagnóstico que permita reflexionar acerca de la acción docente del centro, analizar sus actuaciones, investigar sobre los recursos que emplea, conocer el estado del Plan Lector, entre otras circunstancias. En definitiva, de lo que se trata es de recapacitar sobre cuáles son las fortalezas y las debilidades del centro respecto al fomento de la lectura y cómo podría implementar una metodología como la de Mi Portfolio Lector.

Figura 33

Detección de Necesidades Lingüísticas



Fuente: Elaboración propia (2021)

Nota: la imagen aclara cuáles son las necesidades lingüísticas que se pueden dar en los alumnos.

Bien es cierto que con respecto de la competencia lingüística de los alumnos depende en gran medida de su voluntad por mejorarla y que para ello debe comenzar

adoptando una actitud en la que prime el espíritu de superación. Por tanto, se deberán seguir las siguientes medidas a nivel personal:

Figura 34:

Medidas a Considerar a Nivel Personal.



Fuente: Elaboración propia (2021)

Nota: en la imagen se destacan las medidas que son imprescindibles para alcanzar una buena competencia lingüística.

La primera tarea que deberá llevar a cabo un centro escolar será realizar el diagnóstico del fomento de la lectura que desarrolla, como se detalla en la figura 36. A este respecto se distinguen varios niveles:

- Nivel bajo.

Cabe comenzar señalando respecto al nivel bajo que, puede tener lugar en un primer momento cuando en el centro escolar se dispone de una concepción tradicional o bien de una idea poco clara de lo que significa leer y, por ende, la lectura propiamente dicha. Además, la biblioteca escolar apenas tiene presencia real en el proceso didáctico y nunca se ha planteado la realización de un Plan Lector. Así pues, por todo ello, se puede identificar un centro escolar que muestra niveles bajos de fomento de la lectura, al considerar a su vez a la lectura como un contenido exclusivo del área de Lengua, o bien de un curso o de un ciclo concreto.

- Nivel regular.

Por otro lado, en el caso de obtener un diagnóstico regular será fruto de que la lectura resulta una competencia básica que debe ser abordada desde todas las áreas. Para ello, resulta suficiente el desarrollo pleno de los currículos oficiales o quizá una declaración de intenciones y una mayor conciencia del profesorado. No se observa en estos centros la necesidad de un plan específico de lectura que suponga un trabajo en grupo, así como reuniones y elaboración de documentos. Consideran además que el plan de biblioteca sí existe, y más o menos funciona al contar con un coordinador entusiasta y realizar a lo largo del curso escolar algún tipo de actividad de animación lectora.

- Nivel bueno.

Un tercer nivel supone que el fomento de la lectura por parte del centro es bueno, sobre todo por concebir la lectura como un contenido que debe ser abordado desde todas las áreas y cursos. Existe, por lo tanto, una concepción actualizada de lo que significa leer y de su planteamiento didáctico. Incluso resulta probable, que en cursos anteriores hayan contado con planes de biblioteca que propician una progresiva incorporación de ésta al currículo escolar y todo ello, a pesar de no haberse planteado en ninguna ocasión la realización de un Plan Lector como tal, aunque sí existe un grupo significativo de docentes interesados, que trabajan sobre la lectura y desean dar pasos en su desarrollo. Sin embargo, en este nivel aún persisten ciertos recelos en otro sector del profesorado y/o, falta de medios, coordinación, apoyos, entre otras circunstancias.

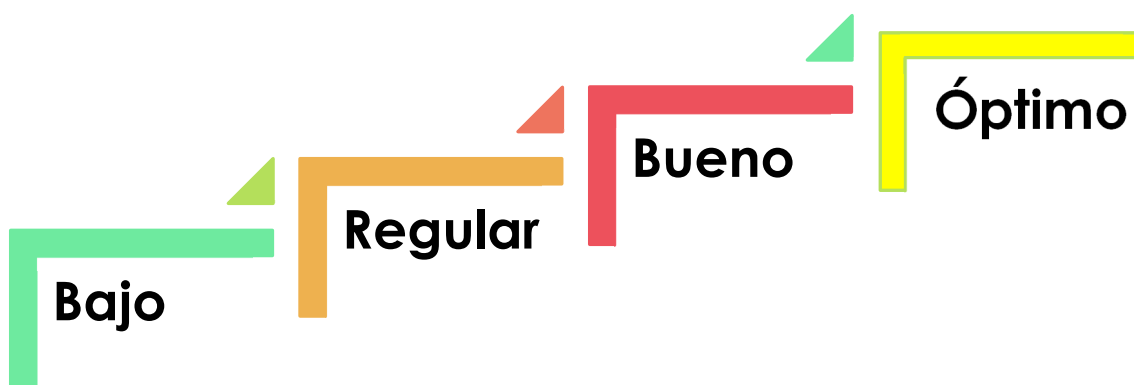
- Nivel óptimo.

El cuarto nivel, se refiere al diagnóstico óptimo obtenido por parte del centro, de modo que obtener este nivel, es fruto del trabajo en común de todo el profesorado, así

como otros sectores de la comunidad escolar, lo cual implica a todo el centro. De este modo el centro escolar cuenta con el apoyo del equipo directivo, así como con los medios necesarios, donde se incluyen acciones concretas referidas a diversos ámbitos: currículo, formación del profesorado, enfoques didácticos y organización escolar, medidas de apoyo y refuerzo escolar, integración curricular de la biblioteca escolar, implicación y colaboración con las familias y otras instancias del entorno, etc. Además, llevan a cabo un plan de lectura que se elabora, también se aplica, se evalúa y por supuesto se reajusta a las necesidades que van surgiendo.

Figura 35

Diagnósticos del Fomento de la Lectura en Centros Escolares.



Fuente: Elaboración propia (2021).

Nota: en la imagen se muestran los distintos tipos niveles de actuación en los centros respecto al fomento a la lectura.

Para llegar a estos diagnósticos resulta necesario llevar a cabo una entrevista previa a un miembro del Equipo Directivo sobre estos aspectos generales y específicos de las actuaciones que se realizan en el centro escolar para el fomento de la lectura, incluyendo entre otras las siguientes cuestiones:

- ¿Cómo es la implicación por parte del equipo directivo, CCP, departamentos, profesorado y familias?
- ¿Existe un Plan escrito?
- ¿En caso de existir un Plan escrito este es renovado de forma periódica?
- ¿Existe un coordinador del Plan Lector?

- ¿Cómo es la formación del profesorado?
- ¿Se evalúan con asiduidad y cómo se hace?
- ¿Se enseñan las estrategias de lectura de forma explícita y sistemática? En ese caso ¿cuándo?, ¿cómo?, ¿dónde? y ¿en qué niveles?
- ¿Se trabajan los procesos lectores en el aula? ¿Con qué materiales?
- ¿Se conocen y aplican las pruebas: PISA; PIRLS y las Diagnosticas?
- ¿Se trabaja con diferentes tipos de texto y en diferentes situaciones de comunicación?
- ¿Se trabaja la lectura en todas las áreas?

También es de vital importancia analizar cómo tiene lugar la dinamización lectora en el centro escolar, por lo que además se les preguntará:

- ¿Existe una planificación de las actividades de animación lectora?
- ¿Cuáles son los estamentos que intervienen en las actuaciones de animación?
- ¿Qué actividades incluyen las animaciones? ¿Se incluyen actividades como día del libro, encuentros con autor, mercadillos, lecturas públicas, revistas impresas o digitales, blogs, ¿entre otras?

En lo que respecta a la labor que desempeña la Biblioteca se le preguntará cuestiones como las que aparecen a continuación:

- ¿Se utiliza la Biblioteca en exclusiva como centro de recursos?
- ¿La biblioteca cumple con su misión de ser un elemento dinamizador de la lectura?
- ¿Resulta un apoyo la biblioteca en el trabajo del área o de aula?
- ¿La biblioteca sirve para establecer la relación con las familias y por ende con el entorno social?
- ¿Se desarrollan actividades de investigación en la biblioteca?
- ¿Tienen lugar trabajos disciplinares en la biblioteca?
- ¿Las propuestas de lecturas que se llevan a cabo están actualizadas o por el contrario necesitan actualizarse para motivar al alumnado?

Con respecto de la atención a la diversidad, es imprescindible tener en consideración las cuestiones que se plantean a continuación:

- ¿Cuáles son las medidas que lleva a cabo el centro escolar en el caso de identificar que un alumno tiene un trastorno del aprendizaje que se relaciona con la lectura?
- ¿El plan lector se adapta a las necesidades específicas y al nivel de cada alumno?
- ¿Se hace uso de herramientas y soportes digitales en el plan lector para obtener unos resultados académicos superiores a los actuales y atender de este modo de forma más efectiva a la diversidad que se presenta en el aula?
- ¿Cómo se atienden los diferentes niveles de lectura que tienen los alumnos de un mismo grupo?

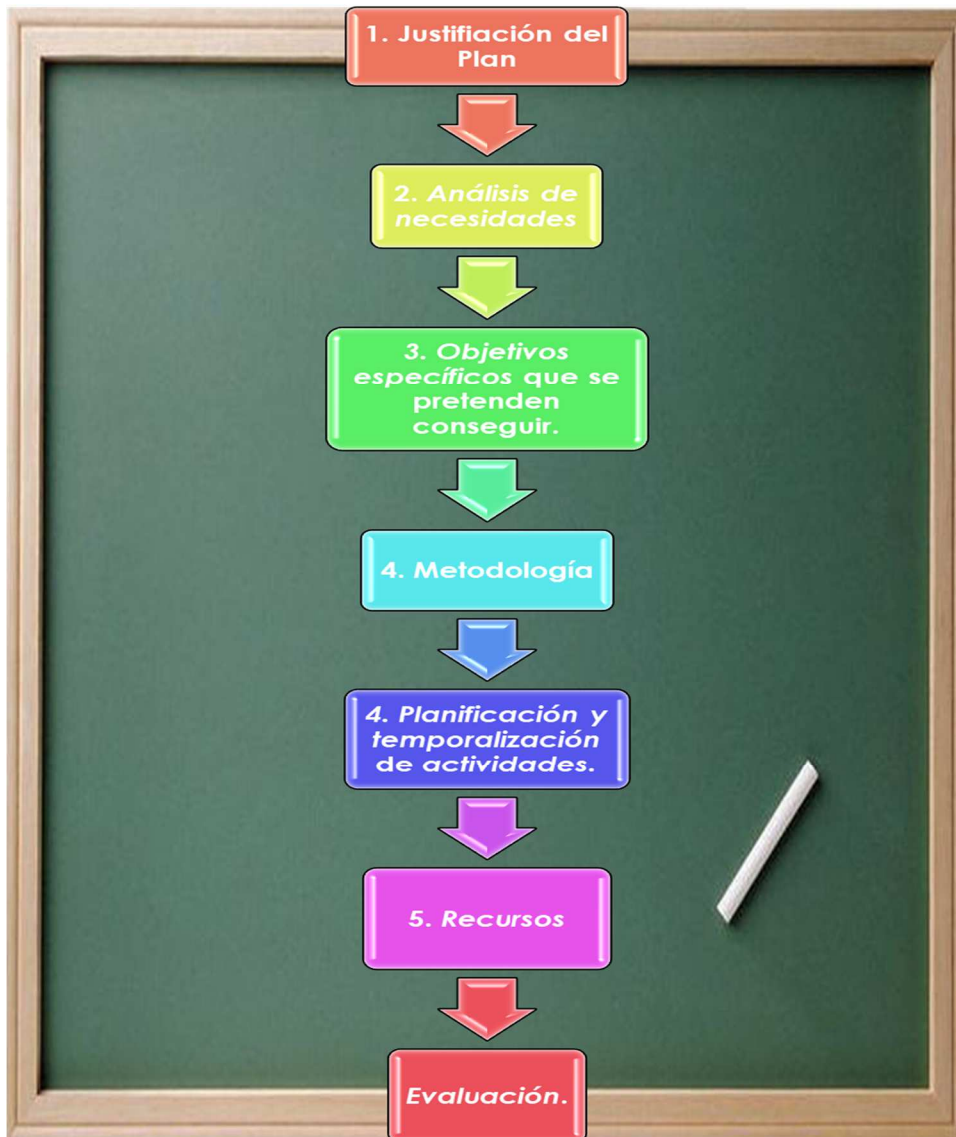
En lo que respecta a las familias es vital conocer si el centro realiza sesiones informativas sobre lectura y comprensión lectora a los padres para que colaboren en el aprendizaje lector de sus hijos. También se debe considerar si el centro promueve la formación de los padres sobre lectura y rendimiento lector.

Por último, cabe señalar que una vez hecho el diagnóstico se realizará el diseño del Plan Lector del Centro con el que se cubran los déficits identificados estableciendo los objetivos, las competencias, la metodología y la evaluación que se van a llevar a cabo, con el fin de desarrollar en el alumno aspectos tan importantes como el gusto por la lectura, la creatividad, las capacidades lingüísticas ante cualquier tipo de texto, las capacidades comunicativas y sociales, la reflexión y espíritu crítico, la autonomía, la buena gestión de las emociones, etc.

Para el diseño del Plan Lector de Centro (figura 38) es necesario que contenga los puntos de la figura 37 donde se detalla aquello que de forma consensuada debe ser asumido por todo el claustro. El PLC es necesario que esté actualizado a los tiempos, abordando distintos tipos de textos (figura 39) y sistematizado por los docentes a través del responsable o coordinador. Asimismo, es importante que cumpla con los requisitos necesarios para ser un plan de calidad.

Figura 36

Justificación del Plan Lector (Fuente: Elaboración propia, 2021)



Fuente: Elaboración propia (2021)

Figura 37

Plan lector



Fuente: Elaboración propia (2021)

La variedad tipológica de textos de acuerdo con el marco Pisa consiste en lo que se recoge en la figura a continuación (figura 38):

Figura 38

Variedad Tipológica de Textos Conforme el Marco PISA



Fuente: Elaboración propia (2021)

1.8.2. Objetivos

Con el fin de no dejar nada al azar en esta investigación es necesario que se establezcan unos objetivos realistas y evaluables. El término “objetivos” en el ámbito de la enseñanza puede entenderse según Hernando Salcedo Galvis (2011) como

“Formulaciones de carácter didáctico que expresan de forma clara y precisa los cambios de conducta que se han de operar en el alumno como efecto del proceso enseñanza-aprendizaje. Dentro de esta connotación el concepto de objetivo, estableceremos una distinción entre generales y específicos, según se defina, en función del alumno, la conducta global que éste debe adquirir con relación a algún aspecto importante dentro de un área determinada: cognoscitiva, afectiva, o psicomotriz; o bien se describan analíticamente, por derivación de la conducta considerada global, los aprendizajes o conductas concretas que el alumno ha de lograr”. (p 5)

1.8.2.1. Objetivo General

En esta Tesis Doctoral se aspira no solo a lograr alcanzar una serie de objetivos que nos ayuden a organizar y establecer los pasos necesarios para realizar la investigación, sino que también pretende ofrecer una visión holística del estudio empírico planteado. Por eso, el **objetivo principal que se planteó de esta investigación fue realizar el seguimiento de una nueva herramienta de trabajo y de aprendizaje (PLIA) basada en una metodología digital creativa, experiencial, reflexiva y colaborativa (Mi Portfolio Lector), para usar tanto dentro como fuera del aula, con la que mejorar las competencias lectoras del alumnado de Primaria y Secundaria a través de las nuevas tecnologías.**

A continuación, se detallan los objetivos específicos que fueron marcados para la creación de la aplicación PLIA con el fin de crear una herramienta innovadora de educación digital, que tuviera un alto nivel de abstracción conceptual y que mejora la generación de materiales T&L (Teaching and Learning), en el ámbito de la competencia lingüística a través del PEL.

Tabla 2

Objetivos Específicos que Podemos Alcanzar con la Plataforma PLIA

OBJETIVOS

1.	Identificar las necesidades de todos los usuarios para diseñar una plataforma e-learning robusta y apta para los fines previstos.
2.	Integrar las herramientas de última generación en una plataforma innovadora que sea fácilmente accesible desde cualquier dispositivo.
3.	Facilitar a través de esta plataforma la práctica de la enseñanza del aprendizaje centrado en el estudiante para involucrar a todos los interesados.
4.	Mejorar la calidad de los recursos digitales disponibles facilitando la generación de los mismos y proporcionar un espacio para el intercambio o la provisión de los recursos en la plataforma.
5.	A través del diseño centrado en el usuario, crear una interfaz que pueda ser personalizada para cada usuario, eliminando las barreras de acceso.

6. Poner los resultados a disposición de las comunidades públicas, académicas e industriales para mejorar el uso de las herramientas digitales innovadoras.

Fuente: Elaboración propia (2021)

1.8.3. Metodologías

1.8.3.1. Aprendizaje por Tareas

La metodología que sustenta esta propuesta es de tipo inductiva, puesto que se trabaja gradualmente desde las actividades más simples hasta llegar a las más complejas. Al mismo tiempo, la metodología se basa en la metodología del enfoque por tareas.

El enfoque por tareas es una metodología, considerablemente, reciente debido a que se puede establecer su comienzo en la década de los 70, aunque siempre ha estado en continua evolución. Por ello, desde sus inicios hasta la actualidad ha sufrido numerosos cambios. A finales de la década de los 90, se produce una consolidación en este enfoque en la enseñanza de la lengua y la literatura debido a las aportaciones de autores como Estaire (2007) y Zanón (1990). Para estos autores el contenido de las programaciones que están basadas en tareas supone el propio proceso de aprendizaje. En el enfoque por tareas, a diferencia de otros posibles tipos de metodología, los contenidos a trabajar no se determinan previamente, sino después del análisis de la tarea final de la unidad didáctica. Por tanto, los componentes necesarios para realizar las tareas finales serán de dos tipos: temáticos (aspectos que afectan al tema elegido) y lingüísticos (estructuras, funciones, léxico, etc.).

A finales de la década de los 90, se produce una consolidación en este enfoque en la enseñanza de la Lengua y la Literatura debido a las aportaciones como las de Zanón (1999). A raíz de esta publicación, este enfoque empieza a dejar atrás el ostracismo en el que se encontraba debido al desmesurado uso de metodologías que situaban al docente como centro de la educación en detrimento de la participación activa del alumnado. Gil (2000) señala que, en los últimos años, hay una clara tendencia hacia metodologías que implican la acción, lo cual supone un auge de metodologías de corte activo, como es el caso del enfoque por tareas.

La aparición de este enfoque, como la de muchos otros, trata de modificar el sistema educativo actual con el fin de focalizar el papel principal en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el alumnado. Para esta labor, esta metodología puede ser de gran

utilidad debido a sus características, así como la motivación que supone usar este nuevo enfoque para el aprendizaje de los contenidos de Lengua y Literatura.

Ahora bien, para aplicar una metodología es muy importante conocerla en profundidad, así que se antoja indispensable conocer, en primer lugar, las características de esta. Muchos autores han descrito este enfoque, sin embargo, nos quedaremos con la definición propuesta por Zanón (1999). El enfoque basado en tareas se centra en la consecución de un objetivo final y alrededor de él giran todas las tareas de la unidad de programación (Zanón, 1999). Por lo tanto, podríamos definir este enfoque como una metodología activa que está sustentada en una secuenciación de tareas con el fin de lograr el objetivo final, la comunicación.

Siguiendo esta definición, Roca et al. (1990) sostienen que: “Los objetivos expresan las intenciones que hay detrás de cualquier tarea de aprendizaje, y son el vínculo de unión entre una teoría curricular y la práctica docente”. (p. 35)

Es por ello, por lo que los objetivos son fundamentales para el correcto desarrollo de la acción docente, así como para el aprendizaje de los alumnos.

Continuando con las aportaciones anteriormente realizadas, Gil (2000) afirma que: “Este nuevo enfoque concede valor a la lengua como fenómeno social, como medio de comunicación entre los miembros de una comunidad y no solo como un conjunto de reglas que deben ser aprendidas, base de modelos anteriores”. (p. 128-129).

Por tanto, este nuevo enfoque posibilita un cambio en la educación debido a que no se centra en memorizar ciertas reglas, sino que se centra en lo verdaderamente importante, la funcionalidad del lenguaje.

Con esta investigación se propone, por tanto, una metodología que hace posible poner en práctica la importancia del fomento de un trabajo lector activo, puesto que PLIA permite personalizar las oportunidades de aprendizaje de los alumnos para adquirir los contenidos que son propios de cada nivel y etapa. Asimismo, este estudio permite realizar un trabajo lector autónomo con una autogestión del proceso de aprendizaje, ya que su metodología está sistematizada mediante pautas para la ejecución y la reflexión, con las que se proporciona un feedback a las dificultades del alumnado tan pronto como sea posible. Se da lugar así a un traspaso paulatino del control de la actividad de aprendizaje del profesor al propio alumno a lo largo de su trayectoria académica, dotándolo de un papel protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de una correcta gestión de la información. Además, ofrece la posibilidad de que se pueda emplear para trabajar la lectura como enriquecimiento curricular.

Por tanto, desde el punto de vista del docente, con este trabajo de investigación se pretende, por un lado, proponer un cambio respecto al desarrollo tradicional del trabajo lector en las aulas, dando respuesta a la necesidad de traspasar la metodología tradicional para fomentar el disfrute de la lectura, dejando así atrás las clases magistrales en las que los alumnos escuchan al profesor y se mantienen en una actitud pasiva y, por otro lado, con el registro de los resultados obtenidos de una coevaluación entre docente y el alumnado es posible promover una mayor autonomía al alumnado que permita al docente ofrecer respuesta educativa ajustada al contexto individual de cada alumno. De esta forma, los alumnos serán capaces de alcanzar una madurez metacognitiva, que les permita ser conscientes de cuál es su punto de partida, les posibilite revisar su pasado para proyectar su futuro y además les brinde la oportunidad de evaluarse cualitativamente (Ruescas, 2011). En este sentido, PLIA fomenta la colaboración de los centros educativos con la familia y con las instituciones del sistema educativo, sobre todo en los casos del alumnado más vulnerable.

1.8.3.2. Aprendizaje Cooperativo

La incorporación de las TIC al aprendizaje y en concreto al fomento de la lectura supone entender la lectura desde la perspectiva de la conexión, es decir, desde un nuevo enfoque con el que es posible aprender en red y aprender generando redes de aprendizaje, de tal forma que el aprendizaje se produce en un marco colaborativo de autores como Salinas (2004); Ferro et al. (2009); Mason y Rennie (2013) y Hermosa del Vast (2015). Por lo tanto, la interacción en estas redes de enseñanza es entendida como la participación en la creación de significados mediante la contribución colectiva. De esta manera, dentro de esa dinámica de interacción se ha alcanzado una clara identificación entre aprender y comunicarse como afirman los investigadores: Miranda et al (2006); Muñoz, 2006; Grané, 2009; Villada y Correa (2010) y García et al. (2014). Para ello, el profesorado ha de utilizar metodologías activas y cooperativas que contribuyan a la plena integración y adaptación del alumnado al mismo tiempo que incentiva el desarrollo de las capacidades individuales y procura dar respuesta a todas sus necesidades educativas. Con la implicación del claustro, los alumnos y el profesorado crearán cauces de colaboración y coordinación entre los distintos departamentos con los que se dé una reflexión conjunta y una planificación de la toma de decisiones compartida que facilite la realización de actividades interdepartamentales.

Para entender qué es y cómo se pone en práctica el aprendizaje cooperativo, es interesante acudir a lo expuesto por Johnson y Holubec (1994):

“El aprendizaje cooperativo le permite al docente alcanzar varias metas importantes al mismo tiempo. En primer lugar, le ayuda a elevar el rendimiento de todos sus alumnos, incluidos tanto los especialmente dotados como los que tienen dificultades para aprender. En segundo lugar, le ayuda a establecer relaciones positivas entre los alumnos, sentando así las bases de una comunidad de aprendizaje en la que se valore la diversidad. En tercer lugar, les proporciona a los alumnos las experiencias que necesitan para lograr un saludable desarrollo social, psicológico y cognitivo. La posibilidad que brinda el aprendizaje cooperativo de abordar estos tres frentes al mismo tiempo lo hacen superior a todos los demás métodos de enseñanza” (p.162).

Para alcanzar el objetivo que se persigue en un ámbito virtual ese aprendizaje colaborativo ha de contar con un equipo de personas que tengan intereses comunes al igual que podría darse en un ámbito personal (Soriano et al., 2013). Y para que ese equipo funcione son necesarias completar con éxito las siguientes fases destacadas por Ruiz et al. (2015) ilustradas en la Figura 39.

Figura 39

Fases de Formación del Trabajo en Equipo



Fuente: Ruiz et al. (2015)

Nota: en la imagen se reflejan las distintas fases que son necesarias para realizar el trabajo colaborativo.

En la primera fase, la de formación, los alumnos participantes tendrán la oportunidad de darse a conocer individualmente, con el fin de crear vínculos con los que crear lazos estrechos que potencien el trabajo de equipo. En concreto, esta fase se caracteriza por ser fundamental al disponer las premisas para el trabajo que se va a abordar:

1. Establecer el método de trabajo, los roles de cada participante y las normas a seguir por el grupo.
2. Adoptar las normas de actuación como grupo para ayudar a prevenir conflictos.

3. Diseñar las estrategias colaborativas necesarias para trabajar y alcanzar objetivos compartidos.

Por tanto, señalan al respecto Hernández et al. (2015), que, el reto para los docentes y las instituciones educativas reside en propiciar que cada estudiante, individualmente y como parte de un grupo o equipo, pueda aprovechar y enriquecer su “ecología de aprendizaje”.

En lo que se refiere a la fase de conflicto, es determinante el acompañamiento y la mediación por parte del profesorado, ya que supone un período de formación dirigido a alcanzar los objetivos comunes propuestos mediante la interacción que implica la colaboración. Es el momento en el que cada participante puede contribuir con su bagaje y entrar en discusión para crear nuevos significados en ocasiones encabezados por un reciente líder que se pone al servicio del resto del grupo haciendo las veces de moderador para gestionar los debates o bien para asumir responsabilidades. Esta fase se caracteriza por:

1. Aceptar las divergencias de opiniones e intereses como un fenómeno natural dentro de cualquier grupo.
2. Acordar un sistema de toma de decisiones y resolución de conflictos.

En la penúltima etapa, la fase de estructuración, queda claro, tras la dinámica de grupo y el reparto de tareas, el papel que ha desempeñado cada miembro del equipo y cuál va a ser su contribución, por lo que solo queda ponerse en marcha. Esta fase se caracteriza por:

1. Planificar el desarrollo del proyecto, aplicando estrategias enfocadas en la consecución de los objetivos marcados y no meramente en la recopilación de datos.
2. Establecer la estructura de representación de los contenidos.

Finalmente, en la última fase, la motivación es máxima, ya que está próxima la finalización de la

experiencia. El grado de autonomía de todos los miembros alcanza su máximo nivel y gracias a la compenetración fluye el desarrollo del trabajo.

Al respecto se comprende cómo el entorno virtual apoya al docente y mejora las opciones que pueden tener los alumnos sobre todo en la búsqueda de información, ya que se elimina la temporalidad que supone una clase presencial.

1.8.3.2.1. Ventajas y Desventajas de los Sistemas de Aprendizaje Colaborativo

Como han estudiado Argañaraz y Calo (2014) en los Sistemas de Aprendizaje Colaborativo Soportados por Computadora (ACSC) se puede alcanzar el conocimiento a través del esfuerzo compartido mediante la interacción entre los alumnos en un ambiente que aviva y enriquece el proceso para dar solución a una cuestión. Y no solo eso, sino que además el aprendizaje colaborativo influye positivamente en el logro de aprendizajes cognitivos, procedimentales y actitudinales, como bien han concluido Vargas et. al (2020), ya que han demostrado que este enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje humaniza la educación a pesar de estar en entornos virtuales.

Significa este hecho que la responsabilidad, se envuelve en las nuevas metodologías basadas en la transición de lo individual a lo colectivo tal y como precisan Lizcano, et al. (2019), donde se hace uso de las TIC compartidas entre docentes y alumnado erradicando la “Soledad académica”.

Por otro lado, tal y como indica Peñaloza (2017), en su estudio, esta colaboración permite fortalecer las relaciones sociales, fomentar el desarrollo de competencias transversales de gran relevancia como los valores de respeto, solidaridad, tolerancia entre otros; e incentivar el pensamiento creativo, participativo, crítico y reflexivo. De este modo, se da, por tanto, una gran relevancia al trabajo en grupo y a la relación entre iguales (Alcántara, 2011).

En el estudio cualitativo realizado por Blasco-Serrano, Arraiz Pérez, y Ángeles (2019) se comprueba cómo los alumnos valoran positivamente las dinámicas comunicativas de mediación para el desarrollo de la comprensión lectora:

“Lo que se refleja, al final del curso, en su esfuerzo y atención en las actividades. Se sienten más capaces cuando perciben las tareas como un desafío conjunto. Este trabajo, de acompañamiento mutuo, les estimula y les hace sentirse más seguros para tomar decisiones por sí mismos: Al final, los niños deciden una

solución conjunta, en la que entre todos hemos de tomar la decisión: profesores y alumnos, hemos de estar de acuerdo”.

Pero a pesar de las grandes ventajas que suponen las TIC en el aula, no podemos obviar las grandes dificultades que tiene que sortear para su implementación. Al respecto, García-Valcárcel, Basilotta y López (2014), en su estudio ponen de relieve algunas de estas dificultades:

- 1. La falta de experiencia de los alumnos en este tipo de metodologías, donde la tecnología no está pensada para facilitar el trabajo continuado y evaluativo.*
- 2. La inversión extra de tiempo que tiene que dedicarle el profesorado a preparar actividades, gestionarlas, evaluarlas, atender a la interacción, etc.*

Está claro que los docentes que deciden abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje implementando las TIC en el aula son cada vez más, sobre todo desde que la Pandemia ha forzado la sustitución de lo personal por lo virtual. Pero no es una tarea nada fácil, porque conlleva una preparación extra para la que no siempre se dispone de tiempo. Pero este no es el único problema, sino que como hemos señalado la tecnología necesita estar diseñada para transmitir los conocimientos con una perspectiva amplia que abarque los distintos niveles de complejidad que puede llegar a alcanzar o la diacronía que le pertenece y posibilite una coevaluación que facilite la información necesaria para que tanto los docentes como el alumnado sean conscientes de en qué punto se encuentran.

Otros inconvenientes que apuntan García y Suárez (2011) y que complementa lo anteriormente señalado consisten en dos aspectos destacados:

1. Reconocer y explicar por qué las iniciativas educativas con nuevas tecnologías no están siendo tan significativas como en otros campos de la actividad humana –es el caso del ámbito empresarial (Carnoy, 2004).

2. Admitir que la incorporación de estas tecnologías como nuevo componente del esquema pedagógico exige unos umbrales particulares de investigación y análisis que permitan comprender mejor las auténticas oportunidades que estas tecnologías despliegan para la promoción de la interacción entre las personas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Porque como bien indica Gros (2010):

“El problema es que la institución escolar ha vivido la incorporación de las nuevas tecnologías como una intrusión, como algo que necesariamente ha de utilizarse, pero sin saber muy bien por qué, para qué, cómo. Sin conocer los efectos de su uso en el aprendizaje, en el currículo y en la organización de la propia institución”.

Por tanto, se trata de todo un desafío que deben abordar en gran medida los docentes, que son los que dirigen el barco de la educación. Pero para poder llegar a buen puerto es necesario que se den una serie de imprescindibles como señala Hepp (2011) que suponen una serie de cambios en el sistema educativo para desarrollar los conocimientos y las habilidades:

- Pensamiento crítico.
- Resolución de problemas.
- Capacidad de colaboración.
- Destreza para el autoaprendizaje.
- Conciencia social.
- Capacidad de búsqueda, de síntesis y de transmisión de información.

Por su parte, Lugo y Kelly (2011) ponen de manifiesto su preocupación por las brechas digitales, ya que son un correlato de otras de índole social, económica, etc.

1.8.3.3. Aprendizaje Basado en el Pensamiento: el Pensamiento Visible.

Se trata de un tipo de metodología activa con la que se puede promover el espíritu crítico en el alumnado. Según Swartz (2008), el pensamiento crítico y eficaz puede enfatizar la curiosidad por conocer y comprender el mundo que les rodea, así como actuar con lógica, lo que hace fundamental su implementación durante el proceso de Enseñanza-Aprendizaje para conseguir el desarrollo pleno de los alumnos. Perkins (2003, citado por Salmon 2009) expone que pensar es algo invisible y abstracto, pero todas las personas hacemos uso del pensamiento a la hora de imaginar, organizar, reflexionar, cuestionarse, investigar, etc. Por lo tanto, el objetivo de esta metodología hace del pensamiento del alumnado algo visible para ellos y fomentarlo a través de las denominadas rutinas de pensamiento es imprescindible.

Salmon (2009) en su estudio indica que: “Las rutinas de pensamiento, también desarrolladas por los investigadores de Project Zero (2008), son estrategias cognitivas muy fáciles de seguir. Consisten en preguntas o afirmaciones abiertas que generan pensamiento en los estudiantes” (p.65).

Las rutinas mencionadas por la autora sirven para profundizar en las cuestiones, interpretar los contenidos y justificarlos, ver diferentes puntos de vista, razonar y conocer que el pensamiento del alumnado ha cambiado, así como investigar estímulos visuales. Por ende, para la realización de esta programación se va a llevar a cabo la rutina denominada “Antes pensaba... ahora pienso” principalmente, además de trabajar el pensamiento con preguntas para incitar al alumnado a la reflexión.

Tal y como menciona Rascón Estébanez (2019), utilizando este tipo de rutina se consigue reflejar de manera oral y/o escrita el antes y el después del pensamiento del alumnado durante su aprendizaje. Esto podría ser muy beneficioso para ellos ya que se le está dando la posibilidad de que se estructuren su aprendizaje y los cambios en su pensamiento. Además, como afirma Perkins (1997, citado por Osorio, 2018), con esta metodología se le está otorgando mayores oportunidades de construir y aprender sobre los conocimientos nuevos, lo que fomentaría el razonamiento sobre los contenidos del área y facilita el camino hacia el aprendizaje significativo.

Además, la implementación de este tipo de metodología no solo tiene beneficios para el alumnado a la hora de trabajar su pensamiento y reflexión, sino también para los propios docentes. De acuerdo con Tishman y Palmer (2005, citados por Rascón Estébanez, 2019), las rutinas de pensamiento se pueden caracterizar por presentar una

función de diagnóstico, puesto que ayudan a ver cómo piensa el alumnado y cómo están aprendiendo, por lo que será más fácil para el profesorado detectar dónde presentan dificultades o cuáles son aquellos contenidos que no comprenden.

1.8.3.4. Aprendizaje Basado en el ePortfolio.

El punto de partida de esta investigación se centra en las grandes ventajas que puede llegar a tener el uso del ePortfolio en el aula dedicado al desarrollo del trabajo lector.

“El Portfolio facilita la integración de la evaluación auténtica en el proceso de Enseñanza--Aprendizaje recopilando muestras de las actividades de aprendizaje en momentos clave y realizando una reflexión sobre los logros y dificultades para la consecución de las competencias genéricas y específicas propuestas. El portfolio como técnica de evaluación nos permite desarrollar o facilitar los siguientes objetivos generales” (Barragán, 2005, p. 125):

1. Evaluar tanto el proceso como el producto.
2. Motivar al alumnado a reflexionar sobre su propio aprendizaje participando en el proceso de evaluación.
3. Desarrollar destrezas colaborativas entre el alumnado.
4. Promover la capacidad de resolución de problemas.
5. Estructurar las tareas de aprendizaje (establecer lo que es obligatorio y lo que es optativo).
6. Proveer a los profesores de información para ajustar los contenidos del curso a las necesidades de los estudiantes.

Si para Klenowski (2007) junto a otros muchos autores como Álvarez y Herrejón (2010), el portfolio puede ser una estrategia docente es porque:

Permite planificar tareas y actividades para trabajar con los contenidos a lo largo del curso, ofreciendo oportunidades para realizar una evaluación continua. Este enfoque de hacer la evaluación reduce la dependencia de un solo examen como único factor determinante de la actuación del alumno proporcionándole la oportunidad de demostrar su capacidad a lo largo del tiempo y en una variedad de contextos (p. 150).

Por otro lado, el ePortfolio puede ser utilizado desde distintas dimensiones (Mellado, 2007, p. 86):

1. Pedagógica.
2. Inclusión y revisión de evidencias.
3. Intervención en el aula.
4. Análisis críticos.
5. Retroalimentación.
6. Evaluación de proceso.
7. Autoevaluación.
8. Interacción.
9. Instrumento de evaluación.

Por tanto, el objetivo del ePortfolio puede ser autoevaluar, documentar el aprendizaje a lo largo del tiempo, documentar el desarrollo profesional, currículum, evaluación, acreditación para promoción, presentación de logros, reflexión, etc.

Al igual que el diseño del aprendizaje basado en el uso del ePortfolio está centrado en el usuario la plataforma PLIA va a dirigir su desarrollo en la misma dirección, lo que garantizará la plena accesibilidad, facilidad de uso y personalización por todos los tutores, profesores y estudiantes.

Con esta investigación sobre la herramienta didáctica PLIA se mostrará que el uso de las TIC dentro y fuera del aula para la enseñanza ubicua aumenta la participación de todas las partes interesadas y con ello la competencia lingüística.

1.8.3.4.1. PLIA: plataforma interactiva para el fomento de la lectura

Esta plataforma nace del interés en la búsqueda de soluciones avanzadas en métodos de aprendizaje, por eso se propone un centro de aprendizaje ubicuo y

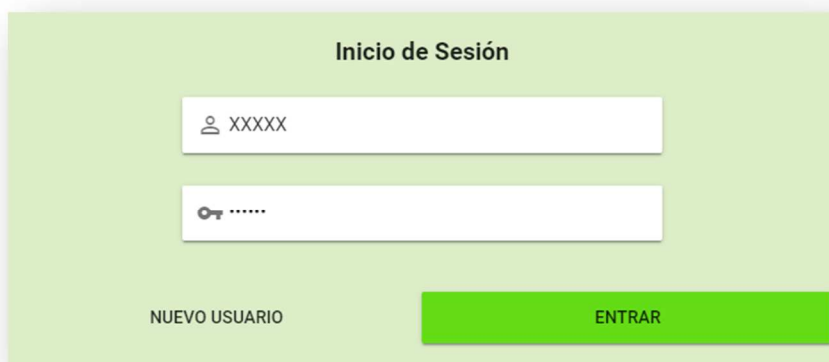
autorregulado tanto para alumnos y profesores como para las familias, donde se incluyen un conjunto de herramientas que permiten desarrollar una estrategia metodológica y sistematizada orientada al fomento de la lectura en edad escolar. El punto diferenciador de esta herramienta con otras plataformas reside en ofrecer a tutores y alumnos una herramienta e-utility con la que los alumnos podrán supervisar su progreso en el universo de lecturas escogidas por ellos o por sus profesores y cuyos resultados podrán ser objetivamente verificados. La plataforma PLIA desarrolla y pone en práctica de forma digital una metodología innovadora denominada “Mi Portfolio Lector” (MPL), en la que se adapta el PEL (Portfolio Europeo de las Lenguas) a la lectura con la finalidad de sistematizar el trabajo lector. En primer lugar, como estrategia de evaluación compartida de la comprensión lectora en el aula. Y, en segundo lugar, como instrumento de recogida de parámetros y apoyo al diagnóstico para instituciones, profesores y estudiantes, a cuanto a cómo éstos evolucionan en su desarrollo metacognitivo como lectores a lo largo de su trayectoria académica.

A continuación, se van a dar las indicaciones necesarias para poder hacer uso de la aplicación. En algunas ocasiones dichas indicaciones irán dirigidas directamente hacia el usuario haciendo uso de la 2.^a persona del singular con el fin de implicarlo al máximo:

En primer lugar, el usuario accederá a la plataforma a través del inicio de sesión. Si ya tienes un usuario en PLIA solo tendrás que introducir tus credenciales en la página de inicio para acceder a tu perfil y empezar a utilizar la aplicación.

Figura 40

Inicio de Sesión



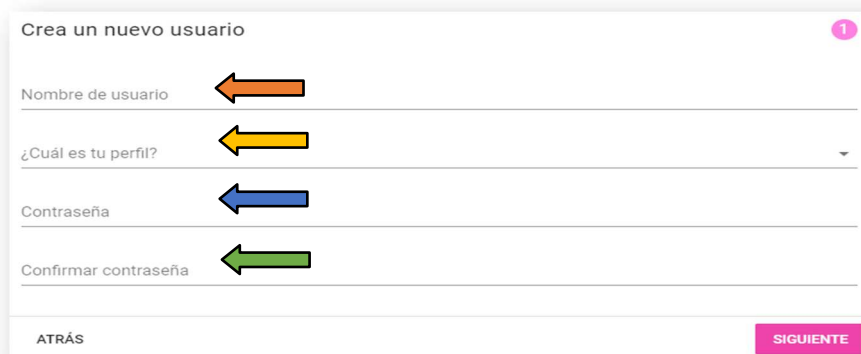
Fuente: PLIA (2019)

Nota: en la imagen se muestra la ventana de inicio de sesión en la que el usuario podrá ir a su perfil en la plataforma.

En segundo lugar, si aún no tienes un usuario podrás crearlo en pocos segundos. Para ello, haz clic en “Nuevo Usuario” y completa el formulario con tus datos.

Figura 41

Nuevo Usuario.



El formulario 'Crea un nuevo usuario' contiene los siguientes campos:

- Nombre de usuario (indicado por una flecha naranja)
- ¿Cuál es tu perfil? (indicado por una flecha amarilla)
- Contraseña (indicado por una flecha azul)
- Confirmar contraseña (indicado por una flecha verde)

En la parte inferior del formulario hay un botón 'ATRÁS' a la izquierda y un botón 'SIGUIENTE' a la derecha.

Fuente: PLIA (2019)

Nota: en la imagen se muestra la ventana de inicio de sesión en la que el usuario podrá crear su perfil.




- **USUARIO:** Se deberá introducir el nombre de usuario o alias que se utilizará en lo sucesivo para acceder a la plataforma.
- **PERFIL:** Se debe seleccionar un perfil de usuario de entre los tres posibles: alumnado, profesorado o padres/tutores. En caso de alumnos, también se debe especificar el curso académico en el que se encuentra.
- **CONTRASEÑA:** Se debe fijar la contraseña que utilizará el usuario para el acceso a la plataforma. Debe seleccionarse una contraseña segura. *La plataforma distingue entre mayúsculas, minúsculas y acentuaciones.

- **CONFIRMAR CONTRASEÑA:** Campo de seguridad en el que debe introducir de nuevo la contraseña para evitar errores.
- Una vez completados los campos hacer clic en siguiente y ya podrás utilizar la plataforma

En tercer lugar, desde la página de inicio de PLIA, sin necesidad de registrarse como usuario, se podrá acceder a las siguientes opciones:

Figura 42

Página de Inicio (Fuente: PLIA, 2018)

	CONSULTA: Dirección y modos de contacto con la administración de la plataforma para incidencias.
	FAQs: Preguntas frecuentes sobre la plataforma.
	ESTADÍSTICAS: Acceso a estadísticas generales de la aplicación como número de lecturas trabajadas con la plataforma, número de usuarios y ranking de colegios y bibliotecas.

Fuente: PLIA (2019).

En cuarto lugar, cuando un usuario con perfil “Alumno” inicie sesión, será dirigido a la página de inicio de la aplicación desde la que podrá acceder a todas las opciones de la plataforma.

Figura 43

Perfil del Alumno. Campos.



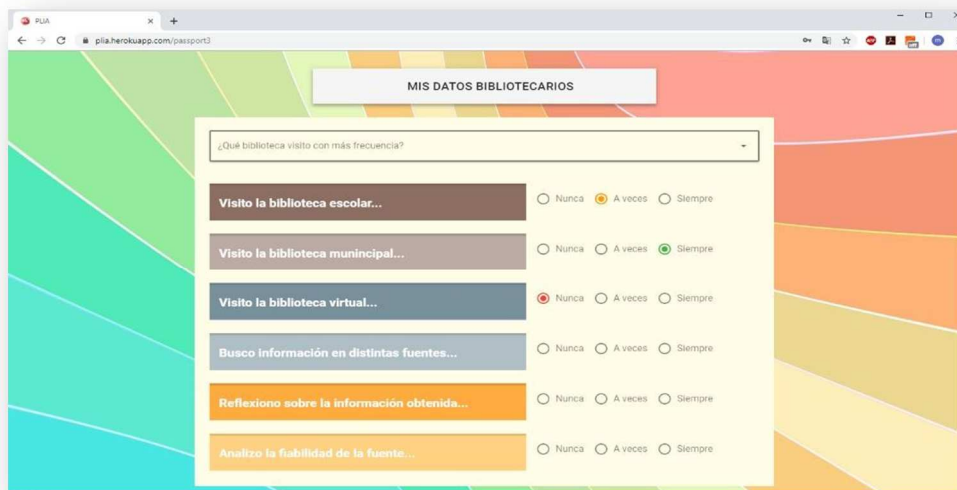
Fuente: PLIA (2019)

Nota: en la imagen se detallan los diferentes tipos de campos que componen la aplicación y sus funcionalidades.

En lo que respecta a “Mi Pasaporte Lector” el alumno podrá rellenar sus datos de forma dinámica mediante una serie de ventanas. Primero tendrá que completar su tarjeta lectora con sus datos personales, después reflexionará sobre sus gustos, aficiones y preferencias lectoras; por último, completará sus datos bibliotecarios.

Figura 44

Mis Datos Bibliotecarios



Fuente: PLIA (2019)

En cuanto a la sección de “Mi Biografía Lectora” el alumno continuará completando su perfil lector. Mediante una serie de carteles seleccionables y rellenables repartidos a lo largo de varias ventanas, se guiará al alumno en una reflexión sobre sus gustos lectores.

Figura 45

Mis Preferencias Lectoras



Fuente: PLIA (2019)

Nota: en la imagen aparece el apartado en el que, basándose en sus gustos personales, el alumno podrá registrar los temas de lectura que más le apasionen.

Desde “Mi Dossier Lector” el alumno trabajará las lecturas dinámicamente en clase, en casa o en la biblioteca. Una vez accede al dossier, el alumno tiene dos opciones: “Mis Lecturas” y “Mi Plan Individual de Lectura”.

Figura 46

Mis Dossier Lector

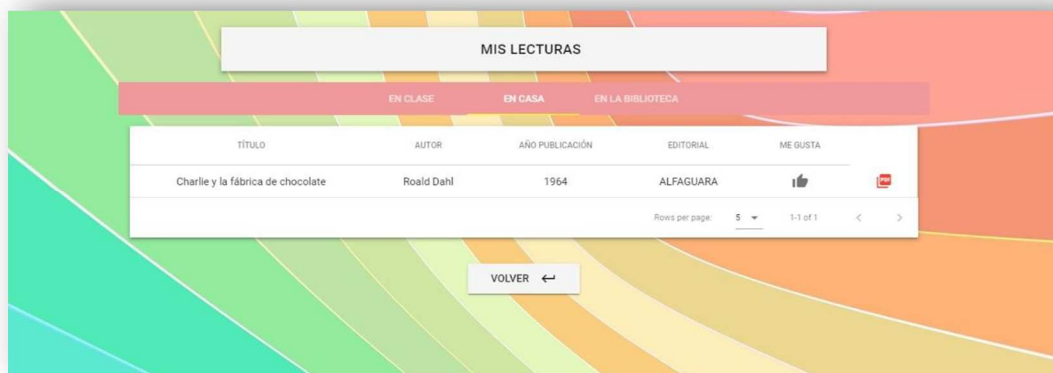


Fuente: PLIA (2019)

Desde “Mis Lecturas” el alumno podrá consultar todas las lecturas que ha trabajado con la plataforma. De un vistazo general se puede consultar los principales datos de los libros y desde el botón de descarga situado a la derecha de cada libro, se puede descargar en formato PDF el trabajo de la lectura realizado.

Figura 47

Mi Plan Individual de Lectora.



Fuente: PLIA (2019)

En “Mi Plan Individual de Lectura” el alumno podrá iniciar nuevos trabajos de lecturas que realice en la biblioteca, en la escuela o en casa. Lo primero que la plataforma solicita antes de comenzar una nueva lectura son el idioma en el que se trabajará la lectura (español o inglés) y el plan de lectura (plan ordinario o atención a la diversidad).

Figura 48

Mi Plan Individual de Lectora (Fuente: PLIA, 2019)

MI PLAN INDIVIDUAL DE LECTURA


Completa estas fichas durante sesiones de lectura. Aquí podrás comenzar a trabajar una nueva lectura o continuar con la que estás leyendo.

¿En que idioma esta la lectura?

¿Plan ordinario o diversidad?

COMENZAR UNA NUEVA LECTURA

CONTINUAR CON UNA LECTURA

VOLVER 

Fuente: PLIA (2019)

Capítulo 1. Antecedentes y estado de la cuestión

Seguidamente, al alumno se le solicitarán los datos referentes al libro de lectura como el título, autor o año de publicación entre otros.

Figura 49

Mi Plan Individual de Lectora. Nueva lectura (Fuente: PLIA, 2019)



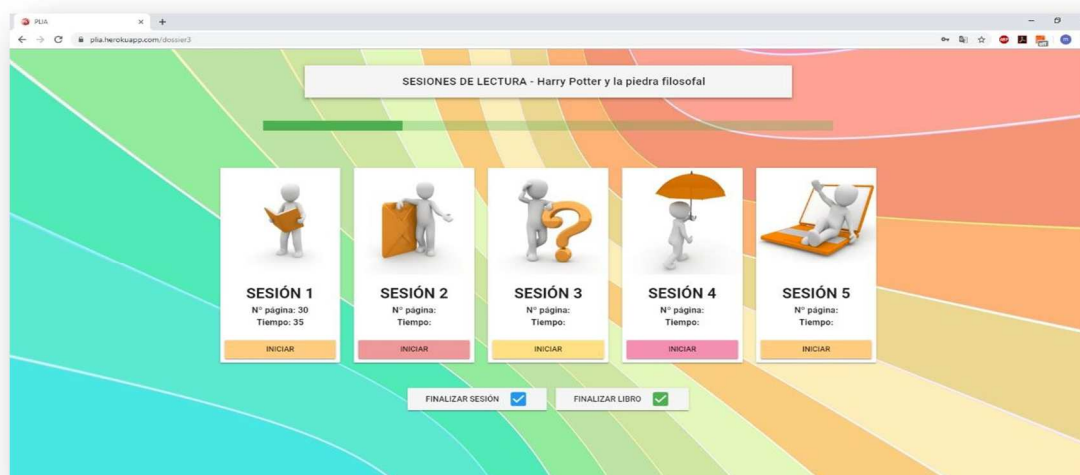
The screenshot shows a web browser window with the URL 'plia.herokuapp.com/dossier2'. The page title is 'NUEVA LECTURA'. The main content area contains a form for entering book details. At the top, there is a motivational message: 'VAS A COMENZAR UNA NUEVA LECTURA!!! Ve completando las fichas durante cada sesión de lectura. ¡Ánimo!!'. Below this, the form fields are: 'Título del libro', 'Autor', 'Año de publicación', 'Editorial', and 'Nº páginas'. There are three radio buttons for 'Lectura en clase', 'Lectura en casa', and 'Lectura en biblioteca'. At the bottom of the form, there are two buttons: '← ANTERIOR' and 'A LEER!! →'. The background of the page features a colorful, abstract design with diagonal stripes in shades of green, blue, orange, and yellow, and a central illustration of a person sitting on a stack of books.

Fuente: PLIA (2019)

Una vez cumplimentada la ficha del libro el alumno podrá comenzar a trabajar la lectura. El trabajo de cada libro está dividido a lo largo de 5 sesiones en las que se pretende que el alumno trabaje la lectura poco a poco después de cada sesión de lectura.

Figura 50

Sesiones de Lectura. Harry Potter y la Piedra Filosofal. (Fuente: PLIA, 2019)



The screenshot shows a web browser window with the URL 'plia.herokuapp.com/dossier3'. The page title is 'SESIONES DE LECTURA - Harry Potter y la piedra filosofal'. The main content area displays five session cards, each with an icon and a 'INICIAR' button. The sessions are: 'SESIÓN 1' (Nº página: 30, Tiempo: 35), 'SESIÓN 2' (Nº página: Tiempo:), 'SESIÓN 3' (Nº página: Tiempo:), 'SESIÓN 4' (Nº página: Tiempo:), and 'SESIÓN 5' (Nº página: Tiempo:). Below the session cards, there are two buttons: 'FINALIZAR SESIÓN' (with a blue checkmark) and 'FINALIZAR LIBRO' (with a green checkmark). The background of the page features a colorful, abstract design with diagonal stripes in shades of green, blue, orange, and yellow, and a central illustration of a person sitting on a stack of books.

Fuente: PLIA (2019)

Cada sesión lectora se compone de 3 apartados. En el primer apartado, el alumno completará un diccionario personal con las palabras que desconozca en cada sesión de lectura. Además, haciendo clic sobre la lupa roja que se encuentra junto a cada palabra, se redireccionará al usuario hasta la página web oficial de la Real Academia Española donde se mostrará el significado de la palabra desconocida.

Figura 51

Sesión N.º 1 en PLIA. Mi Diccionario Personal. (Fuente: PLIA, 2019)

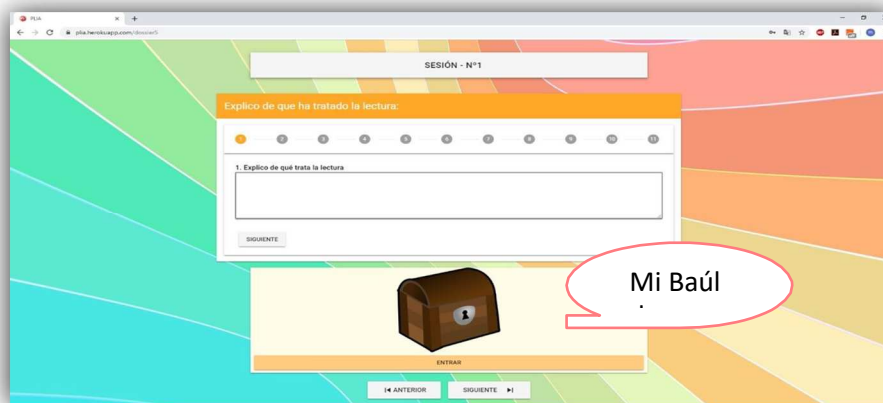


Fuente: PLIA (2019)

En el segundo apartado de cada sesión de lectura, el alumno tendrá que contestar a una serie de preguntas respecto al contenido del libro que variarán dependiendo del nivel de avance de la lectura. *Se puede consultar el total de preguntas de todas las sesiones de lectura en el anexo.

Figura 52

Mi Baúl de Palabras en PLIA (Fuente: PLIA, 2019)



Fuente: PLIA (2019)

Figura 53

Mi Baúl de Palabras. (Fuente: PLIA, 2019)

MI BAÚL DE PALABRAS

DESCRIPCIÓN DE PERSONAS	DESCRIPCIÓN DE ANIMALES	DESCRIPCIÓN DE OBJETOS
Ojos ^	Patas v	Forma v
pequeños, medianos, grandes, achinados, redondos, ovalados, rasgados, tristes, alegres, vivarachos, bizcos, marrones, negros, grises, azules, verdes	Pelo v	Tamaño v
Nariz v	Piel v	Color v
Pelo v	Alas ^	Material v
Tez v	grandes, pequeñas, con plumas, brillantes, coloridas	Utilidad v
Barba v	Cuernos/Colmillos v	
Cejas v	Rasgos v	
Edad v	Más vocabulario v	
Tamaño v		
Sexo v		
Vestimenta v		

VOLVER ←

Fuente: PLIA (2019)

En este punto de la sesión, el usuario contará con la ayuda de “Mi Baúl de Palabras”. Accediendo a este, se mostrará un repositorio con una serie de palabras que pueden ser útiles para que el alumno complete las preguntas propuestas en cada sesión.

Por último, antes de finalizar la sesión de lectura se le preguntará al alumno la página por la que se ha quedado leyendo, el tiempo que ha dedicado a la sesión de lectura, las veces que tuvo que releer y su nivel de satisfacción con la lectura.

Figura 54

Sesión N. 01.

SESIÓN - Nº1

Número de páginas actual	Tiempo dedicado (min)	¿Veces que he releído?
30	35	2

¿Cómo me he sentido en esta sesión de lectura?

★ ★ ★ ★ ☆

← ANTERIOR FINALIZAR SESIÓN →

Fuente: PLIA (2019)

Una vez completada la sesión, en la página principal, se mostrará el número de página actual para que, en la siguiente sesión, el alumno retome la lectura en el punto en el que la dejó. Además, en la parte superior, se mostrará una barra de progreso indicando el avance de la lectura según el número de páginas leídas.

Figura 55

Sesiones de Lectura. Harry Potter y la Piedra Filosofal.



Fuente: PLIA (2019)

- **Finalizar Sesión:** Para finalizar la sesión de lectura hay que hacer clic en el botón inferior “Finalizar Sesión”. De esta forma, el alumno podrá retomar la lectura en otro momento y continuar con la siguiente sesión.
- **Finalizar Libro:** Una vez que el alumno complete las sesiones necesarias y finalice el libro deberá hacer clic en finalizar el libro. Antes de cerrar la lectura, el alumno contestará unas preguntas relacionadas con el narrador de la historia y se le pedirá una valoración general del libro.

Figura 56

Después de Acabar la Lectura en PLIA.



Fuente: PLIA (2019)

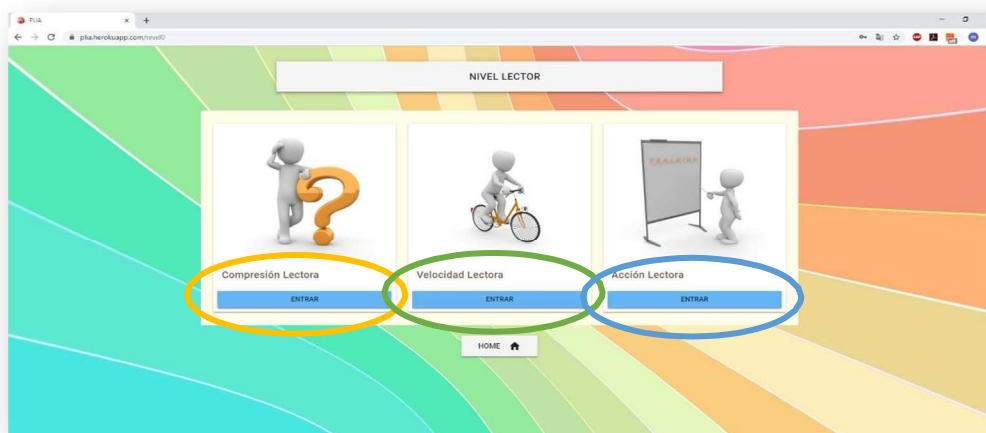
Nota: en la imagen se muestra la última fase del registro de la lectura con la que, tras cumplimentar estos últimos campos, el libro se dará por finalizado.

En este punto, el alumno podrá consultar el libro desde el apartado “Mis Lecturas” desde donde, además de consultar los libros trabajados, podrá descargar sus resultados en PDF.

En lo que respecta a “Mi Nivel Lector” el alumno podrá trabajar sus habilidades lectoras.

Figura 57

Mi Nivel Lector. Comprensión Lectora, Velocidad Lectora y Acción Lectora en PLIA.

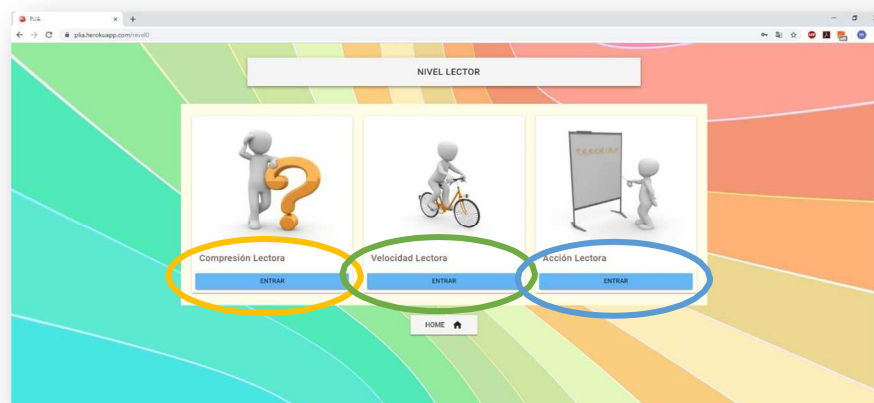


Fuente: PLIA (2019)

En esta sección el alumno encontrará 3 apartados. En cada uno de ellos podrá trabajar la comprensión lectora, la velocidad lectora y la acción lectora respectivamente. En cada apartado se realizará una prueba en la que se medirá el nivel lector del alumno en cada campo. A continuación, se detalla en qué consiste cada prueba. Desde “Mi Nivel Lector” el alumno podrá trabajar sus habilidades lectoras.

Figura 58

Mi Nivel Lector. Comprensión Lectora, Velocidad Lectora y Acción Lectora en PLIA.



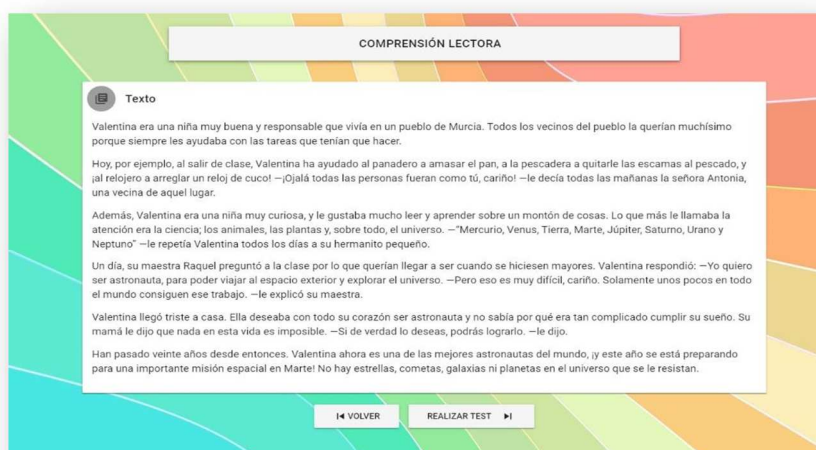
Fuente: PLIA (2019)

En esta sección el alumno encontrará 3 apartados. En cada uno de ellos podrá trabajar la comprensión lectora, la velocidad lectora y la acción lectora respectivamente. En cada apartado se realizará una prueba en la que se medirá el nivel lector del alumno en cada campo. A continuación, se detalla en qué consiste cada prueba.

En cuanto a prueba de comprensión lectora en esta prueba se evaluará la capacidad de comprensión de un texto. El alumno comienza la prueba leyendo un texto que le ofrece la plataforma.

Figura 59

Prueba de Comprensión Lectora.

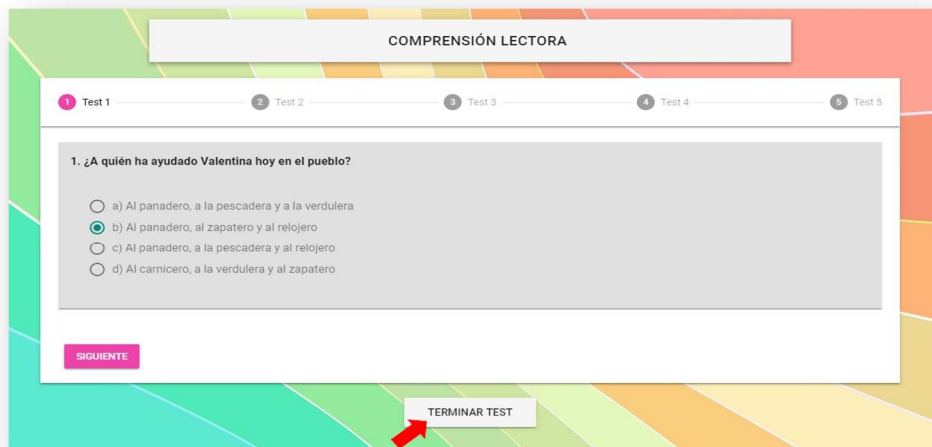


Fuente: PLIA (2019)

Tras la finalización de la lectura, el alumno ha de responder una serie de cuestiones tipo test sobre el texto leído.

Figura 60

Test de Comprensión Lectora.

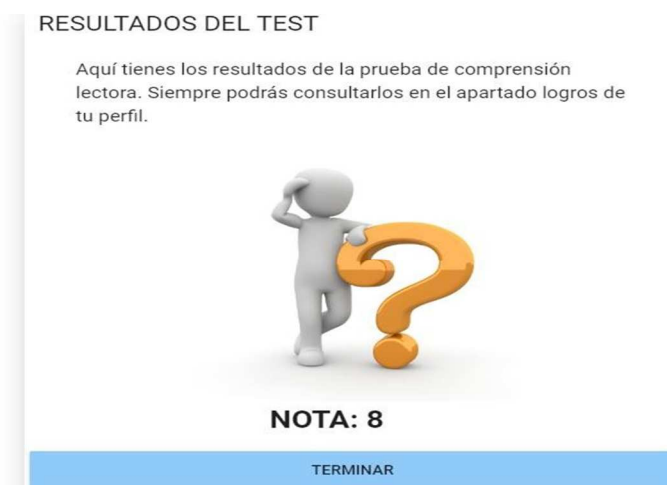


Fuente: PLIA (2019)

Una vez completado el tipo test, el alumno hará clic en “Finalizar Test”. Entonces se comprobarán los resultados y se le mostrará al lector por pantalla la calificación obtenida de cero a diez puntos.

Figura 61.

Resultados del Test de Comprensión



Fuente: PLIA (2019)

En la prueba de velocidad lectora el alumno deberá leer un texto proporcionado por la plataforma. Tan pronto como acabe de leerlo tendrá que hacer clic en “Terminar”. Entonces la plataforma, en función del tiempo que emplee el alumno en la lectura, calculará el número de palabras leídas por minuto y su nivel lector. Al finalizar la prueba se mostrará la calificación obtenida en la prueba.

Figura 62

Prueba de Velocidad Lectora



Fuente: PLIA (2019)

En cuanto a la prueba de acción lectora será necesario tener activado el sonido del PC. En primer lugar, el alumno tendrá que escuchar un texto prestando especial interés a la duración de las pausas y la entonación del narrador.

Figura 63

Prueba de Acción Lectora.



Fuente: PLIA (2019)

Tras escuchar el texto, el alumno accede a la prueba de acción lectora que consiste en completar el texto con los signos de puntuación, exclamación o interrogación correspondientes. El narrador comenzará a leer el texto de nuevo automáticamente y el audio se detendrá en cada hueco en blanco para que el alumno complete con el signo adecuado.

Figura 64

Prueba de Acción Lectora

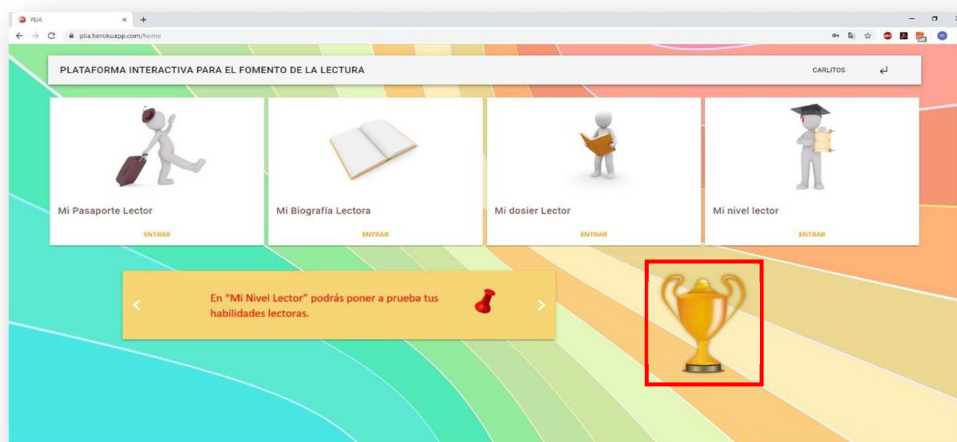


Fuente: PLIA (2019)

Después de la prueba se mostrará por pantalla la calificación obtenida de 0-10 puntos. Los resultados de todas las pruebas que el alumno realice se podrán consultar desde la página principal de la aplicación en el apartado “Mis Resultados”. Desde la página de inicio de la aplicación, haciendo clic sobre la copa se podrá acceder a “Mis Resultados”.

Figura 65

Mi Pasaporte lector, Mi biografía lectora, Mi dossier lector, Mi nivel lector.

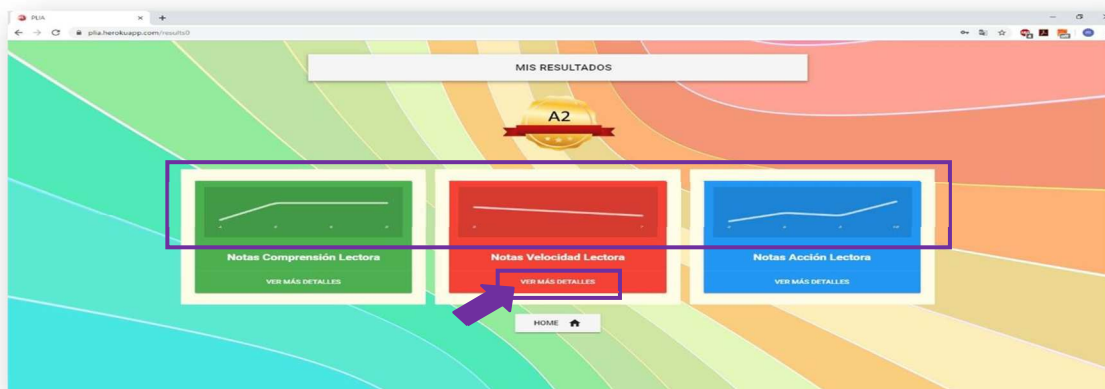


Fuente: PLIA (2019)

En esta sección el alumno podrá consultar todos los resultados obtenidos en las pruebas de nivel lector que haya realizado (comprensión, velocidad y acción lectora). Como aparece en la Figura 66, el alumno podrá visualizar gráficas que muestran su progreso general en cada tipo de prueba lectora.

Figura 66

Mis Resultados.



Fuente: PLIA (2019)

Para visualizar detalladamente los resultados de una prueba en concreto, se debe hacer clic en el botón situado debajo de cada gráfica y se accederá a la siguiente vista que se ilustra en la Figura 67.

Figura 67

Mis Resultados



Fuente: PLIA (2019)

En cada apartado se mostrarán las pruebas realizadas por el alumno en orden

cronológico mostrando la nota obtenida y otra información relevante como el número de palabras leídas por minuto.

Además, en la parte superior de la página principal de “Mis Lecturas”, se mostrará el nivel lector del alumno. Pudiendo obtener calificaciones desde los mismos niveles establecidos por el Marco Común Europeo para las Lenguas:

Figura 68

Niveles PLIA



Fuente: Elaboración propia a partir del Instituto Cervantes (1997-2022).

Tabla 3

Niveles PLIA.

NIVEL	COMPRENSIÓN LECTORA	ACCIÓN LECTORA	VELOCIDAD LECTORA
A1	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas como las de letreros, carteles y catálogos.	Leo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas que conozco con paradas. De forma vacilante y sin marcar los signos de puntuación.	Soy capaz de leer 35 palabras por minuto.
A2	Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos como anuncios publicitarios, prospectos o menús y comprendo cartas personales sencillas.	Leo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mis actividades extraescolares con escasas paradas.	Soy capaz de leer 60 palabras por minuto.
B1	Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionada con el entorno académico. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales	Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones. Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos. Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película y puedo describir mis reacciones. Soy capaz de marcar los signos de puntuación.	Soy capaz de leer 80 palabras por minuto.
B2	Soy capaz de leer textos con intención informativa con cierto grado de dificultad: carteles publicitarios, anuncios, etc.	Extraigo mientras leo descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con una especialidad. Infero las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.	Soy capaz de leer 100 palabras por minuto.

Capítulo 1. Antecedentes y estado de la cuestión

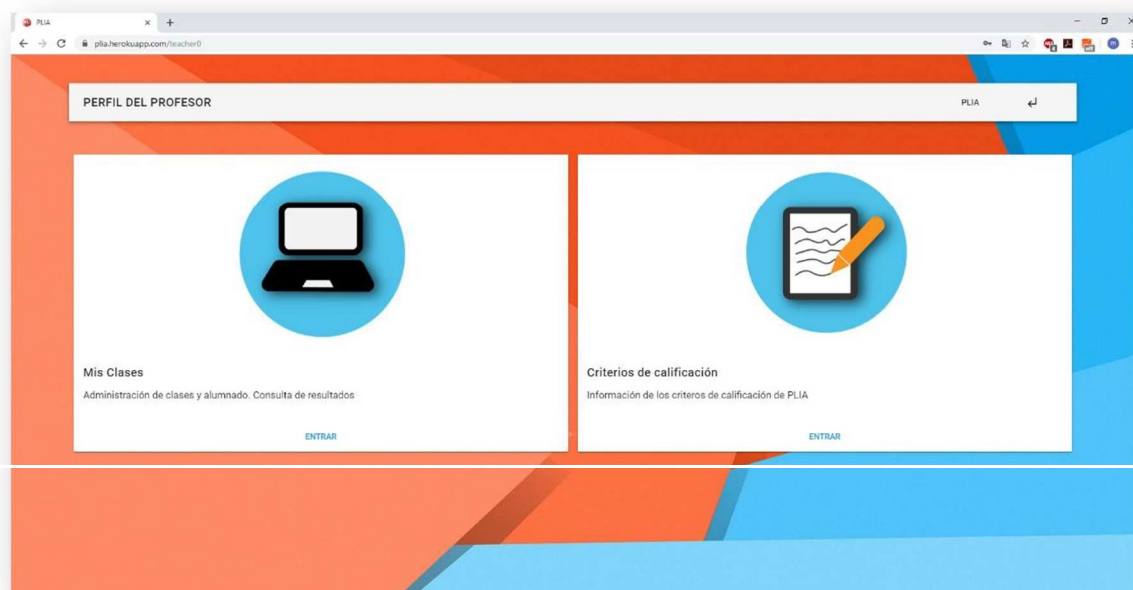
C1	Comprendo textos largos y complejos de carácter literario o basados en hechos, apreciando distinciones de estilo. Comprendo tebeos, poemas e instrucciones técnicas largas, aunque no se relacionen con mi especialidad	Presento descripciones claras y detalladas sobre temas complejos que incluyen otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión apropiada.	Soy capaz de leer 115 palabras por minuto.
C2	Soy capaz de leer con facilidad prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo textos abstractos estructural o lingüísticamente complejos como, por ejemplo, manuales, artículos especializados y obras literarias.	Leo descripciones o argumentos de forma clara y fluida y con un estilo que es adecuado al contexto con una entonación y una eficacia que ayudan al oyente tanto a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas, como a despertar en él sentimientos.	Soy capaz de leer 125 palabras por minuto.

Fuente: Elaboración propia (2021)

El perfil del profesor en PLIA es una herramienta de seguimiento del trabajo lector de los alumnos. A continuación, en la figura 68 se muestra la página principal del perfil desde la que se puede acceder a los apartados: Mis clases y Criterios de calificación como se refleja en la Figura 69.

Figura 69

Perfil del Profesor

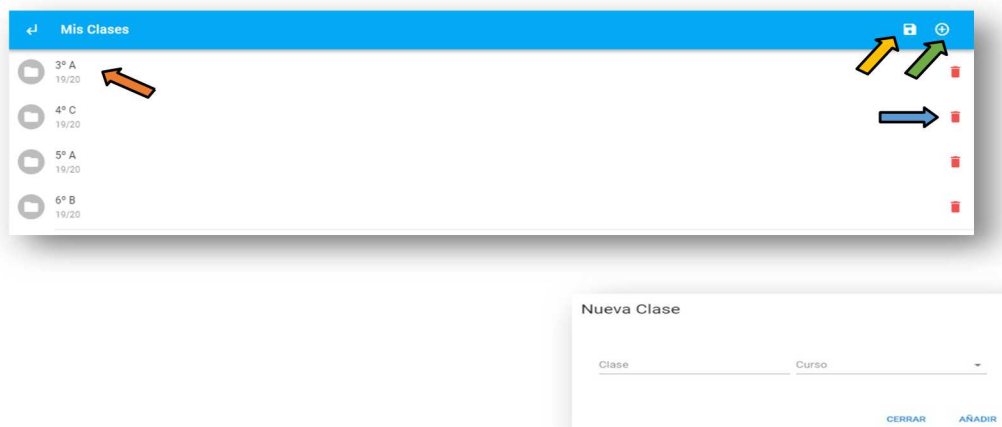


Fuente: PLIA (2019)

Desde el apartado “Mis clases” (Figura 70) el profesor podrá gestionar sus clases y sus alumnos. Por ejemplo, en la primera página, se muestran todos los cursos en los que el profesor está utilizando la plataforma PLIA.

Figura 70

Perfil del Profesor. Mis Clases.

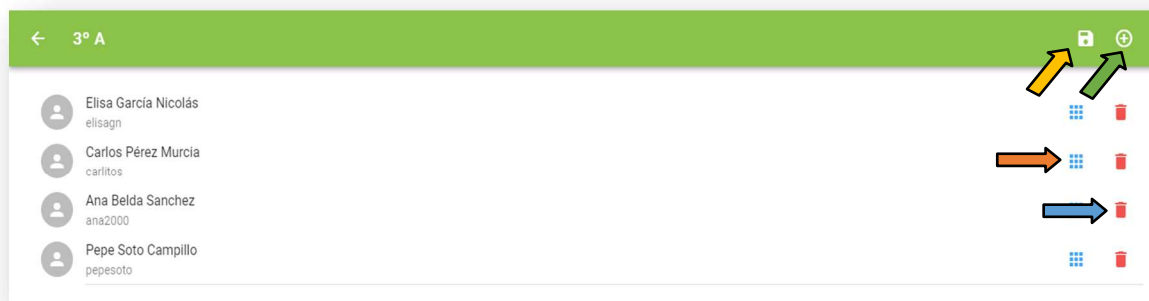


Fuente: PLIA (2019)

Haciendo clic sobre una clase, el profesor accede a la misma mostrándose todos los alumnos pertenecientes a la clase seleccionada, como se puede comprobar en al Figura 71 que aparece a continuación.

Figura 71

Perfil del Profesor. Mis Clases. 3.º A.



Fuente: PLIA (2019)

Desde esta ventana el profesor podrá:

i. Añadir nuevos alumnos

1. Nombre de alumno: es el nombre propiamente dicho del alumno que se quiere registrar en la plataforma.
2. Nombre de usuario: Es el nombre o alias del alumno en la plataforma PLIA. Previamente el alumno ha de registrarse en la aplicación.

Figura 72.

Perfil del Profesor. Mis Clases. 3.º A. Nuevo Alumno.

Nuevo Alumno

Nombre del alumno

Nombre de usuario

CERRAR AÑADIR

Fuente: PLIA (2019)

Nota: Siempre que se realice cualquier modificación en las clases o alumnos hay que guardar los resultados antes de salir de la aplicación.

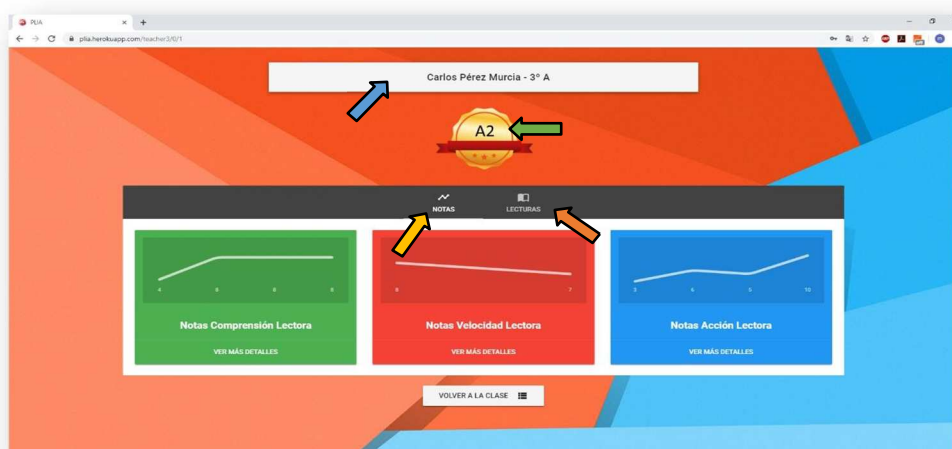
- ii. **Eliminar alumnos**
- iii. **Guardar las modificaciones**
- iv. **Acceder a los datos lectores de los alumnos.**

Cuando se accede a la información del alumno se muestra la siguiente información:

- Nombre y curso del alumno
- Nivel lector del alumno
- Notas de las pruebas lectoras del alumno (Figura 73)
- Biblioteca con las lecturas del alumno (Figura 75)

Figura 73

Resultados del Alumno en PLIA.



Fuente: PLIA (2019)

Figura 74

Historial de Calificaciones. Velocidad Lectora en PLIA.



Fuente: PLIA (2019)

Figura 75.

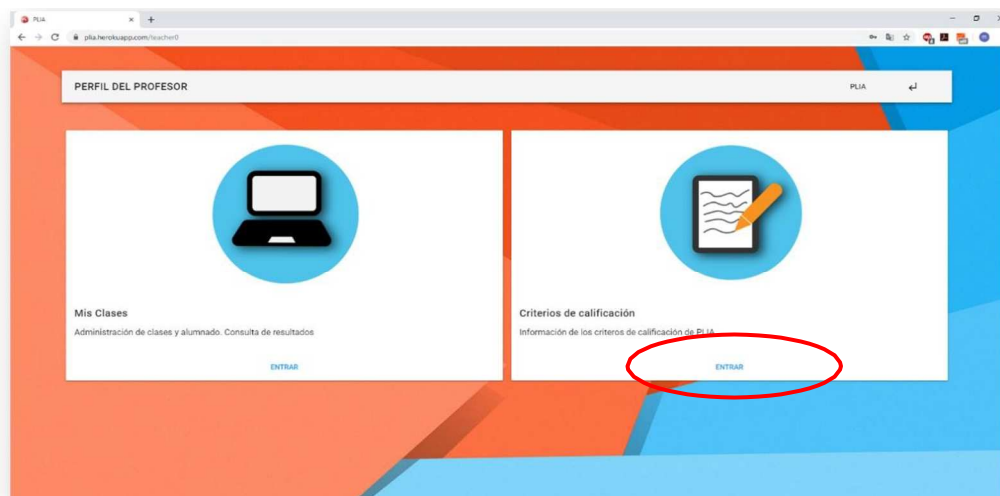
Biblioteca con las Lecturas del Alumno



Fuente: PLIA (2019)

Como se indica en la Figura 75 el profesor podrá descargar en formato pdf el trabajo de lectura de cada libro haciendo clic sobre el icono rojo situado a la derecha de cada lectura. Otra de las opciones con las que cuenta el profesor en PLIA es la de obtener los criterios de calificación que usa la plataforma para evaluar a los alumnos.

Figura 76.

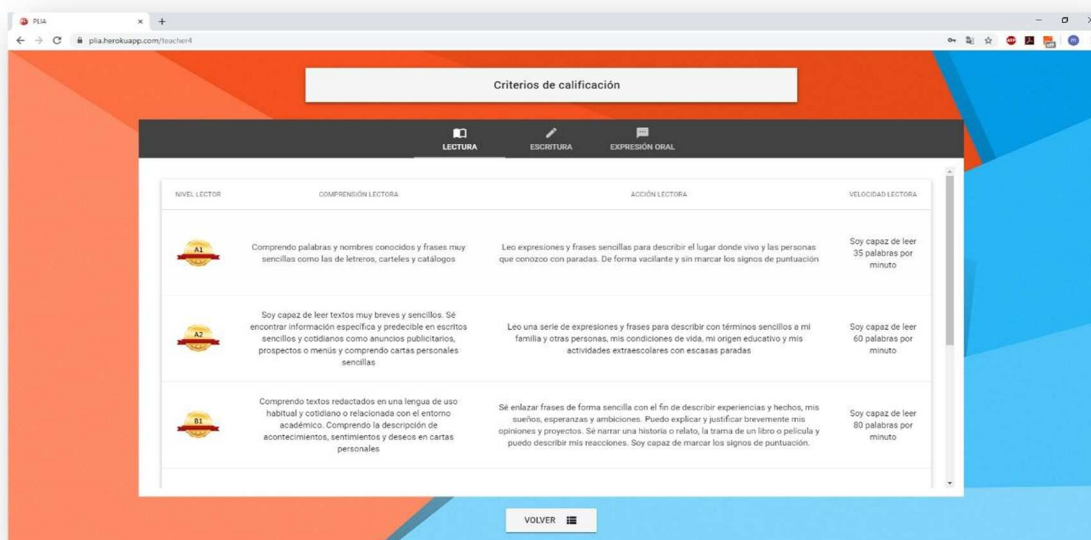


Fuente: PLIA (2019)

Para consultarlos nos dirigimos a la pestaña “Criterios de Calificación” desde la que podremos consultar criterios de calificación de lectura, escritura y expresión oral útiles para la calificación de los alumnos en el aula.

Figura 77

Criterios de Calificación de Lectura, Escritura y Expresión Oral

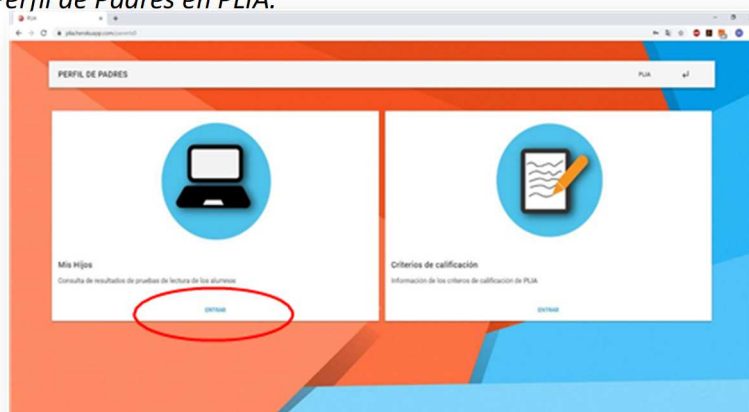


Fuente: PLIA (2019)

El perfil de los padres en PLIA es similar al perfil de profesorado. Desde él, los padres o tutores podrán realizar un seguimiento del trabajo lector de sus hijos. Desde la página principal del perfil se puede acceder a dos apartados: “Mis Hijos” y “Criterios de Calificación”.

Figura 78

Perfil de Padres en PLIA.

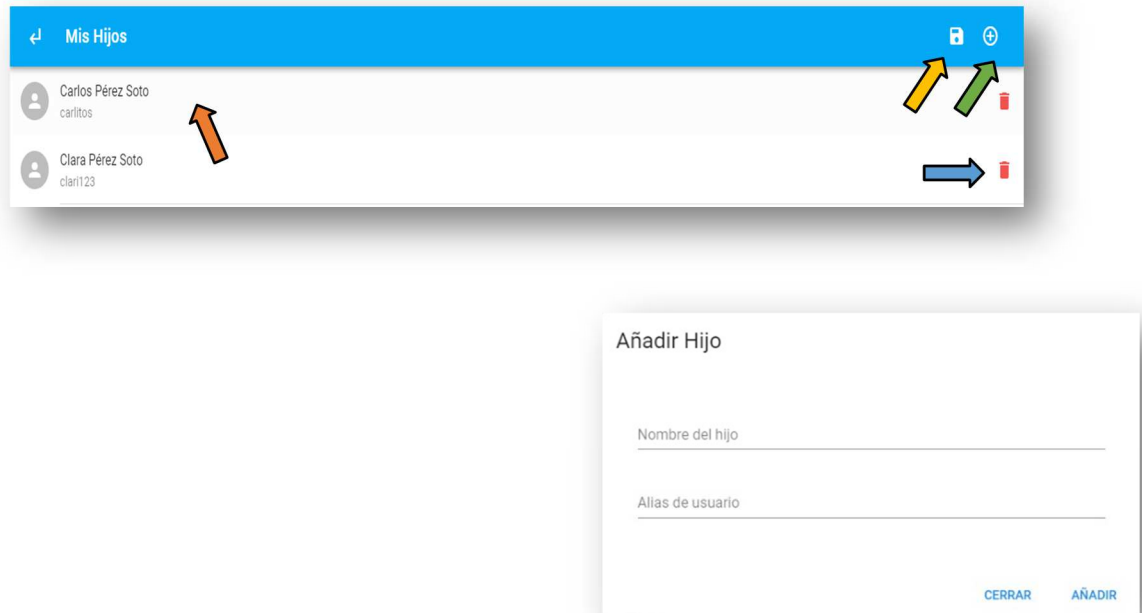


Fuente: PLIA (2019)

Desde este apartado se podrán añadir los hijos a la plataforma.

Figura 79

Perfil de Padres en PLIA. Mis Hijos.



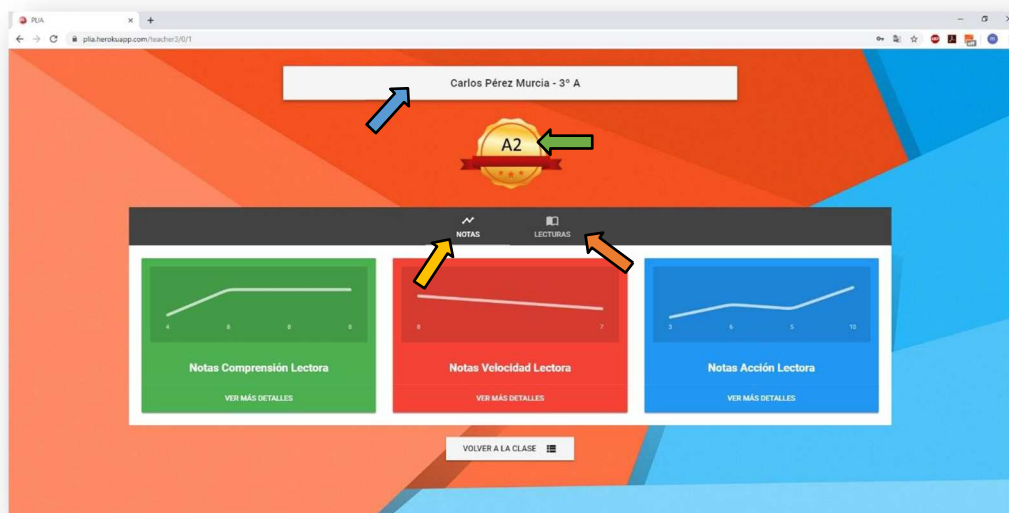
Fuente: PLIA (2019)

Nota: en la imagen aparece el apartado en el que los padres pueden añadir a los hijos bien con un nombre o con un alias, eliminar campos erróneos o guardar los cambios.

Quando se accede a la información del alumno se muestra la siguiente información.

Figura 80

Perfil de padres en PLIA. Mis hijos. (Fuente: PLIA, 2019)



Fuente: PLIA (2019)

Nota: en la imagen aparecen la información que facilita la plataforma: Nombre y curso del alumno, nivel lector del alumno y notas de las pruebas lectoras del alumno.

Figura 81

Historial de Calificaciones. Velocidad Lectora.



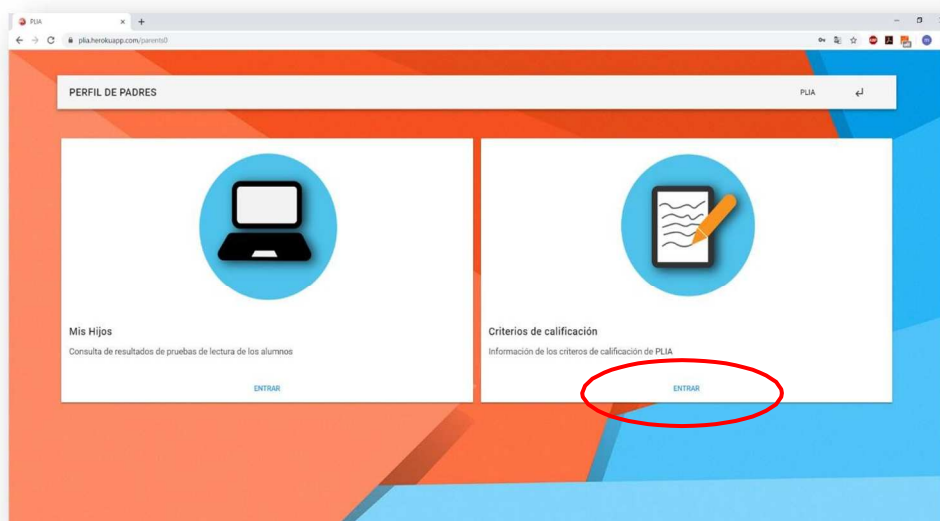
Fuente: PLIA (2019)

Desde este apartado los padres podrán descargar en formato pdf el trabajo de lectura de cada libro realizado por su hijo haciendo clic sobre el icono rojo situado a la derecha de cada lectura.

Otra de las opciones con las que cuentan los padres en la plataforma es la de consultar los criterios de calificación que usa la plataforma para evaluar a los alumnos.

Figura 82

Perfil de Padres en PLIA. Mis Hijos.

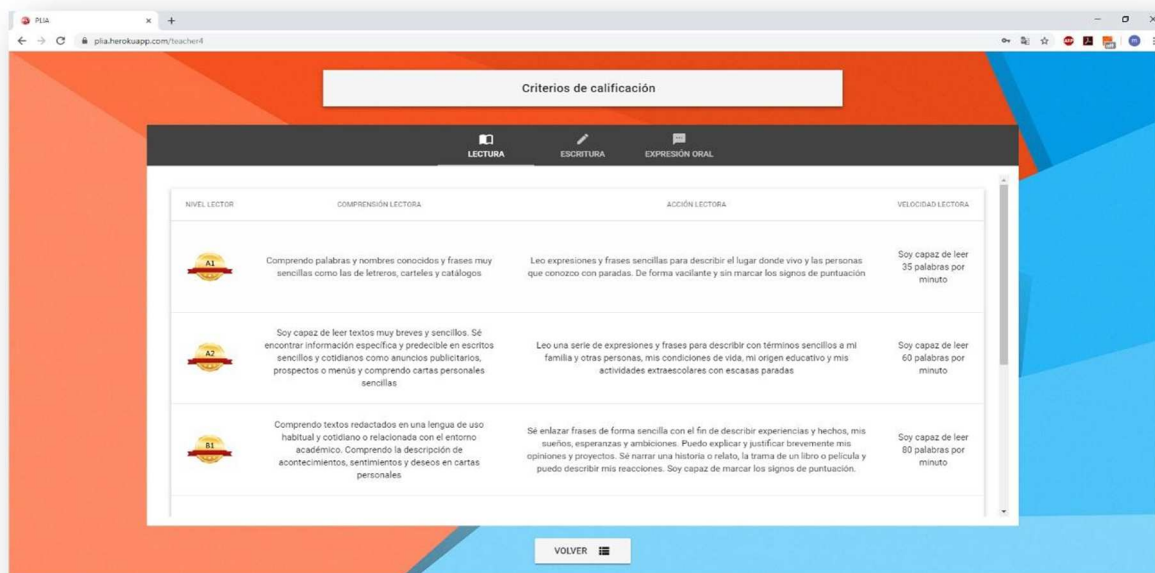


Fuente: PLIA (2019)

Para consultarlos nos dirigimos a la pestaña “Criterios de Calificación” desde la que podremos consultar los criterios de calificación de lectura, escritura y expresión oral, como aparece en la Figura 83.

Figura 83

Criterios de Calificación.



Fuente: PLIA (2019)

1.8.4. Procedimiento y Actividades

1.8.4.1. Procedimiento

Malmberg (1971) en los años 70 ya señalaba que la comunicación gracias al progreso técnico ha adoptado formas y aspectos anteriormente desconocidos, puesto que la lingüística se ocupa de expresar los problemas básicos de todas las ciencias, es decir, que todo estudio científico debe ser visto profundamente, supeditado a las funciones y características del medio con que las teorías científicas pueden ser puestas de manifiesto:

“En nuestro mundo moderno la comunicación juega un papel mucho más importante que el que nunca había tenido hasta ahora, y, gracias al progreso técnico, ha adoptado formas y aspectos que nunca se habían podido siquiera soñar. Este desarrollo ha planteado nuevos problemas no solo desde el estudio de la comunicación en sí misma, sino también, y de una manera particular, para

el estudio de nuestro principal medio de comunicación: el lenguaje. Los problemas de transmisión técnica del lenguaje y de la ingeniería del sonido han suscitado entre los técnicos de la comunicación, la necesidad de un sólido conocimiento de la estructura del lenguaje. Los científicos e ingenieros que trabajaban en los problemas de la comunicación deben saber qué es el lenguaje, cómo está construido y cómo funciona. Lo mismo puede decirse de los terapeutas del lenguaje y para los diferentes especialistas médicos que, en su trabajo, deben tratar con trastornos del lenguaje o con fenómenos lingüísticos anormales. Que el análisis lingüístico es condición necesaria para la enseñanza del lenguaje y para su estudio es evidente por sí mismo”.

1.8.4.2. Actividades

Actividad 1: Análisis de los requisitos de usuario.

En esta actividad se pretenden definir todos los requisitos de usuarios de la plataforma. Para tal fin, se tendrán en cuenta los siguientes aspectos:

El desarrollo de una descripción clara de las necesidades y preferencias de los usuarios (profesores y tutores) cuando vayan a interactuar con la plataforma. La garantía del cumplimiento de las leyes y requisitos legales, especialmente en términos de privacidad y seguridad de los datos. El análisis y la descripción de los servicios existentes y los modos de interacción con el fin de simplificar la interacción y facilitar las tareas de los usuarios. Atención a las nuevas tecnologías, equipamiento de telecomunicaciones, modelado de usuario, adaptación de la interfaz de usuario y personalización de los servicios para mejorar las funcionalidades y el rendimiento.

Tarea 1.1 Requisitos de usuario

Esta tarea crea un conjunto inicial de necesidades del usuario por medio de la investigación documental, mediante el análisis de los estudios que abordan este campo, la investigación social y la evaluación de informes de expertos. Se llevarán a cabo un conjunto de cuestionarios con una muestra de usuarios objetivo para determinar la experiencia reciente y real con otras plataformas en el ámbito del e-learning-teaching. A partir de estos datos se generará un informe de requisitos en el que deberán soportarse el resto de desarrollos del proyecto. De esta manera, este informe servirá como guía

para los analistas y desarrolladores del equipo de trabajo con las bases para el diseño de servicios personalizados con criterios de accesibilidad y usabilidad.

Resultados: 1) Encuesta de requisitos de usuario. 2) Informe de requisitos.

Duración: M1-M2

Tarea 1.2 Requisitos legales

Garantizar la privacidad, el cumplimiento de las leyes y requisitos legales es obligatorio. Tales requisitos serán recogidos y analizados cuidadosamente para desarrollar un grupo de requisitos legales que serán implementados.

Resultados: 1) Informe con las directrices que los analistas y desarrolladores deberán cumplir con las leyes vigentes y los requisitos legales en el diseño de servicios personalizados en la plataforma.

Duración: M2

Tarea 1.3 Vigilancia Tecnológica

Esta tarea transversal se centra en la vigilancia tecnológica. En ella se observará la evolución tecnológica, y se evaluarán sus beneficios potenciales durante todo el periodo del proyecto. La tecnología no se observará como algo aislado sino en conjunto con las metodologías de fomento de la lectura que se pretende desarrollar.

Resultados: 1) Conjunto de estrategias de diseño flexibles que formarán parte de la plataforma, para dotarla de escalabilidad y eficacia.

Duración: M1-M12

Responsables: Amando López Valero / Fernando Cerdán Cartagena

Actividad 2: Núcleo de la plataforma y módulos de integración

La actividad 2 tiene como objetivo crear una plataforma en la que los usuarios interactúen en entornos virtuales de aprendizaje a través de una gran variedad de dispositivos, con el fin de implicarles y contrastar experiencias entre la comunidad. Aquí se obtendrán e integrarán las herramientas específicas de software tanto para el núcleo como para los módulos de la plataforma. Esta plataforma proporcionará el entorno destinado a distribuir la metodología de fomento de la lectura y el material lectivo mediante protocolos y software de monitorización, la obtención automática de datos, el reporte y la evaluación de estos.

Tarea 2.1 Análisis funcional

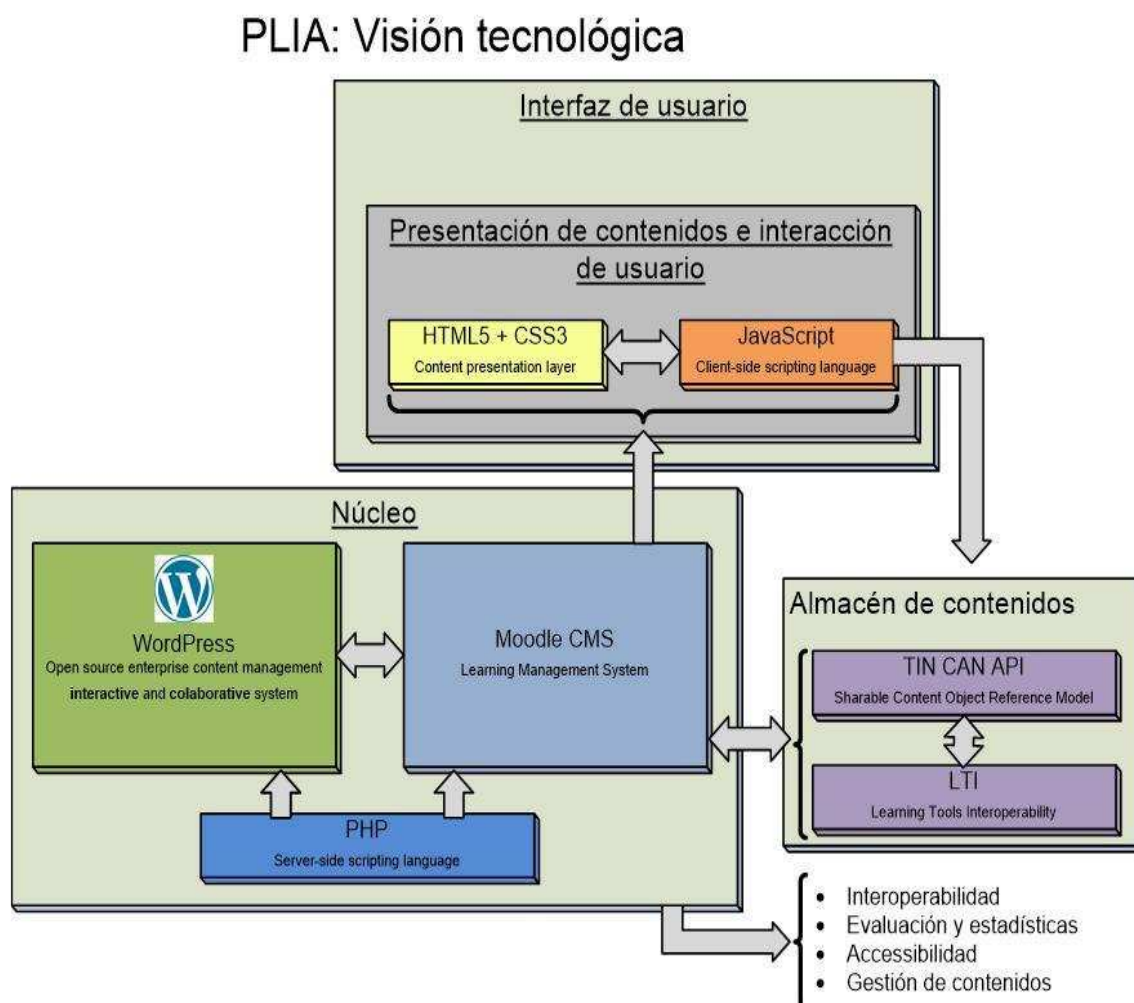
Esta tarea incluirá la elaboración de una lista de especificaciones, conforme a la arquitectura de referencia (ver figura 84) y a los requisitos formales de software. Esta será la guía principal para la integración del software en las próximas tareas, así como en las futuras ampliaciones de la plataforma.

Resultados: Especificación no formal de funcionalidades de la plataforma

Duración:M3

Figura 84

Presentación de Contenidos e Interacción de Usuario



Fuente: Elaboración propia, 2019.

Tarea 2.2 Integración del núcleo de la plataforma

En esta tarea se integrarán los módulos y componentes de código abierto más apropiados, con el fin de generar el Core de la plataforma PLIA. De esta forma nos

aprovechamos de la existencia de software basado en código abierto, probado y soportado por comunidades activas. Adicionalmente se incorporarán los módulos necesarios para el modelo de negocio por suscripción y gestión del pago por cada perfil de usuario.

Resultados: Núcleo de la plataforma.

Duración:M4-M5

Tarea 2.3 Desarrollo del almacén de registros de aprendizaje. TIN CAN API

En esta tarea se desarrollarán las nuevas especificaciones para la tecnología de aprendizaje (TIN CAN API). Esta capturará los datos sobre las actividades y los usuarios en un formato coherente desde el núcleo de la plataforma. Todas las partes de Mi Portfolio Lector podrán llevarse a cabo con la TIN CAN API.

Resultados: Almacén de registros de aprendizaje

Duración:M6-M7

Tarea 2.4 Herramientas de evaluación y análisis de aprendizaje

En esta tarea se va a generar el software para la monitorización (marcadores), registro (modelos de datos y bases de datos), evaluación (data mining) y la presentación de informes. Se desarrollará una metodología común de evaluación para monitorizar y evaluar los resultados y el impacto. Además, se incluirá el diseño y desarrollo de un marcador con indicadores que muestren la actividad principal de la plataforma.

Resultados: Sistema de diagnóstico según el método MPL

Duración:M8

Tarea 2.5 Desarrollo de entorno colaborativo

Para proporcionar un entorno de colaboración para los usuarios, se integrará una solución basada en el uso de Wordpress. Wordpress ofrece esta funcionalidad de forma rápida y sencilla por lo que resulta ideal para esta prueba de concepto. Se configurarán herramientas básicas de Wordpress para una interacción entre los usuarios (foros, wiki, RSS, etc). La misión en este caso es la integración de Wordpress y Moodle para proporcionar una funcionalidad integrada para el usuario.

Resultados: Entorno Colaborativo en forma de PLN (personal Learning network).

Duración:M9

Tarea 2.6 Desarrollo de la interfaz de usuario

Esta tarea implica todos los aspectos relativos al diseño y la implementación de la interfaz de usuario principal. Por lo tanto, el principal reto será lograr la integración y representación de todas las herramientas independientes en la interfaz de usuario, algunas de ellas basadas en diferentes lenguajes de programación. Por lo tanto, implica el desarrollo de una capa de software intermedio (middleware) para hacerlas interactuar fácilmente con las demás. En este sentido, la interfaz final proporcionará acceso a todas las herramientas y recursos de la plataforma de una manera transparente para los usuarios, con un diseño limpio y elegante.

Resultados: Interfaz de Usuario.

Duración:M9-M10

Actividad 3: Pruebas y evaluación de rendimiento

Implica en primer lugar la construcción de un prototipo para mostrar a los usuarios el contenido y los recursos a través de la plataforma. Se corregirán problemas de estabilidad o seguridad que puedan surgir. El objetivo posterior será probar las implementaciones de los servicios en un ambiente controlado, realizar pruebas con expertos y usuarios, y hacer modificaciones según los resultados de las pruebas.

En este paquete se garantizará el correcto funcionamiento de la plataforma de fomento de la lectura.

Tarea 3.1 Ensayos, pruebas, análisis y generación de informes

Esta primera tarea consiste en la utilización extensiva de la plataforma de la actividad 2 mediante un prototipo funcional. En primer lugar, los técnicos ejecutarán una serie de pruebas para garantizar la funcionalidad de la plataforma. Si se cumplen todos los requisitos técnicos y funcionales de los usuarios, el siguiente paso será la utilización de la plataforma en un entorno controlado con un número reducido de usuarios. Los usuarios podrán evaluar el acceso, uso y nivel de satisfacción con la plataforma, jugando un papel importante en el co-diseño y diseño de funcionalidades adicionales. Posteriormente, los expertos evaluarán los resultados recogidos y el impacto inicial.

Resultados: Prototipo inicial para utilizar el método MPL.

Duración M11

Tarea 3.2 Replanteo: adaptación a los resultados del ensayo

En caso de que se aprueben los resultados iniciales, comenzará una nueva iteración del ciclo de diseño (incluidos los procesos de desarrollo, implementación y pruebas con usuarios). Después de realizar las modificaciones necesarias, se cerrará el ciclo de control y la nueva plataforma estará lista para su uso en entornos reales, por lo que será posible su transferencia al aula. De esta manera, si se hace uso de la herramienta PLIA para trabajar la competencia lectora, tanto los alumnos, como los profesores y las familias pueden contar con la obtención del historial lector donde se incluya el registro de su progresión en el nivel lector y los trabajos realizados.

Resultado: Prototipo validado listo para usar en entornos reales.

Duración: M12

Figura 85:

Cronograma de actividades.

CRONOGRAMA	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12
Actividad 1 Análisis de los requisitos de usuario												
Tarea 1.1 Requisitos de usuario	X	X										
Tarea 1.2 Requisitos legales		X										
Tarea 1.3 Vigilancia tecnológica	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Actividad 2: Núcleo de la plataforma y módulos de integración												
Tarea 2.1 Análisis funcional			X									
Tarea 2.2 Integración del núcleo de la plataforma				X	X							
Tarea 2.3 Desarrollo del almacén de registros de aprendizaje. TIN CAN API						X	X					
Tarea 2.4 Herramientas de evaluación y análisis de aprendizaje								X				
Tarea 2.5 Desarrollo de entorno colaborativo									X			
Tarea 2.6 Desarrollo de la interfaz de usuario									X	X		
Actividad 3 Pruebas y evaluación de rendimiento												
Tarea 3.1 Ensayos, pruebas, análisis y generación de informes											X	
Tarea 3.2 Replanteo: adaptación a los resultados del ensayo												X

Fuente: Elaboración propia (2021)

Tabla 4

Identificación de los Riesgos del Proyecto.

IDENTIFICACIÓN DE LOS RIESGOS DEL PROYECTO			
POSIBLES RIESGOS	IMPACTO	PROBABILIDAD DE OCURRENCIA	ACCIONES CORRECTIVAS
1. Falta de comprensión de los requisitos del usuario. a los desarrolladores a menudo les resulta difícil (y se sienten reacios) para entender informes de análisis de requisitos de un sistema de los usuarios.	Alto	Medio	Con el fin de evitar malos entendidos de las especificaciones del usuario, éstos se someterán a un proceso de comentarios de los desarrolladores antes de su finalización. Por otra parte, el equipo de análisis de requisitos se reunirá con los desarrolladores para discutir temas abiertos y facilitar las aclaraciones necesarias.
2. Diferencias entre las prioridades de las necesidades del usuario y las implementaciones finales desarrolladas.	Alto	Medio	Los usuarios serán consultados sobre los cambios esenciales en las especificaciones técnicas que podrían estar en conflicto con sus requisitos funcionales iniciales. En cualquier caso, en la tarea 3.1 los usuarios pondrán a prueba el prototipo inicial.
3. Los usuarios no están satisfechos con el resultado.	Alto	Bajo	Los usuarios participan en toda la cadena de valor del proceso de innovación (una de las metodologías adoptadas es la innovación centrada en el usuario).
4. El uso no responsable de la tecnología	Alto	Alto	Charla específica con los usuarios al inicio de la prueba experimental. Información específica al entrar en la plataforma.
5. Nuevas tecnologías útiles que no se consideran inicialmente.	Bajo	Bajo	Está prevista una vigilancia tecnológica durante todo el proceso de desarrollo en la tarea 1.3 y dada la corta duración del proyecto las decisiones tecnológicas iniciales serán las más adecuadas y duraderas en el tiempo.
6. Problemas de integración.	Alto	Bajo	Cada paquete software de código abierto de las previstas en la actividad 2 tiene una especificación asociada.
7. Dificultad para reclutar una muestra representativa de los usuarios finales para la prueba del prototipo en tarea 3.1	Bajo	Bajo	La universidad suele trabajar y colaborar habitualmente con colectivos de centros educativos de todo tipo. El proyecto además se dará a conocer en notas de prensa y redes sociales.
8. Los usuarios no entienden cómo utilizar la plataforma	Medio	Baja	Se proporcionará una interfaz muy amigable y muy probada gracias a la intervención de los usuarios en el desarrollo.

Fuente: Plan de Investigación (2018)

1.8.4.3. Sistema Educativo: Proceso de Transformación

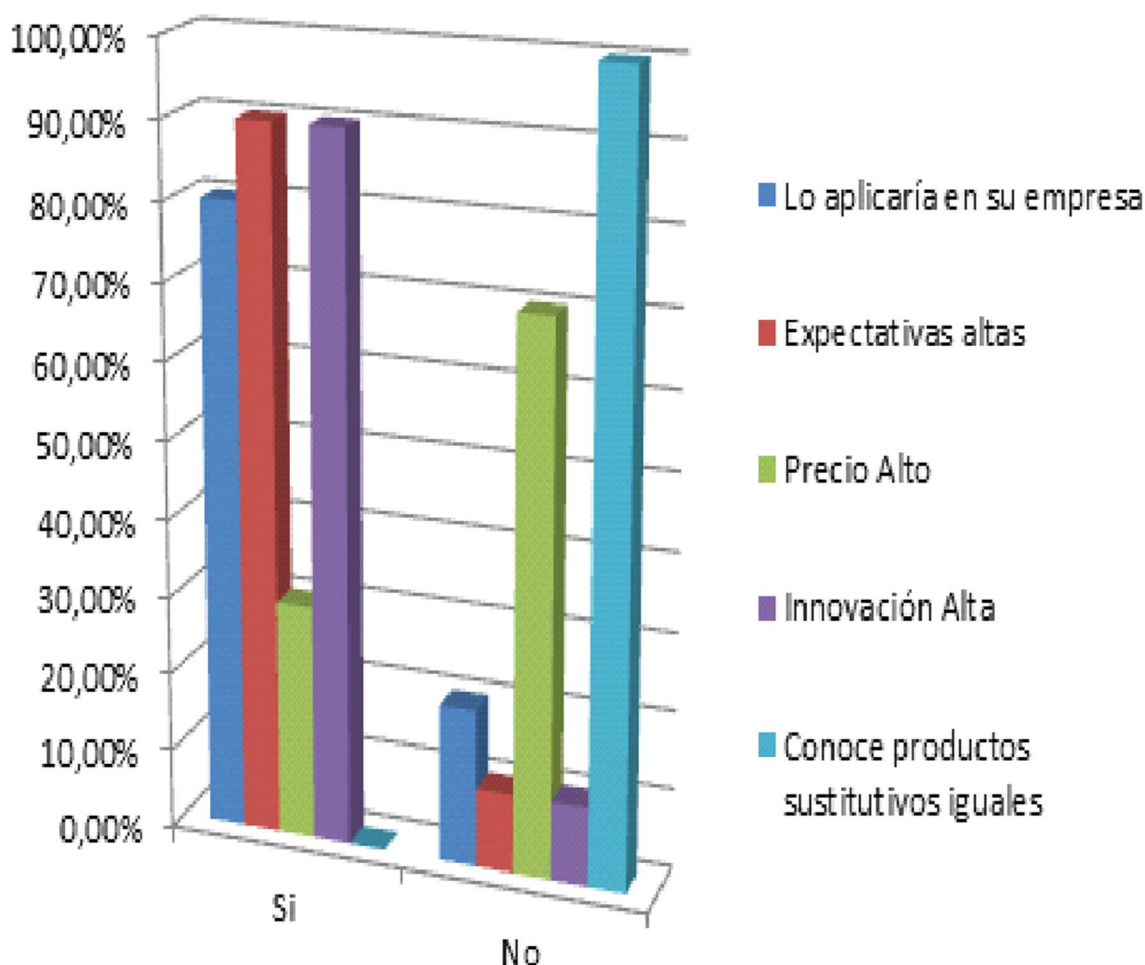
Hoy en día es más que evidente que el sistema educativo está realizando un complejo proceso de transformación para afrontar con rigor la tarea que le corresponde de la construcción de una nueva sociedad, pues hace todo lo posible por mantenerse en sintonía con el rápido avance de las nuevas tecnologías. Se muestra en la sociedad un nuevo paradigma educativo que ha sido creado para atender a esas generaciones que son nuestros alumnos y que han crecido rodeados de medios digitales para el ocio, el aprendizaje y la comunicación.

PLIA es una herramienta orientada a revolucionar la educación virtual en ese ámbito académico y, en concreto, focalizada en el fomento de la lectura con el fin de dar respuesta a la demanda de aplicaciones interactivas del aula, que vienen surgiendo a raíz de los nuevos modelos de enseñanza, los cuales están orientados a mejorar la calidad de la misma. Esta demanda favorece la tendencia a replicar estos modelos en enseñanzas no universitarias, aunque más especializadas, como es el caso del fomento de la lectura. Otros ámbitos de interés serían la mejora de la motivación y la mejora del rendimiento en entornos inclusivos.

Con PLIA se pretende dar respuesta a esta demanda con una herramienta de bajo coste, de fácil despliegue en un entorno real y dotado de un manejo intuitivo y amigable. El interés que ha despertado este producto se refleja en una encuesta de alto muestreo realizada en entornos privados y concertados de educación Primaria. A continuación, se muestran los resultados recogidos.

Figura 86

Estudio de Mercado



Fuente: Elaboración propia (2021)

En el estudio de mercado que se ha llevado a cabo se identifica la necesidad por parte de las instituciones docentes, de contar con un sistema de enseñanza virtual que permita la creación y discriminación del conocimiento, teniendo en consideración el constante cambio social y tecnológico que experimenta la sociedad.

Por otro lado, es importante tener presente que los diversos enfoques y teorías de aprendizaje, como el cognitivismo, el constructivismo y el conductismo, introdujeron nuevos conceptos y prácticas en la educación y en el aprendizaje. Por tanto, siguiendo la dinámica de la plataforma PLIA se pretende marcar un antes y un después en el entorno académico, fomentando la lectura para crear una sociedad inteligente.

Y es que no hay indicador más claro de que a un niño no se le ha enseñado de forma debida a leer, que observar que no comprende un texto; algo que gravemente surge de los resultados de las pruebas PISA en España (como se comentaba al inicio de esta tesis). Por ello PLIA contribuye a que la enseñanza atienda a dos procesos:

- El de reconocimiento de palabras y el de la comprensión.

Asociar sonidos con letras en palabras hace a la llamada conciencia fonológica, mientras que el otro obstáculo para el aprendizaje de la lectura se encuentra en la desestimación de una enseñanza sistemática de vocabulario, clave para la comprensión y el conocimiento (Amaiz, Castejón, Ruiz y Guiraro, 2002).

La lectura aleja de la persona grandes males; entre otros, el aburrimiento, la soledad, los vicios y la ignorancia. La capacidad real de alcanzar el uso de esta herramienta se fundamenta en la metodología de desarrollo escogida, la cual es una combinación de las siguientes técnicas: User y Driven Innovation. Es decir, se da una combinación entre el rol del usuario y una innovación guiada mediante un lenguaje común con el que procesen y visualicen cómo se desarrolla el software de PLIA.

1.9. User-Driven Innovation

La innovación impulsada por el usuario se puede definir como un proceso de desarrollo de nuevas y mejores soluciones basadas en la comprensión de las verdaderas necesidades de los usuarios y una participación sistemática de los usuarios (Wise y Høgenhaven, 2008). También se define como un proceso que se opone a la innovación impulsada por el fabricante, en la cual los fabricantes actúan como intermediarios interpretando y transformando sus necesidades en productos de una manera imperfecta (Von Hippel, 2005).

El enfoque de innovación impulsado por el usuario adoptado en PLIA no se opone a la innovación impulsada por el fabricante, sino que la complementa.

Al involucrar a los usuarios en el proceso de innovación, los fabricantes y usuarios pueden crear conjuntamente nuevas formas de resolver problemas técnicos existentes, desarrollando nuevos productos y estimulando las fuerzas del mercado.

Para guiar la innovación impulsada por el usuario durante el proyecto, se desarrollará y usará una metodología común basada e inspirada en los cuatro principios para el diseño centrado en el ser humano (ISO 13407):

- Participación activa de los usuarios, para obtener una comprensión clara de los requisitos del usuario y la tarea
- Una asignación adecuada de funciones entre los usuarios y la tecnología
- Iteración de procesos de diseño y evaluación
- Un enfoque multidisciplinario.

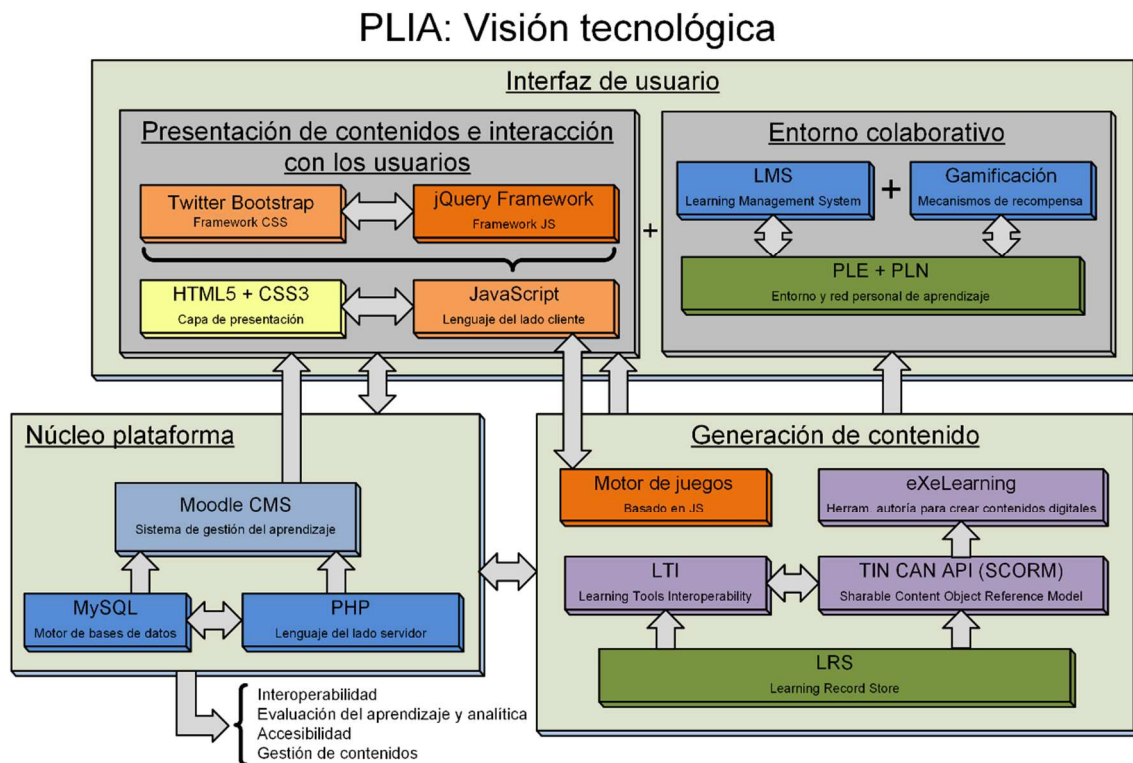
Haciendo uso de esta metodología, las personas con diferentes antecedentes y habilidades participarán en el proceso de innovación, así como personas que representen grupos de usuarios. Los usuarios participarán en todas las fases del proyecto para situarse en el centro del proceso de innovación y alentarlos a desempeñar un papel activo y de colaboración en el desarrollo de soluciones técnicas.

El proceso de desarrollo se organizará como un conjunto de ciclos de iteración de diseño destinados a comprender las necesidades y preferencias de los usuarios, desarrollar soluciones de diseño y realizar diferentes tipos de evaluaciones (de ideas, de conceptos, de prototipos) en cooperación con los usuarios (Steen, 2008).

En el caso de PLIA la disposición tecnológica en lo que respecta a su arquitectura se muestra en el diagrama funcional de la figura 87, cuyo código lingüístico de programación se puede interpretar de la siguiente forma:

Figura 87

Visión Tecnológica de PLIA.



Fuente: Elaboración propia, 2019.

Nota: Diagrama de bloques de un sistema mixto e innovador como es PLIA.

La figura 87 aclara que el núcleo de la plataforma sirve como motor de una base de datos codificados en PHP. Y será el núcleo junto con el generador de contenido Moodle, que está en contacto con el interfaz de usuarios y con la presentación de contenidos, con su librería y su código. Además, también se refleja la posibilidad de importar o exportar recursos educativos entre plataformas, a modo de estandarización comunicativa LTI, y así poder incorporar la identidad del usuario, el contexto académico y la lista de información. Y como entorno colaborativo cuenta con la conexión entre el núcleo de la plataforma y un gestor de contenidos de aprendizaje en LMS donde sea posible la gamificación.

Asimismo, en la figura se muestra la arquitectura funcional que sostiene PLIA como diagrama de bloques interconectados. Por tanto, PLIA está compuesto por un núcleo y una serie de librerías y módulos de generación de contenidos que lo complementan. Además, también permite la importación o exportación de recursos educativos entre las plataformas (siguiendo el estándar de interoperabilidad de recursos LTI). Cuenta también con módulos que permiten la creación de entornos colaborativos

implementando los conceptos de entorno y red personal de aprendizaje (PLE+PLN). En Cabrera-Lozoya, Cerdán, Cano, García-Sánchez y Luján (2012) se describe un sistema mixto e innovador de e-learning llamado CADI, que es la antesala del sistema PLIA, y que fue desarrollado persiguiendo los mismos objetivos.

1.9.1. Metodología para el Desarrollo de Software

La metodología de desarrollo propuesta para la actividad 2, se basa en Rational Unified Process (RUP) (Jacobson, 1999). Este proceso mejora la productividad del equipo y ofrece las mejores prácticas de software a través de directrices, plantillas, estándares y herramientas para todas las actividades críticas del ciclo de vida del software.

Su objetivo es garantizar la producción de software de alta calidad que satisfaga las necesidades de sus usuarios finales, dentro de un calendario y un presupuesto predecibles. Por lo tanto, se ajusta a los principales requisitos de esta convocatoria de Prueba de Concepto.

Esta metodología proporciona a cada miembro del equipo acceso a una base de conocimiento común para todas las actividades críticas de desarrollo. Al hacer que todos los miembros del equipo accedan a la misma base de conocimiento, con independencia de la etapa de desarrollo, se asegura que todos los miembros del equipo compartan un lenguaje común, procesen y visualicen cómo desarrollar el software.

1.9.2. Equipos Auto Organizados

Este proyecto de investigación hace un uso intensivo de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) donde la velocidad y agilidad al cambio resulta un elemento fundamental. Por ello, el tipo de actividades y tareas sigue una metodología ágil, en particular SCRUM (particularizada a este tipo de proyecto) para que sea más fácil la adaptación de la misma a los cambios.

La actividad técnica del proyecto se podría resumir de forma básica en las siguientes fases: Especificación, desarrollo, prueba, replanteo y adaptación. De aquí, se observa que la organización del trabajo sigue una estrategia de desarrollo incremental. La calidad del resultado se basa principalmente en el conocimiento de las personas en equipos autoorganizados para cada actividad. En definitiva, se sigue un proceso iterativo

(sprints), de desarrollo incremental que permite adaptarse con facilidad a los cambios, replantear y continuar adelante en el proceso de desarrollo.

La metodología SCRUM sería la capa alta del planteamiento. Internamente en cada actividad hacemos uso de la metodología UCD (User Centred Design) para tener en cuenta a los usuarios en todo el proceso lo que en principio es una garantía de satisfacción del mismo con el producto final.

También se ha realizado el desarrollo de forma rápida y eficaz del software dotado de calidad con la metodología RUP (Rational Unified Process).

1.10. Evaluación del Proyecto

En lo que respecta a la plataforma PLIA es necesario aclarar que tras el desarrollo de la plataforma conforme a la metodología definida con anterioridad se procedió a realizar una prueba piloto para ponerla en práctica. La prueba se realizó entre los meses de diciembre y marzo coincidiendo con el segundo trimestre del curso escolar 2019-2020. La muestra estaba compuesta de los datos extraídos de la plataforma donde se pudo contar en ese periodo de tiempo con un total de 220 alumnos participantes conformada por 60 profesores y 160 alumnos de entre los cuales 42 eran alumnos de Primaria de primer y segundo ciclo; 74 alumnos de Primaria de tercer ciclo y 44 alumnos de Secundaria de primer y segundo curso de ESO.

Se ha alcanzado el objetivo general del proyecto, ya que tal y como se propuso se ha conseguido sistematizar el Portfolio Lector como estrategia de evaluación compartida y como instrumento de recogida de parámetros y ayuda al diagnóstico para tutores, profesores y estudiantes. Esto ha sido posible gracias al desarrollo de la plataforma PLIA <http://PLIA.ingeniatic.com>. La plataforma desarrolla el método del Portfolio Lector a través de un conjunto de herramientas diseñadas específicamente para adaptarse al método. A continuación, se facilitan dos perfiles de usuario para navegar sobre las diferentes herramientas de la misma.

Tabla 5

Perfiles de Usuario

Perfil Alumno	Perfil Profesor
-usuario: fseneca1	-usuario: fseneca2
-pass: fseneca2020	-pass: fseneca2020

Fuente: Elaboración propia (2021)

Asimismo, desde la página principal de la plataforma se facilita un manual de usuario para aplicar el método paso a paso a través de las herramientas desarrolladas, que se puede encontrar en el siguiente enlace:

<https://drive.google.com/file/d/1ic67fnPPG35AiveYfoh3JuJeHVR4DK1d/view?usp=sharing>

Adicionalmente, se incluyen un listado de preguntas frecuentes relacionadas con las ventajas del método y uso de la plataforma PLIA para la mejora de la competencia lectora. Se accede desde la página principal pulsando sobre el icono “?”.

Finalmente, debemos señalar que contiene un mail de soporte destinado a los usuarios y un enlace de estadísticas de uso de la plataforma por parte de alumnos, tutores e instituciones.

Asimismo, se han alcanzado los objetivos específicos previstos inicialmente, puesto que se ha hecho una identificación de las posibles necesidades de los perfiles de usuario previstos y posteriormente, a partir de aquí se desarrolló un diseño inicial o mockup, como podemos comprobar a continuación:

<https://drive.google.com/open?id=1WtqEi7bZGkD8c1bcjWHGhpK0BUdX9NZz>

el cual se fue refinando a medida que avanzaba el proyecto hasta el desarrollo final. Ello ha permitido diseñar una plataforma e-learning robusta, amigable y adecuada para los fines previstos.

La plataforma integra herramientas desarrolladas con las tecnologías web más avanzadas fácilmente accesible desde cualquier dispositivo (web responsive). Así

también se facilita la personalización de la interfaz eliminando cualquier tipo de barrera. Los resultados de uso demuestran que se trata de una plataforma que facilita el aprendizaje centrado en el estudiante involucrando a todos los interesados. La herramienta permite el acceso a los resultados, con los permisos correspondientes, para su estudio y mejora por parte de las comunidades públicas, académicas e industriales.

En lo que respecta a la evaluación de la plataforma, tal y como ya estaba previsto en la actividad 3 y última del proyecto, se hizo una prueba de la plataforma en un entorno controlado de usuarios. Previa a esta prueba se contaba con un informe favorable del comité de ética de la Universidad de Murcia:

https://drive.google.com/open?id=1cx_xhvpuRo5w0XOwfoMHVFL2l9l_NrA-

El informe se otorgó a la investigadora miembro del proyecto María Parra, en el ámbito de su tesis doctoral, ya que estos resultados previos, así como los que se vayan consiguiendo a medida que la comunidad de usuarios de la plataforma crezca serán de utilidad para la investigación de María Parra en este campo con el objetivo de realizar su tesis doctoral. Es por ello que de aquí en adelante se puedan conseguir otros resultados de difusión en congresos y revistas especializadas. También se pasó un cuestionario inicial a los alumnos participantes:

<https://drive.google.com/open?id=1umv1hqUZCpBguN8iPc8XT2aUgHfoHJYJ>

Las evaluaciones realizadas por los alumnos sobre su mejora en la competencia lectora no son significativas debido al corto periodo de prueba, por lo que las conclusiones no son pertinentes en este punto del proyecto. No obstante, sí es significativa la evaluación de satisfacción del uso de la plataforma por parte de los usuarios en ambos tipos de perfiles alumnos y tutores, con una aceptación mayoritaria tanto del método como de la plataforma. A continuación, se incluye un enlace al cuestionario de satisfacción:

<https://drive.google.com/open?id=1sILQGrUdG9DE-HRjLAeeacYiQZEOOxt5>

En lo que se refiere a las desviaciones que se han producido a lo largo del desarrollo del proyecto, se puede señalar que contrariamente a lo planificado inicialmente la plataforma no permite la mejora de la calidad de los recursos digitales disponibles ni se facilita la generación de los mismos ni se proporciona un espacio en la plataforma para ello. Esto es debido a que después de un análisis exhaustivo se

consideró que es más interesante incluir un repositorio de lecturas contrastado, clasificado por niveles y edades. La consideración de incluir contenidos propios aportados por los tutores requiere de un sistema de validación de contenidos que no era viable implementar en el periodo del proyecto.

1.10.1. Conclusión

El sistema educativo tiene como misión principal formar a los alumnos para su futuro desarrollo social y profesional como ciudadanos. Es por ello, por lo que hemos querido contribuir a esta tarea tan importante proponiendo PLIA como una herramienta con la que potenciar la capacidad de la comprensión lectora y de la utilización autónoma de la información. No obstante, aún queda mucho camino para alcanzar la perfección de PLIA, ya que todavía requiere de tiempo para su perfeccionamiento.

Tras la puesta en marcha de este proyecto, se ha detectado que las preguntas de «Mi dossier lector» se corresponden con lo que se lee. En ocasiones, se pueden responder ciertas cuestiones si ya se sabe lo que va a ocurrir en las siguientes páginas, pero si no, se dejan sin contestar ciertas cuestiones. Por ejemplo: en la sesión 1, no tendría por qué haber aparecido todavía todos los personajes, y mucho menos haberlos conocido a fondo. La descripción de estos, debería estar incluida al finalizar el libro. Asimismo, es necesario añadir nuevos y más variedad de textos a «Mi nivel lector» con el fin de no limitar las ocasiones que puede comprobar el alumno su nivel y competencias lectoras. Finalmente, otro aspecto a mejorar en el rol del docente es que tenga acceso directo a «Mi pasaporte lector» y «Mi biografía lectora» de sus alumnos, con el fin de conocerlos mejor.

CAPÍTULO 2:

MARCO TEÓRICO

2.1. Construcción del Marco Teórico

El alumnado tiene un gran interés por la lectura en sus primeros años de escolarización, ya que es la manera de integrarse en la sociedad y participar en ella. Pero este interés se va perdiendo con el paso del tiempo, una vez que existe el dominio suficiente para poseer una competencia lectora básica que le permita desenvolverse con total soltura, pues a partir de que alcancen la adolescencia comienza a desaparecer esa necesidad.

Figura 88.

Lectura de Libros en Tiempo Libre en Adolescentes



Fuente: Gremio de Editores (2020)

Tal hecho hace que el gran caballo de batalla del profesorado sea lograr fomentar la lectura entre los alumnos. Se entiende al respecto, que la mejor manera de hacerlo, sobre todo en el caso de los más pequeños, es siguiendo esta metodología activa, participativa, reflexiva, autonomizada, interactiva y creativa que planteamos basada en los siguientes aspectos:

- Implicar a la familia en el proceso de aprendizaje de sus hijos.
- Digitalizar el trabajo lector de los planes lectores.
- Ofrecer un punto de reflexión conjunta entre alumnos, profesorado y familias para establecer objetivos y estrategias de aprendizaje, autoevaluación y coevaluación.
- Ayudar al claustro a tomar decisiones conjuntas para confeccionar el proyecto lingüístico del Centro.
- Contribuir a que exista un documento único e intransferible de cada alumno con su “Historial lector” para el profesor presente o futuro de cada Departamento.
- Realizar el diagnóstico precoz de dificultades del Departamento de Orientación en los casos pertinentes.
- Posibilitar al Centro que se identifique el resultado cuantitativo del nivel lector de un grupo, un nivel o de todo el Centro.
- Incrementar la dinamización de la biblioteca escolar y municipal.
- Constatar unos buenos resultados académicos para las instituciones.

En definitiva, con esta metodología se pasaría a estar en los primeros puestos del ranking en las pruebas Pisa. En este trabajo de investigación se van a establecer las premisas que nos llevan a creer que esta propuesta es la más adecuada para el éxito escolar.

2.2. El Lenguaje y Su Poder

La capacidad del lenguaje distingue al ser humano del resto de las especies animales y permite que los seres humanos vivan en sociedad. Las lenguas son construcciones sociales creadas de forma convencional, que nos dotan de instrumentos valiosísimos con las que se puede denominar el mundo que nos rodea a la vez que permite establecer nuestras identidades como individuos con sus correspondientes variedades lingüísticas, es decir, desde el punto de vista geográfico (variedad diatópica), desde el punto de vista contextual o situacional (variedad diafásica), desde el punto de vista sociocultural (diatrática) como señalan Carrera y Mazzarella (2001) y desde el punto de vista temporal (variedad diacrónica).

Con frecuencia se observa el lenguaje más que una herramienta práctica que está al servicio del ser humano, pero la lengua que se habla adquiere un enorme valor puesto que satisface las necesidades al poner en comunicación a unos con otros y permitir establecer relaciones de muchos tipos: de compromiso, de solidaridad, de afecto, de jerarquización, de respeto, de marginación, de inclusión, de manipulación, etc., ya que permiten compartir, mentir, conquistar, prometer, etc.

Por ello, el ser humano es algo más que una pieza clave en el conjunto social. Su complejidad interna tiene que reflejarse en el lenguaje con el que verbaliza esas necesidades y en sus pensamientos. Y es que el lenguaje es una poderosa arma de penetración, como indica Bally (1962) cuando pone el foco en la lucha que se establece entre el instinto de sociabilidad del ser humano y sus instintos personales y cómo se refleja ese equilibrio inestable en su vehículo de expresión y de comunicación. Por tanto, está claro que la comunicación se lleva a cabo por motivos fundamentalmente prácticos de supervivencia y que es en la propia comunicación donde se reflejan los variados y complicados matices de la relación social.

Ya hace un siglo que el semiólogo Voloshinov (2009) se cuestionaba sobre la forma en que los intereses sociales se manifiestan en el nivel del signo lingüístico, llegando a la conclusión de que la genuina materia de la ideología individual son las palabras que se escogen y que la conciencia individual no es más que la red de significantes en que esas conciencias se encuentran envueltas. Para él todo uso lingüístico contiene un carácter ideológico, pues cada ideología es un conjunto de estructuras comunicativas que, distorsionadas por el poder, legitiman el orden establecido y le sirven de medio de supremacía social.

Según la teoría crítica de Freire (2005) se da un proceso educativo a través de la palabra, que remite a los estudiantes a sus condiciones de vida y les permite tomar conciencia de sí mismos y de su mundo. En este modelo, el lenguaje y la realidad social, el texto y el contexto, están conectados dinámicamente: la lectura es a la vez lectura de la palabra y lectura de la realidad objetiva del mundo que les rodea. Es por ello por lo que el docente debe procurar que la enseñanza de la lectura sea a partir de las inquietudes, expectativas y necesidades del alumno, valiéndose de las situaciones que el medio le proporciona y escoger una lectura acorde con la edad y los intereses de cada alumno (Montejo, 2006; Morales Sánchez, 2018; Pernia Hernández y Méndez Chacón, 2018). De esta manera, el acto de la lectura tendrá como objetivo principal crear lectores críticos, activos, analíticos, creativos, cuyo fin sea lograr el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno atendiendo a los procesos de comprensión y

producción en el lenguaje oral y escrito. Fumero, F. (2009), por eso ocurre que si no se tiene en consideración lo dispuesto en estas líneas se cometen numerosos errores en los centros educativos y sobre todo en las ocasiones que quieren incluirse las TIC dentro del aula como precisa Viñas (2011).

Por otro lado, Bourdieu (2000) aporta una teoría sociológica que ha sido una de las más influyentes en el pensamiento social sobre la institución escolar. Su concepción de que el centro escolar reproduce las relaciones de poder que existen en la sociedad ha estado presente en todos los debates sobre la enseñanza de la lengua desde los años setenta, pues son importantes sus conceptos de “mercado lingüístico” con el que se pone de manifiesto la desigualdad social que se da en el uso de la lengua como una reproducción en el orden simbólico del sistema de diferenciación y estratificación social, puesto que considera que la norma lingüística de las distintas lenguas es seguida por la clase alta, mientras que la clases populares se apartan de ella. Por ejemplo, entre los docentes y sus alumnos existe una clara relación asimétrica, puesto que los docentes ocupan una posición más alta, ya que tienen un estatus social más elevado por tres razones principales:

1. Cobran por su trabajo.
2. Saben más y tienen una titulación que lo certifica.
3. Tienen más edad.

Pero realmente, esa diferencia también se manifiesta en su uso del lenguaje a la hora no solo de enseñar, sino también a la hora de corregir, acordar, compartir, aconsejar, evaluar, reñir, negar, aprobar, criticar, exigir, ayudar, guiar, impedir, acompañar, etc. Es decir, de todo aquello que implica el trabajo en el aula. Y estos distintos roles que adoptan los docentes a lo largo de cada sesión, le suponen un sobreesfuerzo que solo llegarán a éxito si escoge la forma correcta en cada ocasión a la hora de hablar o de escribir.

Asimismo, los docentes deben tener presente que son los responsables de moldear la competencia lingüística de los alumnos, además de contribuir a su crecimiento personal y de despertar en ellos la conciencia del compromiso social. Pero esto no es fácil, ya que todavía no se ha planteado un método que garantice una educación lingüística que les sirva a los alumnos para actuar hablando y escribiendo, leyendo y escuchando de forma crítica el mundo en el que viven. Es por eso, por lo que la enseñanza de la lengua debe contener un carácter funcional que suponga el desenvolvimiento de la competencia comunicativa en la que la comprensión y la

producción contextualizada de discursos de todo tipo ocupen el lugar central de la interacción que ha de establecerse en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dándole así a la enseñanza de la lengua un enfoque instrumental.

Para ello, es preciso diseñar toda una estrategia en la que la transmisión de los conocimientos gramaticales adquieran su sentido como facilitadores de los procesos comunicativos básicos como estructura de nociones que ayuden al alumnado a la comprensión del sistema lingüístico en el que se basa la teoría de la comunicación, pero no solo para que sean capaces de dominar su propia lengua, sino también para que les sirva de base para el estudio de otras lenguas, facilitándoles así los perfiles propios de cada una de ellas mediante el contraste entre los distintos sistemas lingüísticos, cuyas reglas internas tienden a confundir y mezclar.

Allen (1974) distingue entre gramáticas científicas y gramáticas pedagógicas:

Una gramática científica se preocupa de la especificación de las propiedades formales del lenguaje, del código más que del uso del código. El escritor de una gramática científica tiene por meta proporcionar una explicación sistemática del conocimiento lingüístico idealizado, o competencia, que sustenta el uso real del lenguaje en situaciones sociales concretas. Una gramática científica está basada en una teoría formal del lenguaje esperándose que logre ciertos niveles de adecuación descriptiva. Una gramática pedagógica es ecléctica en el sentido de que el lingüista aplicado debe escoger y seleccionar de la información dada por las gramáticas formales, según su experiencia como profesor, y decidir cuáles son, desde el punto de vista pedagógico, las formas más apropiadas de ordenar dicha información. (p.65-67)

La gramática pedagógica que plantea Allen (1974) es un concepto ambicioso que va más allá de los distintos tramos didácticos de los conocimientos lingüísticos, pero cobra sentido al poner en relación la reflexión teórica y la práctica profesional del docente, como indica Méndez (1987, p.77), puesto que la gramática pedagógica no debería ser una simple transformación de los conocimientos científicos en contenidos escolares, puesto que aunque sus contenidos sean metalingüísticos, es un instrumento que cobra sentido en el aula, dotándola así de un carácter didáctico.

Por tanto, la gramática pedagógica debe establecerse sobre las aportaciones de la didáctica y de la psicología del aprendizaje y adoptar la forma que dicte el sistema educativo.

2.3. El Enfoque Formal Frente al Enfoque Comunicativo del Lenguaje

Sea como fuere, está claro que el gran reto que tiene todo docente es la elaboración de estrategias metodológicas que sean adecuadas para activar la reflexión del alumnado sobre la lengua, con el fin de que despierte en ellos el deseo de la observación y el análisis de producciones lingüísticas que les lleve a realizar una interacción de calidad.

Milián (2004, pp. 36-51) se plantea el conocimiento gramatical implícito y explícito de los alumnos en lo que respecta al punto de partida de cualquier reflexión lingüística que surja en el aula. La autora (Millán, 2004), aboga por un cambio en el modelo que se adopta a la hora de abordar la problemática lingüística. Más allá de trabajar los ejercicios mecánicos de ejemplos basados en los cánones establecidos, pone de relieve la necesidad de abordar los textos en el aula planteando una serie de problemas que deben ser definidos y comprendidos mediante la manipulación de sus elementos lingüísticos. Así se podrá enseñar-aprender a pensar desde distintas perspectivas, puesto que suscitará la interpretación, la discusión, etc. posibilitando el buen uso de la lengua.

Sin embargo, como ya señalara Abascal (1993) es necesario que el profesorado trabaje por la mejora de las capacidades comunicativas del alumnado desde las aportaciones de la sociolingüística, la pragmática, la psicolingüística y la semiótica literaria e iconográfica, puesto que la secuenciación de contenidos o para el trabajo gramatical o literario que hay en los libros de texto es insuficiente:

Después de muchos años enseñando a los adolescentes el sistema de la lengua al margen de los usos que hacen de ella y de sus necesidades de comunicación, se constata que los ejercicios de léxico descontextualizados no han servido para ampliar su vocabulario, que la insistencia en el análisis de las estructuras sintácticas no ha evitado malos uso de preposiciones, pérdida de referencia en la sustitución pronominal u otras desviaciones de la norma, y que las redacciones aisladas o las esporádicas exposiciones orales, desvinculadas temática y metodológicamente de sus necesidades de comunicación, no han enseñado a hablar y a escribir mejor a los alumnos de secundaria (p. 162)

Chomsky (1965) afirma que la competencia solo ha de ir ligada al conocimiento de las reglas gramaticales, pero Hymes (1972), Campbell y Wales (1970) proponen otra noción de competencia más amplia, la de “competencia comunicativa”. En su descripción, esta noción incluye no solo la competencia gramatical en lo que se refiere al conocimiento implícito y explícito de las reglas gramaticales, sino también a la competencia contextual o sociolingüística. Más aún, Hymes (1972) y Campbell y Wales (1970) establecen la distinción entre competencia y actuación comunicativas, donde esta última noción se refiere al uso práctico de la lengua.

En esta misma línea, Canale (1983) afirma que existen una serie de conocimientos y de habilidades esenciales que nos permiten adquirir una competencia comunicativa no solo correcta, sino también adecuada, es decir, que nuestros enunciados e intenciones diversas de comunicación sean los apropiados a la situación de comunicación en el que nos desenvolvemos. Y para ello señalan las siguientes competencias interrelacionadas:

Figura 89

Competencias Interrelacionadas



Fuente: Elaboración propia (2021)

- Una competencia lingüística, entendida a la vez como el conocimiento de la gramática de una lengua y de sus variedades.

- Una competencia sociolingüística, referida al conocimiento de las normas socioculturales que regula el comportamiento comunicativo en los diferentes ámbitos del uso lingüístico y por tanto a la capacidad de adecuación de las personas a las características del contexto y de la situación de comunicación.
- Una competencia discursiva, relativa a los conocimientos y habilidades que se precisan para comprender y producir textos coherentes.
- Una competencia estratégica, que se refiere al conjunto de recursos que podemos usar para reparar los diversos problemas que se pueden producir en el intercambio comunicativo, comprendiendo tanto los malentendidos como el deficiente conocimiento del código (p.63).

Frente a la tradición formalista, alejada de las necesidades lingüísticas de las nuevas generaciones, el enfoque comunicativo ayuda a la mejora de los usos lingüísticos del alumnado con una metodología adecuada al tipo de comunicación, dotando así a la materia de Lengua española de un carácter instrumental, al igual que ocurre con las materias de idiomas extranjeros.

Tabla 6

Enfoque Formal y Enfoque Comunicativo.

ENFOQUE FORMAL	ENFOQUE COMUNICATIVO
<ul style="list-style-type: none"> • La lengua se concibe como un sistema de reglas. 	<ul style="list-style-type: none"> • La lengua se concibe como un medio de comunicación significativo.
<ul style="list-style-type: none"> • El objetivo general es conseguir el desarrollo de la competencia lingüística. 	<ul style="list-style-type: none"> • El objetivo general es conseguir el desarrollo de la competencia comunicativa.
<ul style="list-style-type: none"> • El objeto de estudio son unidades lingüísticas fragmentadas: sílabas, palabras, oración... 	<ul style="list-style-type: none"> • El objeto de estudio son los usos reales de la lengua: los textos y discursos.
<ul style="list-style-type: none"> • Se busca conseguir la corrección morfosintáctica, ortográfica y léxica 	<ul style="list-style-type: none"> • Se busca promover la negociación del significado, la adecuación al contexto, la coherencia y la cohesión textual, así como la corrección.

-
- | | |
|--|---|
| • El aprendizaje se promueve por repetición a través de la memorización de reglas. | • El aprendizaje se promueve a través de un uso motivado y de la reflexión sobre dicho uso. |
|--|---|
-
- | | |
|--|---|
| • La evaluación no se incluye en las unidades. | • La evaluación forma parte del programa. |
|--|---|
-
- | | |
|--|--|
| • La selección de los contenidos obedece a la lógica interna de la lengua. | • La selección de los contenidos está basada en una secuencia de tareas comunicativas. |
|--|--|
-

Fuente: Fernández, López, Martínez y Ruiz Pérez (1998)

2.4. El Arte de Leer

La primera condición indispensable que ha de darse para abordar la lectura es el silencio, acompañado de un sitio cómodo y de un momento tranquilo, con el fin de establecer una relación de intimidad con el texto. Será un momento en el que se active el “yo individual” en su plena esencia, dejando al margen al “yo colectivo”, participe en gran medida del conjunto de la sociedad. Y una vez alcanzado, es necesario que se adopte un estado de abstracción que nos lleve a abandonar la realidad que nos rodea para aventurarnos a explorar otros mundos desconocidos gracias a la palabra escrita, que nos doten de algo tan importante como son los conocimientos factuales y cubran los vacíos de sentido que puedan darse a lo largo de la lectura, porque como afirma Luri (2019) el fracaso escolar se debe al fracaso lingüístico.

Luri (2019), establece diez tesis en las que reúne los problemas con los que se encuentran tanto los docentes como los alumnos a la hora de abordar la lectura:

- 1ª. TESIS:
No hemos nacido con una predisposición nativa a la lectura. Nuestra condición biológica no ha sido diseñada para tener una predisposición para leer como sí lo ha sido para hablar. Por eso leer, supone una actividad compleja, sofisticada, difícil y muy poco natural, puesto que requiere el control del cuerpo, del aparato fonador, de la mirada, de la postura, del ritmo, de los tiempos, de la atención y sobre todo de los conocimientos adquiridos previamente. No basta con coordinar grafemas y fonemas, para animar a leer se necesita un maestro que conozca bien su oficio y para asentar la lectura un medio rico en conocimientos.

- 2ª. TESIS:

Carecemos de una didáctica de la literatura. Disponemos de diferentes métodos para enseñar a leer y de criterios científicos para poder elegir entre ellos, pero no tenemos una didáctica de la literatura, es decir, una didáctica que abra caminos hacia la literatura a través de la literatura, porque el fast book engorda más que alimenta. La didáctica de la literatura ha de capacitar para escuchar la conversación entre las mentes más brillantes.

- 3ª. TESIS:

Es necesario hablar bien para leer bien, pero el sistema educativo no es capaz de cubrir esta necesidad y permite predecir que los alumnos que carecen de una buena competencia lectora triunfarán o fracasarán al final de su escolaridad desde que cursan 3.º de Primaria. Los alumnos que con 15 años (edad del análisis de Pisa) han crecido sin tener 100 libros en casa presentan un retraso de un año y medio de conocimientos con respecto de los que sí, y de 2,2 años con respecto del que convive con más de 500 libros, cosa que solo ocurre con el 8% de la población española. Por tanto, los resultados de los estudios de Pisa indican que las comunidades que obtienen peores resultados son las que tienen menor porcentaje de lectores. El acto de la palabra se cultiva diariamente entre las familias, algunas intercambiando en torno a 200 palabras, mientras otras lo hacen solo con 600. En el caso de las familias con dos hijos, el primero a la edad de tres años ha llegado a oír treinta millones más de palabras que el segundo.

- 4ª TESIS:

La lectura es una dialéctica. Hacemos un ejercicio de agrupamiento de grafías hasta llegar al texto, como resultado de una operación espontánea de una inteligencia sana. El sentido que cobran las palabras al poner en conexión significativa y significado en un contexto lingüístico determinado es el procedimiento que ha hallado nuestra inteligencia para superar sus límites y reducir las pluralidades a unidades operatorias con las que sea fácil trabajar ante la capacidad limitada de la memoria.

En el caso de enfrentarnos a un texto complejo nos encontraremos con una serie de vacíos fácticos cuando el autor considera que hay conceptos

que no son necesarios explicar, puesto que presupone que el lector es conocedor de su sentido o puede deducirlo por el contexto lingüístico.

- 5ª TESIS:

Aprender a leer no es como aprender a andar en bici. Andar en bici se aprende una vez y para siempre, porque es un “saber cómo”, pero aprender a leer es semejante a aprender a pintar, ya que se necesitan conocimientos crecientes, por ser un “saber qué”. Por eso es importante liberar la carga cognitiva de la comprensión y lograr que los alumnos adquieran el mayor número de conocimientos fácticos. Los vacíos fácticos no pueden ser superiores al 80% del texto para poder comprender el texto. Por tanto, el progreso lector de un niño es la didáctica de ese 20% restante que es manejable contextualmente. Si el conocimiento es un potenciador de la comprensión lectora, el progreso en la comprensión lectora es un potenciador del conocimiento.

- 6ª TESIS:

La velocidad lectora cuenta. La comprensión lectora requiere del conocimiento de hechos, por eso aprender a leer no se acaba nunca. Es la tarea de toda una vida y requiere un trato permanente con todo tipo de textos. Si a cada frase nos encontramos con el tropiezo de un vacío fáctico, la velocidad lectora se resiente. Por eso podemos ver la velocidad lectora de un niño como un índice muy preciso de la carga cognitiva en lo que se refiere a la dificultad de comprensión de un texto. Y eso le lleva a una profunda insatisfacción lectora. La velocidad media sería de 300 palabras por minuto, pero cada vacío fáctico nos ralentiza y si la velocidad cae por debajo de las 200 palabras, la tensión en la memoria de trabajo aumenta y se hace más difícil la comprensión.

Los recursos mentales que un lector con fluidez puede utilizar para inferir, formular hipótesis, especular y anticipar están ocupados en el lector acosado por su ignorancia por el laborioso proceso de construir unidades de sentido. Si la velocidad es inferior a 60 palabras por minuto probablemente el lector no comprende lo que lee. La alusión ha convertido el texto en un laberinto.

- 7ª TESIS:

La clave de todo son los 9 años. La importancia de la velocidad lectora se pone dramáticamente de manifiesto en 3.º de Primaria. Es el momento en el que los alumnos tienen que protagonizar una auténtica revolución intelectual. Dicha revolución intelectual consiste en pasar de aprender a leer a aprender leyendo. Es entonces cuando las diferencias de competencia lingüística dan lugar a ritmos lectores muy heterogéneos y, por lo tanto, a trayectorias educativas diferentes. Porque cuanto mayor sea la competencia lingüística con más facilidad crecerán los alumnos y más conocimientos adquirirán en menos tiempo. Al aumentar la competencia lectora se facilita también la escritora, que nos permite hacer más lúcidos y claros nuestros propios pensamientos. No sabemos muy bien lo que pensamos hasta que no nos lo explicamos, pero si nos lo explicamos por medio de la escritura disponemos de nuestras ideas de forma inmediata dando pleno sentido a aquellas palabras.

- 8ª TESIS:

El buen lector distingue entre la estructura profunda y la estructura superficial de un enunciado. Es necesario inferir lo no dicho a partir de lo que se ha dicho explícitamente.

- 9ª TESIS:

Si quieres saber qué quieren leer los alumnos, obsérvalos de cerca. Un 70% de alumnos de Primaria lee con frecuencia, pero será del 44% el porcentaje de los alumnos de 15 años que leen. Sin embargo, a todos nos gustan las historias, pero ¿dónde acude este porcentaje de alumnos para saciar su curiosidad de historias interesantes? Pues donde hay protagonistas con los que se pueden identificar espontáneamente y no con los que los adultos creemos que deben identificarse moralmente.

Las evaluaciones internacionales alertan sobre el descenso de la competencia lectora de los jóvenes europeos, a pesar de que esta situación coincide con la peculiaridad de que son nuestros jóvenes la primera generación de la historia que consumen más textos escritos por sus contemporáneos que por los adultos. La adolescencia convertida en “cultura adolescente” (Coleman, 1960) parece vivir un proceso acelerado de independencia del mundo y de la cultura adulta. Si hemos de convencer a los adolescentes de la conveniencia de elegir la lectura solo podemos

hacerlo permitiéndoles descubrir sus ventajas, donde encuentren un suplemento de vida, buenas tramas y personajes con carácter, afirmar algo de ellos mismos.

- 10ª TESIS:

Aprender a leer es aprender a escuchar. Estamos en disposición de leer cuando estamos en disposición de escuchantes activos en la gran conversación que es el diálogo continuamente renovado que mantienen entre sí los grandes autores de la cultura occidental, con cuyas lecturas podemos: hacer que la admiración hacia ellos se mantiene viva, no temer que nos decepciones ellos, sino decepcionarlos nosotros, al volverse difíciles asumiremos que la culpa no es suya, ninguna obra de ningún autor ha sido preservada de la crítica.

Leer es sembrar el alma de palabras y leer el mundo es como decía Luis Duc (2020): empalabrarlo.

En síntesis, como indica el propio Luri (2019), se puede decir que “sin educación no hay lectura”, lo cual implica tanto el proceso de enseñar a leer como el proceso en correspondencia de saber leer.

2.5. La Lectura desde la Neurociencia: el Cerebro Lector.

“Cada lección de lectura lleva a una reconversión neuronal”

(Dehaene, 2014. p. 242)

Es difícil que la Neurociencia (o la investigación neuroeducativa) pueda abordar la gran diversidad de estrategias pedagógicas existentes para adquirir la capacidad lectora, pero, sin embargo, sí es posible el proceso inverso en el que se puede investigar cómo actúa el cerebro en relación con el lenguaje.

Con la Neurociencia se puede saber que existen dos rutas para abordar la secuencia de aprendizaje de la lectura (Dehaene, 2014, p. 57).

Stanislas Dehaene (2015), uno de los líderes mundiales en neurociencia cognitiva, en su obra da a conocer los últimos descubrimientos de la psicología de la lectura y los más sorprendentes hallazgos de las neurociencias, Dehaene (2015), responde a algunas preguntas muy útiles para el aula:

- ¿Cómo hacen los niños, o más bien sus cerebros, para aprender a leer?
- ¿Da igual qué sistema de enseñanza se utilice?
- ¿Qué es la dislexia y cuáles son sus causas? ¿Es posible superarla?

Figura 90

Psicología de la Lectura

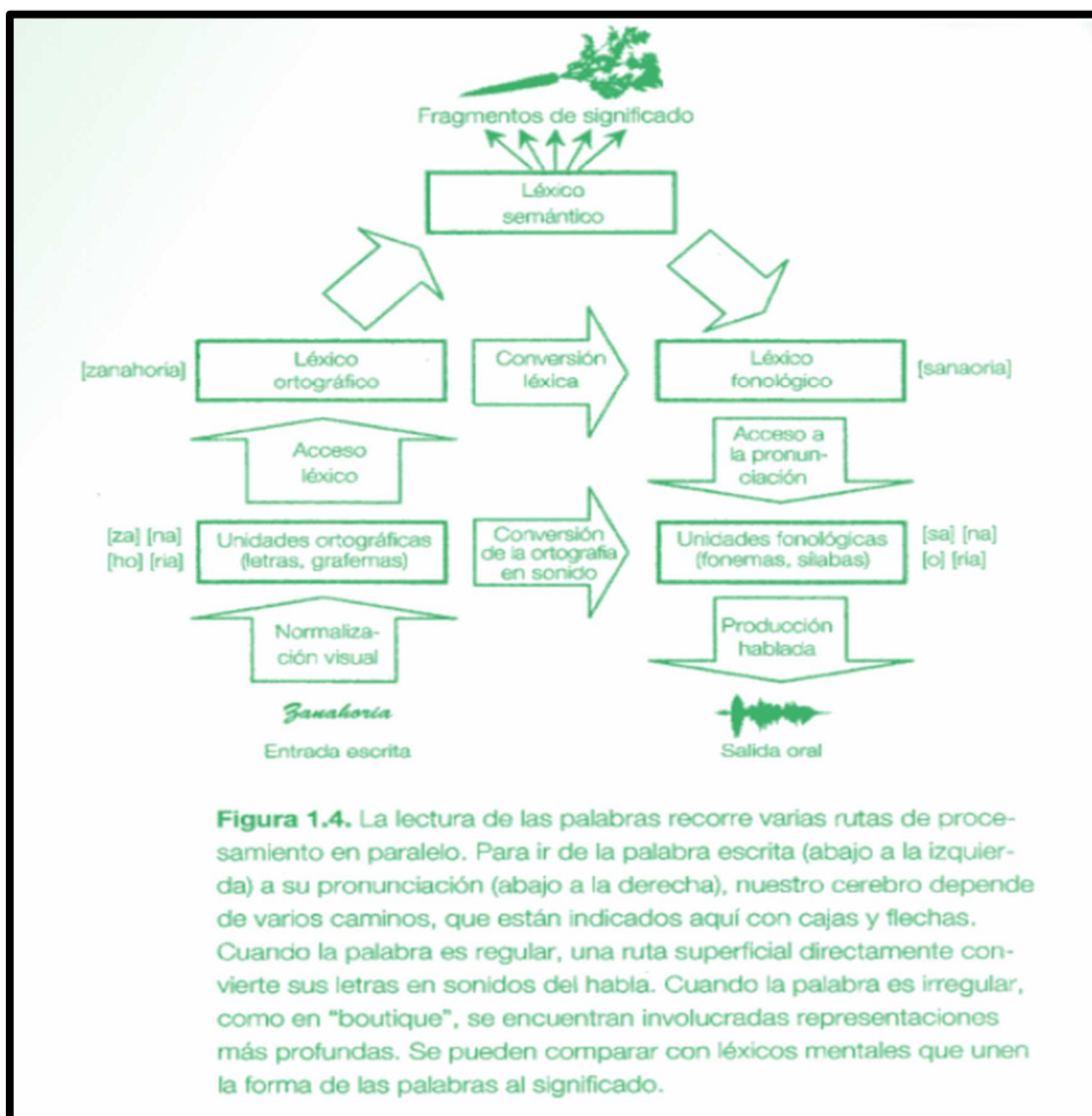


Figura 1.4. La lectura de las palabras recorre varias rutas de procesamiento en paralelo. Para ir de la palabra escrita (abajo a la izquierda) a su pronunciación (abajo a la derecha), nuestro cerebro depende de varios caminos, que están indicados aquí con cajas y flechas. Cuando la palabra es regular, una ruta superficial directamente convierte sus letras en sonidos del habla. Cuando la palabra es irregular, como en "boutique", se encuentran involucradas representaciones más profundas. Se pueden comparar con léxicos mentales que unen la forma de las palabras al significado.

Fuente: Dehaene (2015)

Según Dehaene (2014, p. 230-258) el proceso de la adquisición de la lectura pasa por tres etapas muy importantes, ya que supone poner en conexión el sistema de reconocimiento de objetos con el circuito del lenguaje, que están presentes desde la niñez, ya que es el momento en el que el desarrollo lingüístico y visual está en pleno crecimiento. Como afirma a este respecto Wolf (2008, p.103):

El cerebro de un niño pequeño se prepara para leer bastante antes de lo que uno jamás sospecharía, y utiliza para ello casi toda la materia prima de la primera infancia, cada imagen, cada concepto y cada palabra. Y lo hace aprendiendo a utilizar todas las estructuras importantes que constituirán el sistema de lectura universal del cerebro.

Por tanto, se trata de una secuencia de etapas cuyo mecanismo de descomposición y recomposición se termina automatizando cuando se domina por completo el proceso hasta llegar a convertirse en algo tan instintivo, que nos olvidamos por completo de lo complejo que nos resultó en su inicio.

Figura 91

Secuencia de Etapas

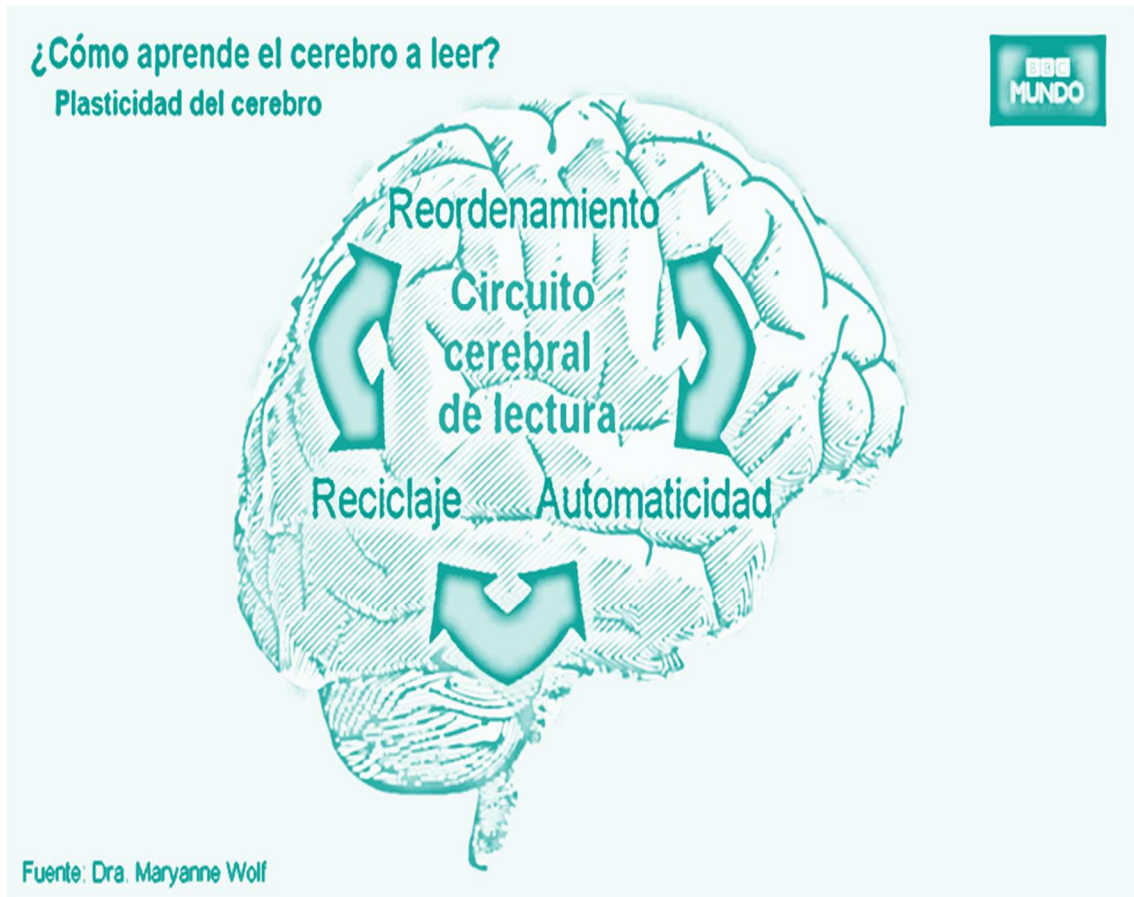


Fuente: Elaboración propia siguiendo a Dehaene (2014)

El proceso se inicia con la etapa pictórica, que nos permite ser capaces de retener la imagen de las palabras gracias al circuito en el que intervienen la reordenación, la automaticidad y el reciclaje.

Figura 92:

¿Cómo Aprende el Cerebro a Leer?



Fuente: Wolf (2008)

Según explica en su obra la neurocientífica Wolf (2008) especialista en el estudio de investigaciones sobre la adquisición de la lectura, la plasticidad que tiene el cerebro permite tres cosas muy importantes:

- El primer principio del diseño del cerebro es la capacidad plástica para el reordenamiento. Al reordenar cómo se conectó la estructura original, el cerebro hace nuevas conexiones especialmente entre la percepción y el lenguaje.
- El segundo principio de diseño, que es realmente maravilloso, es el de reciclaje. Las neuronas originalmente están dedicadas a la percepción visual de las caras o de los objetos. Esas mismas neuronas se reciclan para identificar letras, patrones de letras e incluso las pequeñas unidades

llamados morfemas. Algunas de las neuronas todavía hacen reconocimiento de objetos, pero otras se mueven literalmente al otro hemisferio para reconocer rostros.

- El tercer principio es el de la automaticidad. Hay grupos de neuronas que pueden aprender a trabajar juntas muy rápido que se vuelven automáticas. Eso permitió a nuestros antepasados reconocer rápido el rastro de un animal peligroso por lo que mejoró la supervivencia. Utilizamos la misma capacidad de automatización para decodificar muy rápido. Podemos hacer la conexión al significado casi instantáneamente.

Igualmente, Ramírez et al. (2020), señalan la importancia de la percepción visual y la necesidad de fomentar las habilidades lingüísticas en el proceso lector, fomentando las experiencias significativas en la gestión del conocimiento en el aula y para los alumnos como precisan Roldán y Puerta Gil (2020).

En una segunda etapa, con la etapa fonológica se empieza el proceso de la decodificación en la que los grafemas comienzan a convertirse en fonemas o signos fónicos que nos llevan a poner en relación el significante con el significado, como indican Rendón et al. (2019) y Gutiérrez et al. (2020).

Esta es una etapa determinante como señala Wolf (2008), puesto que es el momento en el que el niño toma conciencia de la posibilidad de recombinar los fonemas. Y, en último lugar, está la etapa ortográfica, con la que la identificación de forma y contenido se hace rápidamente.

El paralelismo creciente y la eficiencia son característicos de la etapa ortográfica. Aparece un código de palabras cada vez más corto que representa en solo una imagen la cadena entera de letras. Dicho análisis neuronal organizado como un árbol jerárquico en ese momento puede transmitirse sin esfuerzo en paralelo a las regiones del cerebro que procesan el significado y la pronunciación (Wolf, 2008; p. 241).

Para llegar a esta teoría Dehaene (2014), establece lo que ha denominado “reciclaje neuronal” que consiste en la integración, a través del aprendizaje, de diferentes módulos mentales.

Por tanto, el aprendizaje de la lectura tiene lugar a nivel físico, puesto que mientras nos instruimos nuestro cerebro va enriqueciéndose con la creación de nuevas conexiones; quiere decir esto, que nuestro cerebro se cablea y su estructura se modifica y se va haciendo más compleja.

Esta información señala Dehaene (2014), se hace muy relevante para los docentes, puesto que a la hora de trabajar la lectura en el aula con los alumnos es posible localizar la ruta (fonológica o léxica) que falla ante algunas de las dificultades que puedan tener:

Este descubrimiento también tiene implicaciones para el cerebro del niño. Cuando un estudiante joven aprende a descifrar una escritura alfabética, las áreas visuales del cerebro aprenden a separar el mundo en letras y grafemas. Esto significa que algunas de las áreas del habla deben adaptarse a la representación explícita de los fonemas. Estas modificaciones deben estar muy coordinadas para que surja una ruta eficiente de conversión de letras en sonidos. (p.238)

En esta misma línea tal y como precisa Dehaene (2014), es importante que los docentes tengan en cuenta que:

La educación debe apuntar a establecer una jerarquía neuronal eficiente, de modo que los niños puedan reconocer las letras y los grafemas y transformarlos con facilidad en sonidos del habla. Los demás aspectos esenciales de la mente lectora- el dominio del deletreo, la riqueza de vocabulario, los matices de significado y los placeres de la literatura- dependen de este paso crucial. La conversión de los grafemas en fonemas transforma considerablemente el cerebro del niño y la forma en que procesa los sonidos del habla. Este proceso a través del cual las palabras escritas se convierten en cadenas de fonemas debe enseñarse explícitamente. No se desarrolla espontáneamente, y debe adquirirse. La lectura a través de la ruta directa, que lleva de las cadenas de las letras a su significado, solo funciona después de varios años de práctica utilizando la ruta de decodificación fonológica (p. 258).

Está claro que la alfabetización cambia de manera drástica el cerebro (Dehaene, 2014, p.245) y que ayuda en gran medida a la memorización verbal (p. 247) ampliándonos así las posibilidades de actividad cerebral.

La educación nos inyecta el virus de la lectura. Este se esparce rápidamente por nuestro sistema lingüístico y mejora nuestra memoria verbal. Cuando los niños aprenden a leer, vuelven de la escuela “letrada y literalmente cambiados”. Sus cerebros ya nunca serán los mismos (p.248).

Pero no solamente no son los mismos porque descubren el mundo y crean una arquitectura de conocimientos con la que encajar ese mundo, sino porque además pasan a formar parte de él, ya que la lectura les permite integrarse en la sociedad e interactuar desde un rol de constante descubrimiento.

En definitiva, según Wolf (2008, p. 254) la lectura consta de dos partes: por un lado, la asimilación de sistemas no solo fonológicos, sino también emocionales y, por otro lado, la perfección en estas medidas que hacen del proceso una comprensión profunda. Como conclusión, Wolf (2008) expone que, puesto que no nacimos para leer, aprender a leer no tiene fin, puesto que estamos en constante búsqueda de lectura: una receta, un aviso, instrucciones, cartas, correos electrónicos, WhatsApp, etc. Por tanto, surge un nuevo lector en constante perfeccionamiento, que busca obtener con ansia la información y los conocimientos en la mayor brevedad posible para lo que necesitará dominar los medios con gran destreza cada vez que lo necesite.

La Asociación Internacional de Lectura (2021) responde a la pregunta: ¿Qué hacen los buenos lectores cuando leen?

Tabla 7

¿Qué Hacen los Buenos Lectores Cuando Leen?

- | | |
|----|---|
| 1. | Anticipan significados: los buenos lectores utilizan su experiencia previa y la información del texto para hacer predicciones y especulaciones. |
| 2. | Se convierten en lectores para toda la vida: Al estar en contacto continuo con la lectura y la escritura con sus padres, maestros, compañeros y amigos, los buenos lectores desarrollan hábitos de lectura para toda la vida. |
| 3. | Eligen su propio material de lectura: Desde sus primeros pasos como lectores, los buenos lectores seleccionan una variedad de libros y tipos de literatura para leer. |
| 4. | No leen palabra por palabra ni prestan atención a todas las letras: Mientras más trabaja la mente, menos necesitan hacerlo los ojos, así los buenos lectores se centran en grandes unidades de significado del texto. |

5. Se explayan sobre partes importantes del texto: Los buenos lectores generan ideas y enriquecen su lectura (por medio de resúmenes, inferencias o notas). Esto fomenta en gran medida la comprensión, la rememoración y el uso del material leído.
6. Leen con fluidez: Una de las mejores maneras en que los buenos lectores logran fluidez al leer es a través de muchas lecturas.
7. Consiguen libros: Los buenos lectores van hacia donde están los libros. Utilizan la biblioteca, curiosean en las librerías, piden libros prestados a sus amigos y regalan libros.
8. Tienen un propósito para leer: Los buenos lectores saben que la lectura puede informar, divertir, enriquecer y que es una herramienta útil para resolver diversos problemas.
9. Imaginan cuando leen: Para facilitar la comprensión, los buenos lectores construyen imágenes mentales mientras leen.
10. A veces hojean y otras veces leen cuidadosamente: En los buenos lectores, la velocidad de lectura depende del propósito y del tipo de libro que estén leyendo.
11. Conocen sus habilidades mentales: Los buenos lectores continuamente evalúan y automonitorean su comprensión mientras están leyendo. Están metacognitivamente conscientes de lo que saben, de lo que quieren descubrir y de cómo hacerlo.
12. Escuchan y disfrutan historias y libros leídos en voz alta: Un factor importante que contribuye a sentar las bases para que un alumno llegue a ser un buen lector es la lectura en voz alta a estudiantes de todas las edades.
13. Establecen conexiones personales con la lectura: Los buenos lectores establecen relaciones e identificaciones entre la literatura y sus vidas.
14. Negocian significados integrando un cierto número de claves o fuentes de información: Los buenos lectores utilizan y combinan cuatro tipos de claves: su conocimiento del mundo, el lenguaje oral (lo que suena correcto), los significados de la palabra y la información visual del texto (asociación letra/sonido).
15. Se autocorrigen a menudo: Los buenos lectores utilizan estrategias de monitoreo y estrategias de resolución de problemas tales como pasar por alto palabras desconocidas, efectuar relecturas, adelantarse en la lectura o utilizar otras fuentes externas al texto.
16. Efectúan periódicamente paráfrasis: Durante la lectura, los buenos lectores formulan con sus propias palabras lo esencial de lo que han estado leyendo.
17. Preguntan: Los buenos lectores hacen preguntas y luego leen para escoger respuestas para esas preguntas.
18. Responden a la literatura: Los buenos lectores aprenden gradualmente a construir respuestas internas y a hacer reflexiones personales (pensamientos y discusiones) frente a la literatura, creando primero una variedad de respuestas externas (reconstrucciones, reparaciones, nuevas versiones y reescrituras).
19. Comparten con otros: Los buenos lectores se reúnen para discutir y compartir con otros lo que están leyendo. Los hábitos de lectura se adquieren naturalmente como resultado de estas interacciones.
20. Encuentran tiempo para leer: Los buenos lectores aprovechan las oportunidades para leer tanto dentro como fuera del aula para acrecentar su caudal de lecturas.
21. Utilizan su conocimiento previo: Los buenos lectores usan sus experiencias previas.
22. Validan predicciones: Los buenos lectores verifican sus predicciones a medida que leen. La comprensión equivale a la confirmación de dichas predicciones.

23. Escriben: Comprometerse en actividades de escritura en relación con la lectura es una rutina que los buenos lectores efectúan para mejorar sus habilidades en ambas.
24. Esperan que la lectura tenga sentido: Los buenos lectores tienen como prioridad orientarse hacia el significado a partir de lo impreso, buscando siempre construir sentido cuando leen.
25. Desean leer: Tener siempre un libro y utilizar el tiempo libre para leer es una marca distintiva de los buenos lectores.
26. Profundizan en el aprendizaje de estrategias cuando las necesitan: Al necesitar estrategias y destrezas para comunicarse con un autor, los buenos lectores las aprenden en el contexto de la lectura.

Fuente: Asociación Internacional de Lectura (2021)

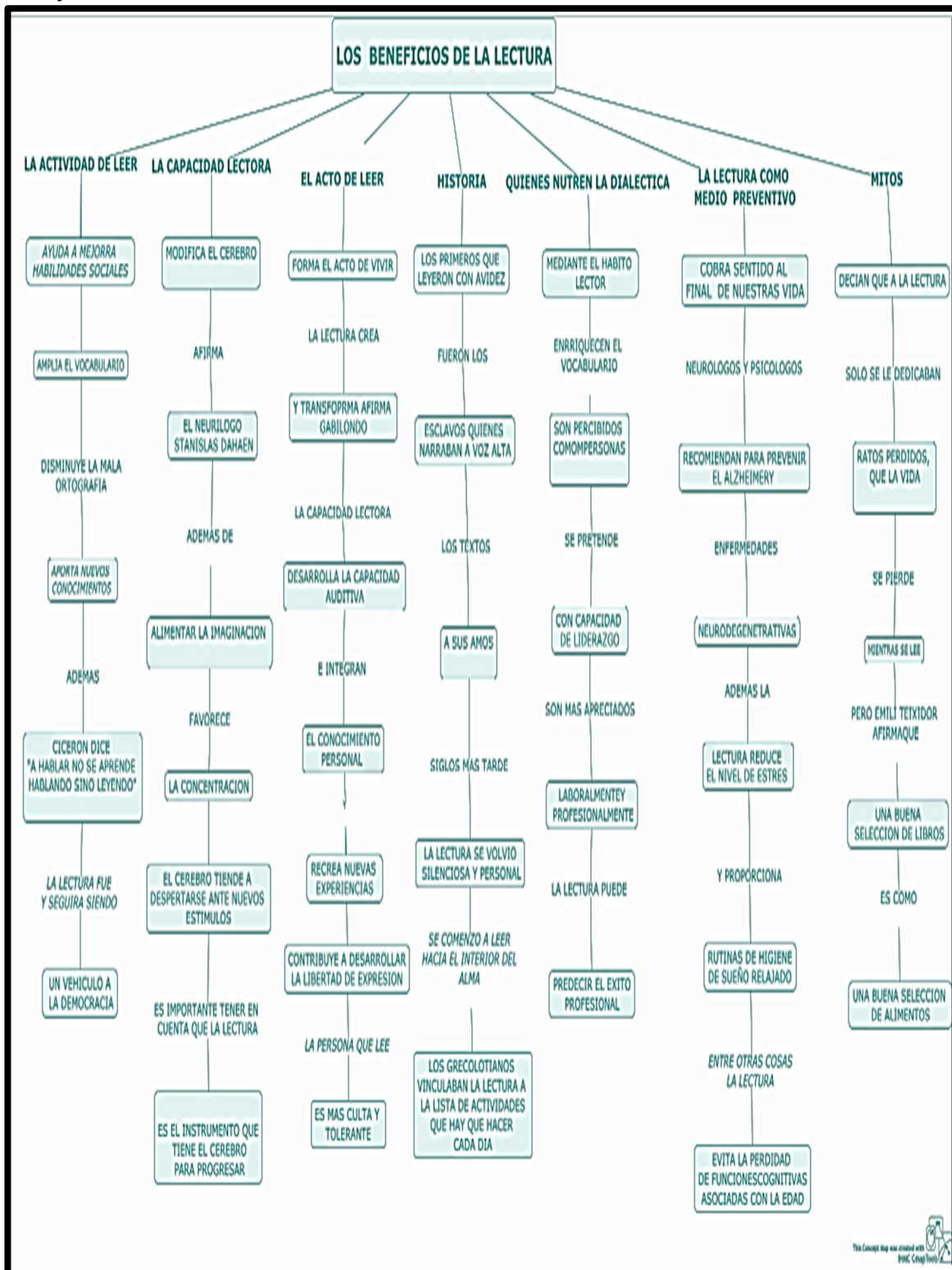
Se podría decir tras atender a la Tabla 7 expuesta anteriormente, que los niños se divierten leyendo y como precisa Ramírez (2021), también, comprendiendo.

2.5.1. Los Beneficios de la Lectura

La actividad de la lectura ayuda a mejorar habilidades sociales, amplía el vocabulario, disminuye las faltas de ortografía, aporta alimento a la imaginación, favorece la concentración al mismo tiempo que la estimulación, previene la pérdida de funciones cognitivas, reduce el estrés, concilia el sueño, construye ciudadanos democráticos, cultos y tolerantes, entre otros muchos beneficios, como podemos comprobar en el esquema de la Figura 93.

Figura 93

Beneficios de la Lectura



Fuente: Dehaene (2014)

3.5.2. Las Pérdidas por la Lectura

Continuando con los estudios de Dehaene (2014) se puede señalar que existen algunos inconvenientes en relación con la adquisición de la capacidad de leer. El cerebro está capacitado para realizar muchas funciones, entre ellas la función de intersección cognitiva y lingüística “La lectura invade los circuitos neuronales que están destinados a otros usos y probablemente conlleva la pérdida de algunas de las habilidades cognitivas que la evolución nos dejó” (p.248)

No obstante, Dehaene (2014, p. 249) asegura que no está claro si el efecto del aprendizaje es invariablemente positivo, o si también puede ser negativo. En concreto, en el caso de la lectura, que es lo que nos ocupa en este trabajo, las horas que se invierten para reconocer las letras, probablemente, aumenten nuestra capacidad visual. De hecho, está demostrado que los lectores tienen una mejor percepción de las formas geométricas que los analfabetos.

2.5.3. La Impaciencia Cognitiva: la Nueva Enfermedad Cerebral

Wolf (2008) tras experimentar por sí misma cómo estaba perdiendo la capacidad para adentrarse en la profundidad de la lectura de una novela, nos advierte de que con la llegada de los nuevos soportes tecnológicos y al pasar de leer del papel a la pantalla, comienza a darse la imposibilidad de abordar una lectura profunda que nos lleve a un pensamiento reflexivo, ya que uno es indistinguible del otro, señala y agrega que “La información sin guía puede crear un espejismo de conocimiento, pues ello, restringe los largos, difíciles y cruciales procesos de pensamiento que llevan al conocimiento auténtico”. (p.254).

Wolf (2008) auguraba para la década de 2020 que acontecería la prevalencia del hipertexto (término acuñado en 1965 por Theodor H. Nelson) por encima de la lectura lineal previendo la llegada del lector hiperactivo:

“Podemos confiar en que tendremos las herramientas informáticas y de recopilación de datos precisas para modelar y simular todo el cerebro hacia la década de 2020, lo cual hará posible combinar los principios de funcionamiento de la inteligencia humana con las formas de procesamiento inteligente de la información. También nos beneficiaremos de la fuerza inherente de las máquinas para el almacenamiento, recuperación y distribución rápida de inmensas cantidades de información. Estaremos entonces en condiciones de aplicar esos poderosos sistemas híbridos a plataformas informáticas que excederán con mucho las capacidades de la arquitectura, relativamente rígida, del cerebro humano” (p.246).

A continuación, se pueden ver las diferentes características que diferencian al texto tradicional del texto digital (Figuras 94 y 95):

Figura 94

Características del Texto Tradicional



Fuente: Elaboración propia (2021)

Figura 95

Características del Texto Digital



Fuente: Elaboración propia (2021)

Pero aún se puede ir más allá y diferenciar tres modos de lectura que se corresponden con diferentes soportes y tipos de textos. Se trata de la posibilidad de realizar una lectura de barrido, una lectura inmersa o una lectura en profundidad (Kovac y Van deer Weel, 2020. CERLALC, p. 21)

Figura 96

Modos y Soportes de Lectura

Lectura de barrido		Lectura inmersa/absorta		Lectura en profundidad	
Textos cortos + audio/video (hasta 500 palabras)	Soporte	Textos extensos	Soporte	Textos de cualquier extensión	Soporte
Mensajes	Pantalla	Ficción de género	Pantalla/papel por igual	Periodismo riguroso	Pantalla/papel
Redes sociales	Pantalla	Autoayuda No ficción	Pantalla/papel	Belles lettres	Papel/pantalla
Blogs y páginas web	Pantalla			Poesía	Papel/pantalla
Prensa sensacionalista	Papel/pantalla			Escritura académica y no ficción popular	Papel/pantalla
Artículos científicos	Pantalla			Artículos científicos	Papel

Fuente: Kovac y Van deer Weel, 2020. CERLALC, p. 21.

La lectura de barrido es aquella práctica de lectura que examina un texto rápidamente para tener una idea general del mensaje o que navega rápidamente a través de un conjunto de diferentes textos cortos, tales como páginas web, blogs o entradas de Facebook, sin sumergirse en ninguno de ellos.

La lectura inmersa es aquella práctica en la que nos adentramos en la trama de una historia de tal manera que nos aislamos del mundo que nos rodea, normalmente utilizado por el género de ficción. Kovac y Van deer Weel (2020) exponen que, tanto para disfrutar de una novela, de un videojuego o de una película se da un exceso de conocimientos a los que respondemos con la decodificación de la novela, la coordinación de micromovimientos de manos y ojos con el videojuego y la afloración de la empatía en el caso de la película: “Pero ninguna de estas actividades es cognitivamente exigente y ninguna de ellas implica la construcción exhaustiva de vocabulario” (p.21).

Finalmente, la lectura cognitivamente exigente se corresponde con la lectura en profundidad, puesto que se emplea lo que ya se sabe como punto de partida para comparar y comprender la información nueva, que a su vez volveremos a emplear para construir un conocimiento más profundo con un vocabulario más rico.

Por lo que el bombardeo de información constante al que nos vemos sometidos desde la llegada de Internet a los hogares nos ha hecho adentrarnos en una nueva enfermedad en esta Era Digital que impide centrarse en una única tarea de una profundidad conceptual que requiera un largo periodo de tiempo.

Se trata de la impaciencia cognitiva, término acuñado por el historiador Mark Edmunson para referirse a este fenómeno. En el caso concreto del tiempo que se le dedica a la lectura hoy en día es importante destacar que, con la aparición de los múltiples soportes digitales, que lleva a abandonar la lectura lineal para iniciar el sendero ensortijado del hipertexto, ha dado lugar a que las sesiones de lectura sean muy cortas y variadas, salpicadas en muchas ocasiones por motivos de distracción. Por tanto, la lectura profunda se está quedando atrás y con ella el desarrollo de la imaginación, la capacidad deductiva, el pensamiento crítico y la riqueza de vocabulario. Ya que, si no se ejercita, se pierde, pues nuestro cerebro necesita ser adiestrado al no estar predeterminado para la lectura por no ser una habilidad innata.

Landow (1995) señala tres características del hipertexto: la intertextualidad, la polifonía y el descentramiento. Con la intertextualidad el texto cobra otra dimensión mayor cuyo potencial no tiene límite, ya que va poniendo en conexión distintos textos que comparten algún vínculo concreto.

Por otro lado, la multitud de voces que van y vienen en esa conexión textual permiten establecer un conglomerado de voces polifónicas que se combinan entre las que dicen (autores) y las que interpretan (lectores) transformando el texto original.

2.5.4. El Lector como Coautor

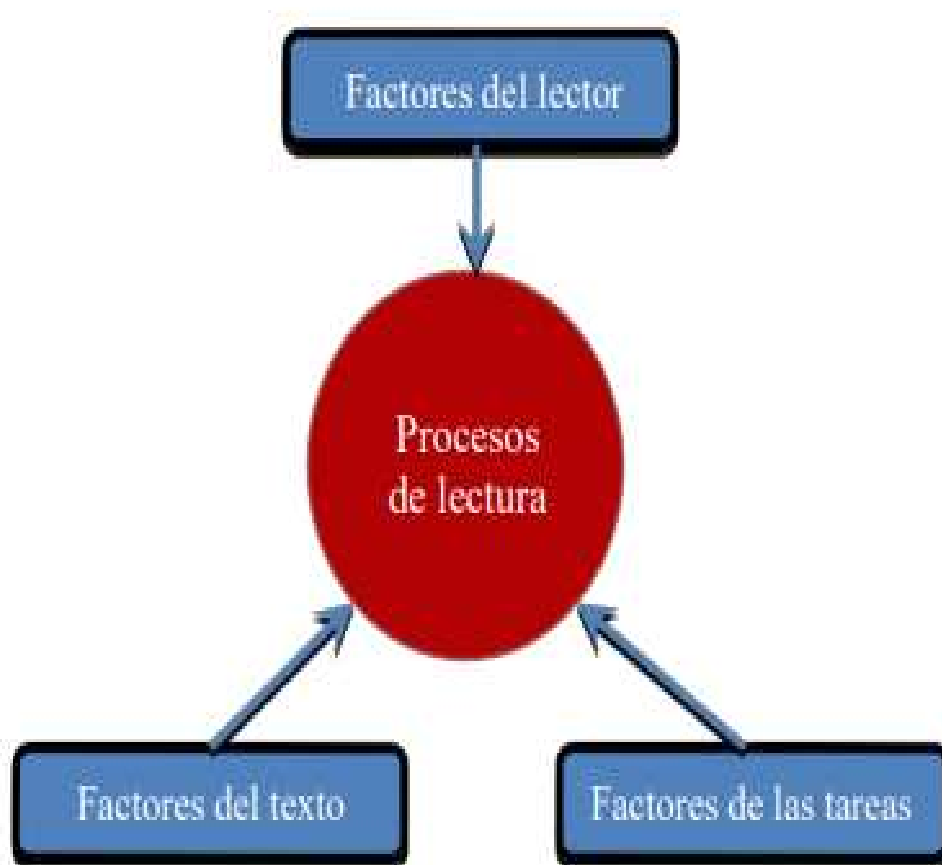
Una vez traspasada la puerta de lo privado el autor pierde el dominio de su palabra al hacerla pública cuando la presenta al mundo y es interpretada desde la individualidad de cada ser humano que la hará suya en función de su modo de entender el mundo según su experiencia vital dotándolo así de significado enriquecido:

“El lector colabora con el texto y el texto logra “dar a luz” con la ayuda de cada lector, solo que ese nuevo “hijo- texto” le pertenece más al lector. “...el objetivo de la lectura es trascender las ideas del autor hasta llegar a unos pensamientos

crecientemente autónomos, transformativos y, en última instancia, independientes del texto escrito” (Wolf, 2008, p.34).

Figura 97

Fuentes de Influencia de la Competencia en la Lectura



Fuente: PISA (2018, p14).

Según se recoge en PISA (2018), Snow y el grupo de lectura Rand (2002) definieron en su marco la comprensión de la lectura como el resultado conjunto de tres factores de influencia: el lector, el texto y la tarea o el propósito de la lectura.

En esta relación que establecen los autores mencionados entre los tres conceptos, las dimensiones del lector, del texto y de la tarea interactúan dentro de un amplio contexto sociocultural, que puede considerarse como la diversidad de situaciones en las que se produce la lectura. Esta teoría se corresponde con el principal objetivo de PISA (2018), ya que se adopta una visión similar de las dimensiones de la

competencia en lectura. El lector aporta un conjunto de factores a la lectura, que puede incluir la motivación, el conocimiento previo, y otras capacidades cognitivas. La actividad de lectura se da en función de los elementos del texto (es decir, el texto o textos que están disponibles para el lector en un lugar y tiempo determinados).

Estos factores pueden incluir el formato del texto, la complejidad del lenguaje utilizado, el número de textos que un lector encuentra, y otros. La actividad de lectura también se da en función de los propósitos de la tarea (es decir, los requisitos o razones que motivan el compromiso del lector con el texto). Los propósitos de la tarea también incluyen el tiempo potencial y otras limitaciones prácticas, los objetivos de la tarea (por ejemplo, leer por placer, leer para una comprensión profunda o superficial) y la complejidad o el número de tareas que deben completarse. Sobre la base de sus características individuales y de la percepción del texto y de las dimensiones de las tareas, los lectores aplican un conjunto de procesos de lectura para localizar, extraer información y construir el significado de los textos para lograr las tareas.

Por tanto, en ese proceso de la lectura es el lector quien entra en el texto con sus saberes o ignorancias, sus intereses, sus experiencias, sus habilidades lingüísticas e incluso con “la emoción, la pasión, el placer, el deseo y hasta el dolor que alberga, pues todo eso forma parte del proceso del propio conocimiento, según Morin, para finalmente construir un nuevo texto del que resulta ser coautor. Y todo gracias al cerebro que es lo más complejo que hay en el universo (PISA, 2018, p.108).

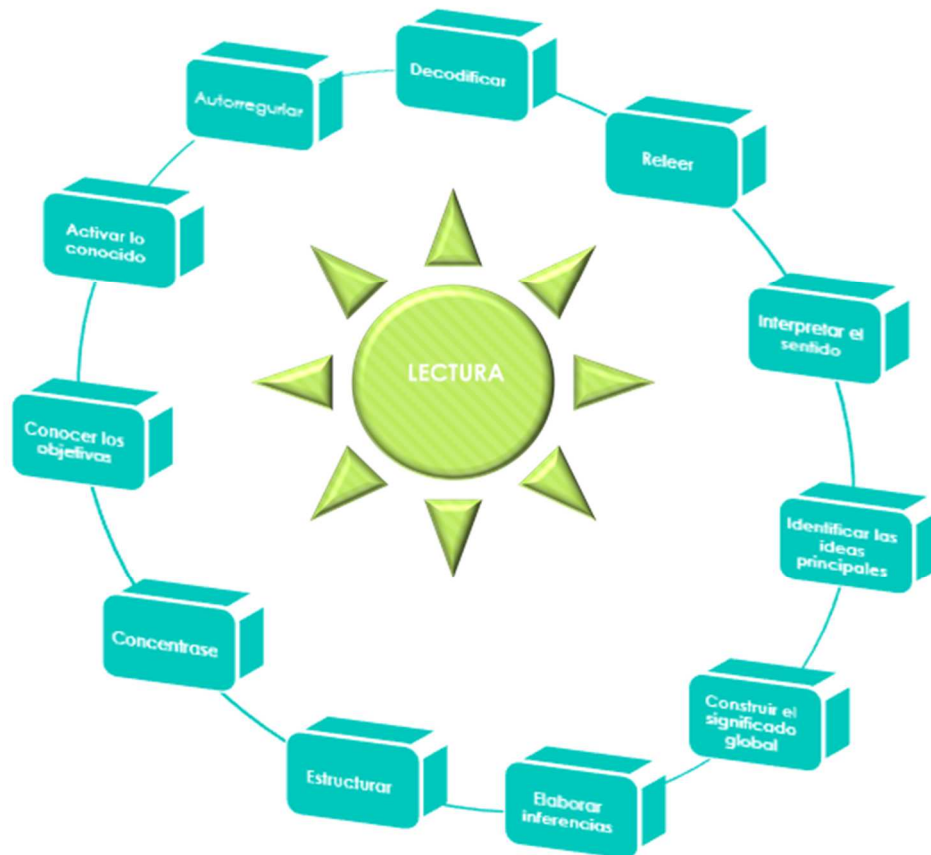
2.6. Estrategias Necesarias ante la Lectura

Siguiendo a Sánchez (2000) las estrategias son “conjuntos de procedimientos que se instrumentan y llevan a cabo para lograr algunos objetivos, fines o metas” (p. 5). En este caso, el objetivo, fin o meta es la comprensión de textos escritos (la comprensión lectora). Mayor (2000) destaca que las dimensiones básicas de las estrategias se pueden definir en función de tres ejes dicotómicos:

- Conscientes (controladas)-inconscientes (automáticas).
- Autodirigidas (individuales y espontáneas)-heterodirigidas (interactivas y mediadas por la instrucción).
- Genéricas (globales)-específicas (aplicables a un solo campo)

Figura 98

Microprocesos para la Lectura.



Fuente: Elaboración propia siguiendo a (Serrá y Oller, 2001), p.30.

La integración en el campo competencial del alumno de las estrategias lectoras que se trabajen en el aula le permitirá avanzar hacia la autorregulación de su propia actividad lectora (Montejo, 2006).

La comunicación que se establece entre el autor y el lector queda regulada por la intencionalidad por la cual este último lee el texto, así como por la activación de un conjunto de microprocesos con los que logra alcanzar la comprensión significativa del texto.

Para ello, las estrategias que se activan durante la lectura funcionan como procedimientos reguladores de la propia lectura que requieren estos aspectos: decodificar con fluidez conforme se avanza en el texto, releer las partes que lo requieran,

establecer una relación con los contenidos previos que ya están adquiridos e interpretar el sentido, diferenciar lo más importante e identificar las ideas principales, construir el significado global en base a inferencias.

Asimismo, es imprescindible que se dé la concentración, puesto que es la clave para evitar tener que releer o detenernos a lo largo de la lectura con frecuencia, teniendo presente cuáles son los objetivos perseguidos con la lectura en cada texto.

Todos estos microprocesos han de realizarse en un marco en el que esté contemplado la autorregulación de la actividad lectora con la recapitulación de lo leído. Con estos microprocesos, que se necesitan ir entrenando para llegar a realizarlos de forma instintiva, se desarrollan una serie de habilidades que permiten comprender lo leído.

2.6.1. Estrategias para la Comprensión Lectora

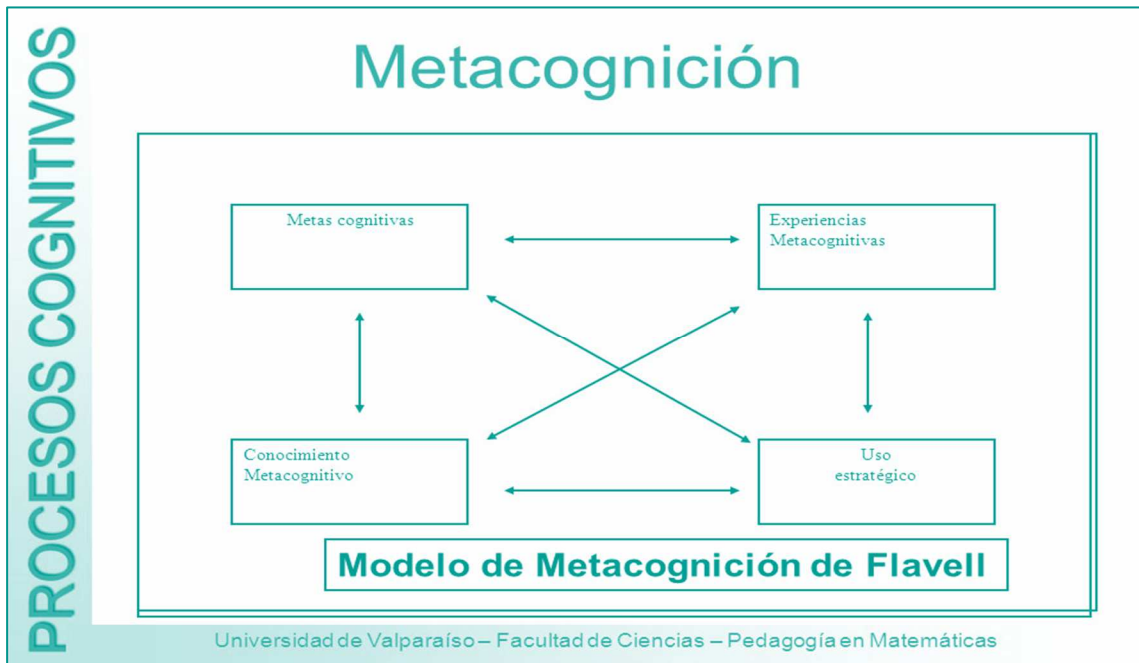
“En el plano emocional del sujeto, el hecho de tener una adecuada autoconfianza, seguridad en sí mismo y autocontrol, son factores que influyen de manera directa en la meta a conseguir: la comprensión de la lectura”.

Cabero et al. (2018, p.145)

La metacognición es un ingrediente que juega un papel muy importante en la comprensión lectora, puesto que contribuye a desarrollar el pensamiento individual de cada persona a la hora de emitir juicios de valor y ayuda a reconocer el pensamiento de los demás. En 1976, el psicólogo John Hurley Flavell acuña el concepto de "metacognición" para referirse al conocimiento que tenemos acerca de los procesos cognitivos. Por lo que la metacognición implica el conocimiento de la propia actividad cognitiva y el control sobre dicha actividad.

Figura 99

Metacognición



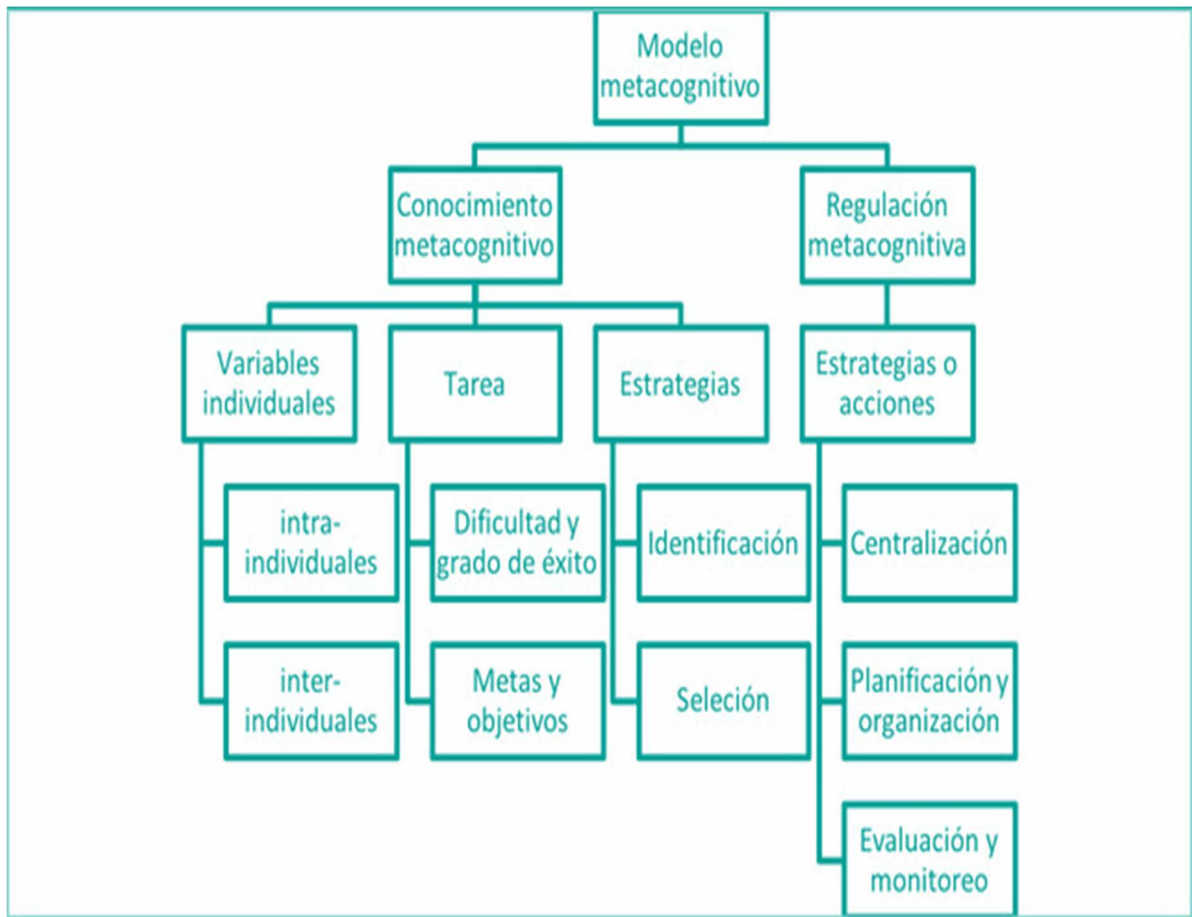
Fuente: Flavell, 1976

Para Flavell (1976) el *control* que una persona puede ejercer sobre su actividad cognitiva depende de las interacciones de estos cuatro componentes:

- Los conocimientos metacognitivos sobre las personas, las tareas y las estrategias.
- Las metas cognitivas con una finalidad.
- Las experiencias metacognitivas de pensamientos y sentimientos.
- Las estrategias de los esquemas conceptuales.

Figura 100

Modelo Metacognitivo de Flavell



Fuente: Bonilla (1979) y Díaz (2018), p. 5.

En este sentido, se ha desarrollado lo que se conoce como la “Taxonomía de Bloom” ideada por Benjamin Bloom en 1956 para evaluar el nivel cognitivo adquirido por los alumnos y comprobar el grado de aprendizaje significativo adquirido.

Los niveles de la taxonomía de Bloom son una jerarquía de habilidades lectoras que consisten en recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear (Del Moral, 2012).

Figura 101

Taxonomía de Bloom: Jerarquía de Habilidades

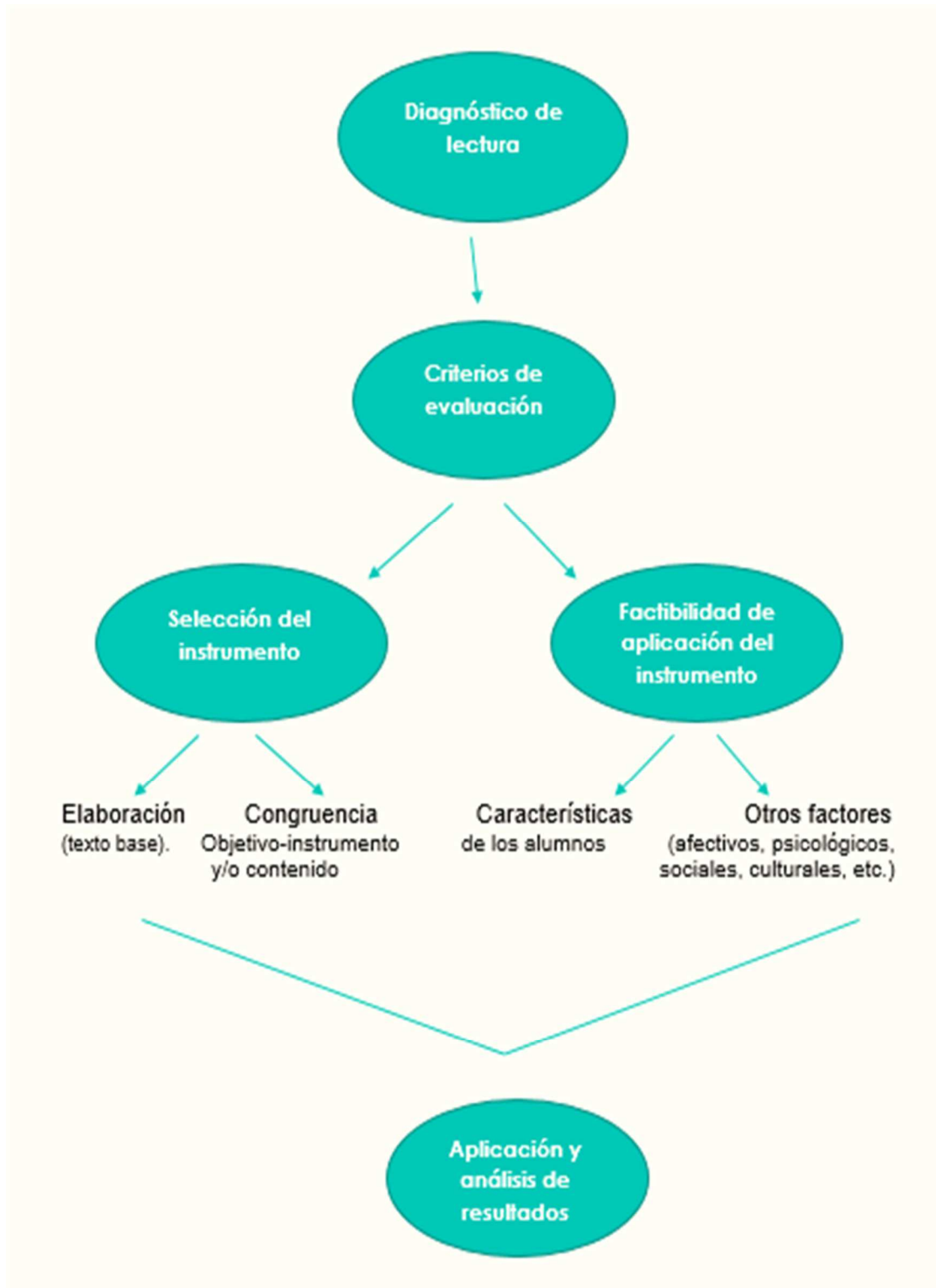


Fuente: Solé (2005)

Algunos investigadores como Barret, inspirados por la teoría de Bloom, han propuesto una jerarquía de habilidades lectoras. Barret en su taxonomía considera cinco niveles, dos de los cuales se refieren a la comprensión crítica. Una de las habilidades superiores, para el autor, es la evaluación que consiste en hacer juicios sobre el contenido del texto a partir de fuentes escritas, experiencias, conocimientos o valores relacionados con el lector. Ello se demuestra al determinar si lo leído es realidad o fantasía, o al emitir juicios de hecho o de opinión, de validez, de idoneidad, de valor, de conveniencia o aceptabilidad. Otra habilidad considerada por el autor es la apreciación que involucra todos los efectos psicológicos y estéticos en el lector. Ello se demostraría como precisa Zarate (2019), al dar respuesta emocional a los contenidos, identificarse con personajes y sucesos, o bien, al mostrar reacciones frente al uso de la lengua.

Figura 102

Bloom's Taxonomy of Cognition Levels.

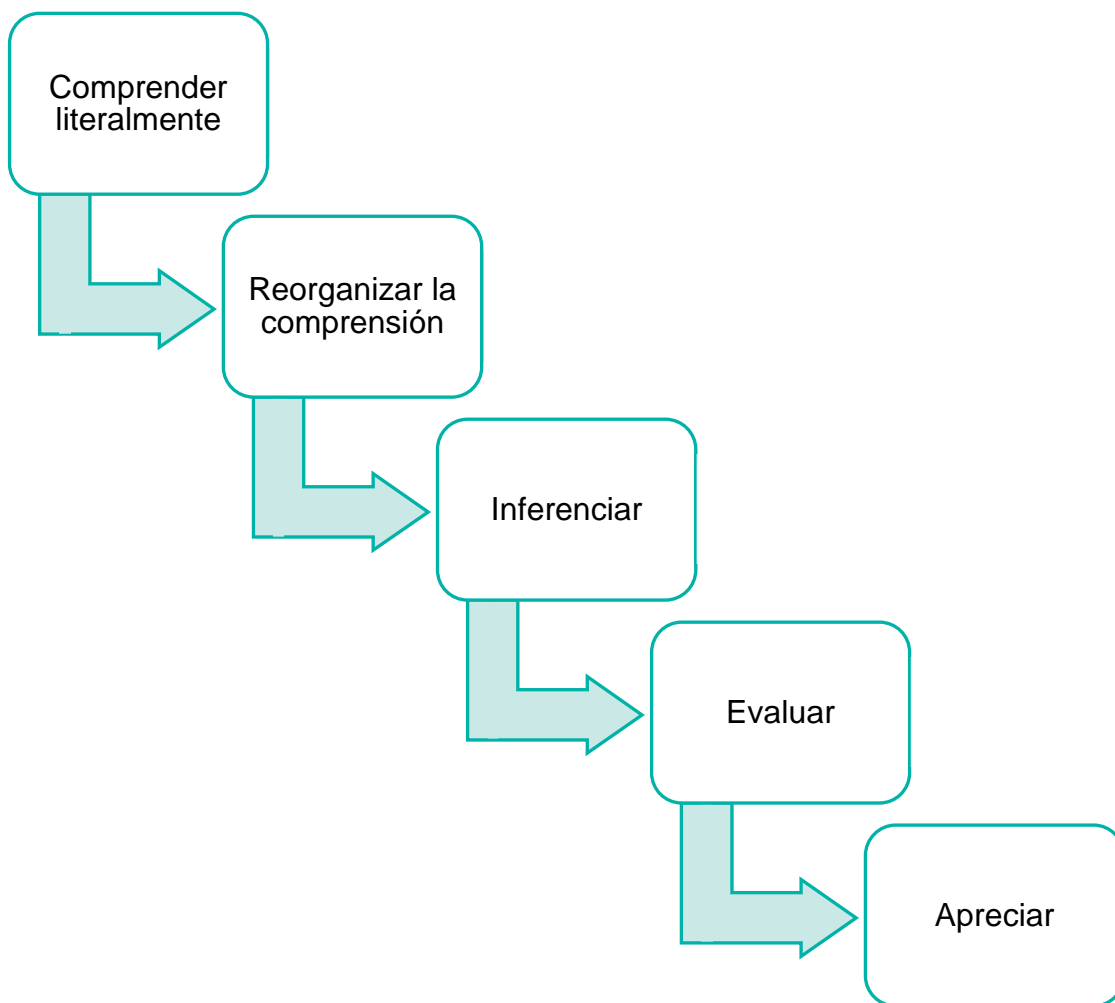


Fuente: *The Educational Journal* I (2015)

Y es que la comprensión es un proceso de carácter estratégico (Muñoz y Ocaña, 2017, pp. 223-244). Por su parte, para Vieytes de Iglesias y López Blasig de Jaimes (1992) en la comprensión de la lectura existen niveles que van a permitir un mejor y efectivo aprendizaje en la actividad. Las autoras clasifican estos niveles de la siguiente manera (Figura 46):

Figura 103

Niveles de Comprensión Lectora



Fuente: Vieytes de Iglesias y López Blasig de Jaimes (1992)

Para entender mejor estos niveles, se pasa a realizar una breve descripción de cada uno de ellos, siguiendo a Vieytes de Iglesias y López Blasig de Jaimes (1992):

1. Nivel de comprensión literal.

Este se desarrolla cuando el lector puede extraer directamente del texto las ideas tal y como las expresa el autor.

2. Nivel de reorganización de la comprensión literal.

El lector puede reseñar la lectura de un texto con sus propias palabras o cuando lo expresa gráficamente a través del uso de secuencias.

3. Nivel inferencial.

Se caracteriza por permitir al lector imaginar elementos que no están en el texto y utilizar su intuición y la relaciona con sus experiencias personales para inferir.

4. Nivel de evaluación.

Está comprendido por procesos de valoración y enjuiciamiento por parte del lector, lo que hace necesario la intervención o acompañamiento por parte del adulto o con otro par. Esto se debe a que la complejidad lectora que pueda ofrecer un texto hace que los lectores puedan desarrollar tal evaluación si es acompañado por otro sujeto más experto.

5. Nivel de apreciación.

Se caracteriza porque el lector puede expresar comentarios emotivos y estéticos, sobre el texto consultado. El lector puede emitir juicios sobre el uso del lenguaje del autor.

Solé (2012) sostiene que la lectura como tarea compleja que es requiere procedimientos, secuencias de acciones y procesos que deben ser encaminados intencionalmente y armonizados con habilidades, destrezas y acciones cognitivas para lograr la construcción de significados y la comprensión.

Por tanto, afirma que la lectura supone por definición una actividad estratégica que guarda relación con la comprensión; por eso es necesario saber cuáles son las estrategias que afectan en mayor grado al nivel de comprensión, cuál es el uso que hacen los estudiantes de las estrategias en relación con su nivel de comprensión, y cómo se relaciona la comprensión y el rendimiento académico (Artega, 2011 y García-García, Arévalo-Duarte y Hernández-Suarez, 2018).

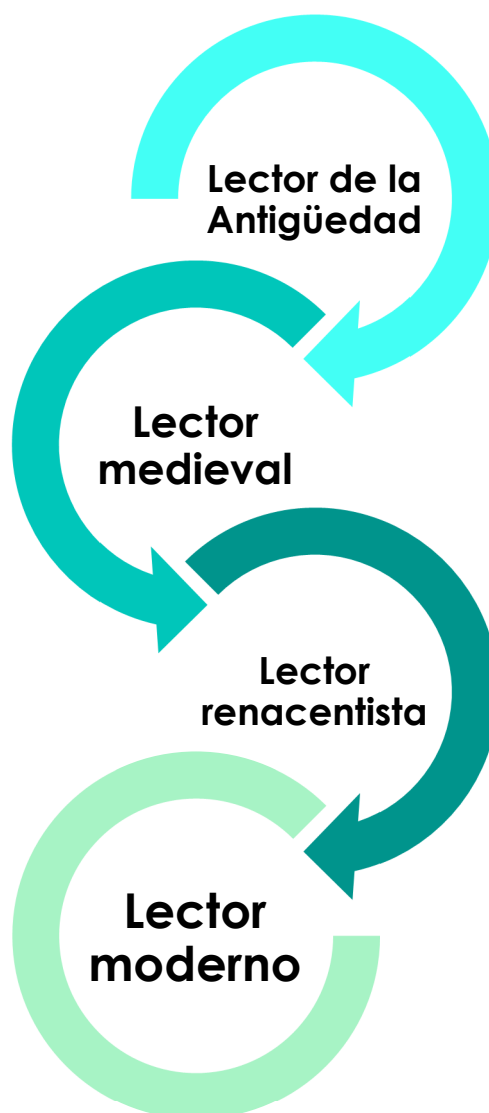
De ahí, considera Solé (2012), que es necesario aprender las estrategias que permiten ir más allá de la lectura superficial, y posibilitan una lectura profunda, crítica, capaz de transformar la información en conocimiento. Igualmente precisa Solé (1998),

que hay tres etapas previas al proceso de metacognición: la planificación (antes de la lectura), la supervisión o monitoreo (durante la lectura), y la evaluación (después de la lectura). Estas etapas ayudan a regular los procesos cognitivos, haciendo que luego se vea reflejado en la estrategia utilizada, que puede ser el resumen, el mapa conceptual o la narración oral.

En su estudio Solé (1998), propone establecer distintos tipos de lectores como se puede apreciar en la Figura 104.

Figura 104

Distintos Tipos de Lectores



Fuente: Solé (1998)

En este sentido, Martyn Lyons hace referencia a que el lector de la Antigüedad no podía realizar una lectura que implicara pasar la página, consultar dos obras a la vez, tomar notas mientras escribía, etc. debido a los largos rollos en los que se portaban los textos. (Lyons, 2012, cap.2). En cuanto al lector que existía en la Edad Media, protagonizaba por su parte la lectura para ser escuchada por el público. Por otro lado, en cuanto al lector renacentista, este concebía la lectura de forma autónoma, con sus propias interpretaciones dependiendo de su contexto cultural. (Lyons, 2012, cap.2).

Con la llegada de la imprenta existe la similitud textual que nunca llegó a ser alcanzada íntegramente por los copistas, sin embargo, la interpretación del mismo texto será distinta de un lector a otro. Es así como la lectura pasa a adquirir una nueva concepción en la que leer queda definitivamente vinculado a examinar más que a creer, a interpretar más que a reverenciar, a construir por encima de reproducir, al conocimiento y no solo a la creencia. (Lyons, 2012, cap.3).

El lector moderno va mucho más allá puesto que enriquece y transforma su conocimiento al procesar el texto a través de la lectura de múltiples textos, que son leídos por y para uno mismo, en un silencio conducente a la reflexión (Adam, 1992 y Cassany, 2006). Este lector moderno, que elige, procesa, dialoga con el texto y lo interpela; ese lector que es un ciudadano libre e ilustrado es desde perspectiva histórica un invento bastante reciente.

Sin embargo, según Cassany (2006):

Todavía hoy muchas personas creen que leer consiste en oralizar la grafía, en devolver la voz a la letra callada. Se trata de una concepción medieval, que ya hace mucho que la ciencia desechó. Es una visión mecánica que pone el acento en la capacidad de descodificar la prosa de modo literal. Sin duda deja en un segundo plano a la comprensión- que es lo importante. (p.21)

Continuando con Solé (1992), se van a señalar las estrategias que aporta para abordar la comprensión lectora y que evita la lectura superficial de un texto:

- Dotar de finalidad personal a la lectura y planificar la mejor manera de leer para lograrla.

- Inferir, interpretar, integrar la nueva información con el conocimiento previo, y comprobar la comprensión durante la lectura.
- Elaborar la información, recapitularla, integrarla, sintetizarla y, eventualmente ampliarla, siempre que la tarea lo requiera.

Para Solé (1995), leer es un proceso cognitivo complejo que activa estrategias de alto nivel: dotarse de objetivos, establecer y verificar predicciones, controlar lo que se va leyendo, tomar decisiones en torno a dificultades o lagunas de comprensión, diferenciar lo que es esencial de la información secundaria (p.3).

Por lo tanto, es imprescindible implementar estrategias de lectura, las cuales con ayuda del docente el alumnado podrá contextualizarlas con sus vivencias para que, por medio de la interacción, se dé lugar a nuevos aprendizajes.

Figura 105:

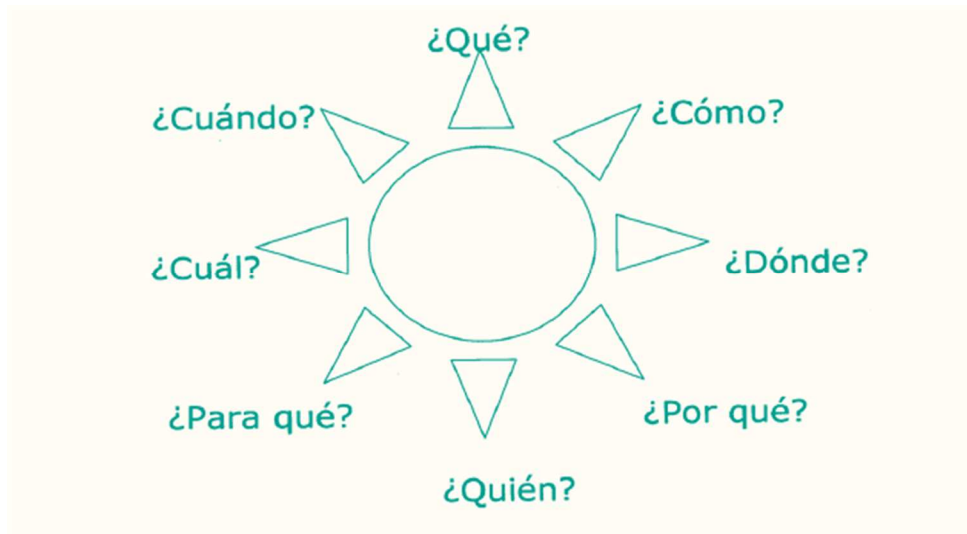
Lectura Estratégica Interactiva: Procesamiento de la Información

	Antes de la lectura	Durante la lectura	Después de la lectura
Movilización de la inteligencia	Actividades de activación de conocimientos previos y anticipación del contenido del texto.	Actividades de conceptualización y procesamiento de la información	Actividades de procesamiento y reorganización de la información, de acuerdo a los propios esquemas de comprensión.
	Construcción de referentes culturales comunes.	Construcción de referentes culturales comunes.	Construcción de referentes culturales comunes.
	Construcción de modelos textuales	Construcción de modelos textuales	Construcción de modelos textuales
		Lectura compartida Lectura pública	Lectura compartida Lectura pública
			Exploración del lenguaje

Fuente: Medina (2007)

Figura 106:

La Estrella de las Preguntas



Fuente: Gajardo y Lobos (2013)

3.6.1.1. Estrategias Cognitivas

Goodman (1996), propone una serie de estrategias cognitivas con las que llevar a cabo el proceso que permite lograr una buena lectura gracias a la mejora de la comprensión lectora:

- **Iniciación o tarea de reconocimiento:**

Esta estrategia se activa desde el momento en que el sujeto desea leer; su intención es buscar determinada información en diferentes textos de tal manera que la encuentre al hacer un rastreo. Así la lectura será gratificante, despertando expectativas y motivación.

- **Muestreo o selección:**

Goodman (1996), afirma que el lector, “hace un muestreo y selecciona del entorno y de la información que entra por la vista, solo aquella que será más productiva y útil” (p.55). Por medio del cerebro y con la ayuda visual, el lector selecciona lo que le parece relevante, lo cual, se da dependiendo del conocimiento que tenga sobre el lenguaje que encuentre en la lectura.

- Inferencia:

Goodman (1996), dice al respecto que “es una estrategia general para adivinar en función de lo que se sabe, la información necesaria pero desconocida” (p.55). De igual forma, se puede decir que se supone que el lector deduce lógicamente a partir de datos concretos, obteniendo cierta información a partir de la que está en el texto. Así, permite imaginar utilizando intuitivamente circunstancias que no están, pero que se relacionan con los conceptos previos que se tienen sobre este. Predicción: para Goodman (1996), “una predicción es una suposición de que cierta información que no está disponible todavía, lo estará en algún punto del texto” (p. 56). Esta implica la formulación de hipótesis en el comienzo y durante todo del acto de leer, adelantándose a los acontecimientos.

- Confirmación:

Según Goodman (1996), “la estrategia de confirmación es lo que hace posible esta verificación” (p.56). Esta estrategia aporta información que permite observar si se dan las inferencias y las predicciones, donde se determina, si lo que se creía que había sucedido, es real. Corrección: es importante a la hora de observar un error, poderlo corregir. Goodman (1996), dice que “los lectores elaboran estrategias de corrección para reconstruir el texto y recuperar el significado” (p.57). Así, se explora la información que ya se tenía y se ofrecen otros comentarios al respecto. También, se puede ir nuevamente a la lectura para continuar la indagación.

- Terminación:

Goodman (1996), invita a terminar la lectura en el momento más apropiado. Es el lector el que debe determinarlo, ya que puede darse por cansancio o por algún contratiempo. Todas estas estrategias llevan a la comprensión lectora de una manera significativa. Todo ello resulta de vital importancia al a hora de

deducir el significado del texto y de esta forma, construir el sentido del mismo.

3.6.1.2. Estrategias Metacognitivas

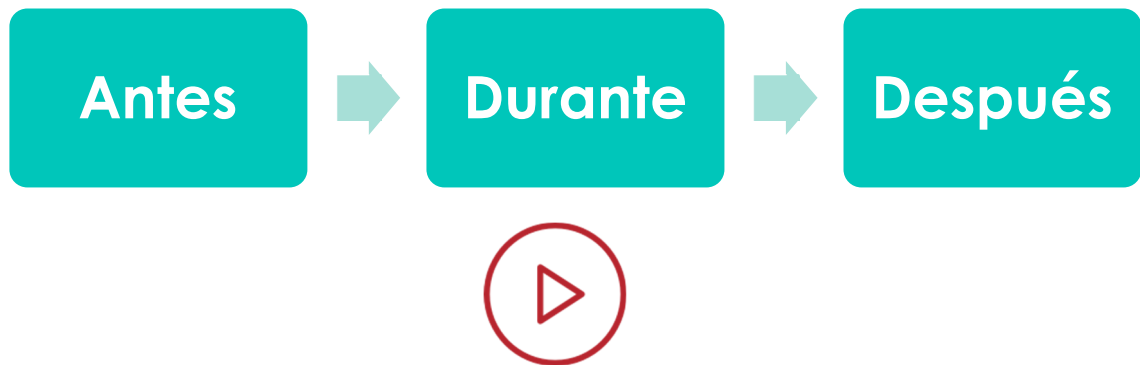
Las estrategias metacognitivas como precisa Solé (1998), son aquellas estrategias que ayudan a autorregular el proceso de la lectura convirtiendo al lector en una persona lingüísticamente competente que es capaz de alcanzar la construcción de los significados de forma autónoma a partir de unas fases que son importantes para la enseñanza de estrategias lectoras.

Al respecto, Solé (1998), propone tres fases en tres momentos diferentes a la hora de abordar la lectura:

- **ANTES DE LA LECTURA:**
Planificación de las metas y los medios para la lectura. Activa el concepto previo, determina la estructura del texto explorando el material, iniciando por los títulos, subtítulos y gráficas. Es precipitar ideas sobre el texto.
- **DURANTE LA LECTURA:**
Supervisión y monitoreo de las distintas estrategias; verificar las predicciones revisando que el sentido sea el correcto; delimitar el texto para hacer el resumen hasta cierto punto; buscar el vocabulario clave y el desconocido; realizar inferencias de los conceptos y significados; hacer una relectura en caso de que surjan problemas de comprensión; reevaluar si las estrategias utilizadas sirven, o cambiarlas, según sea necesario.
- **DESPUÉS DE LA LECTURA:**
Evaluación de logros alcanzados por medio de un resumen, ideas centrales, mapas, frisos, permitiendo saber que se aprendió de la lectura.

Figura 107:

Diferentes Momentos para Abordar la Lectura.

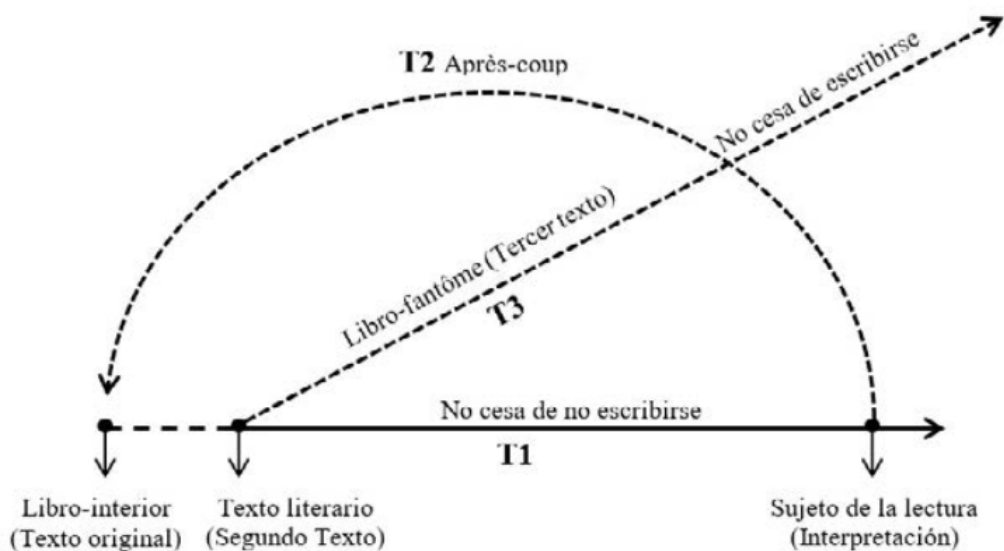


Fuente: Solé (1998)

Por su parte, Garayalde (2020) propone la separación en tiempos según una necesidad lógica, frente a la concepción cronológica que se ha venido planteando.

Figura 108:

Los Tres Tiempos de la Lectura

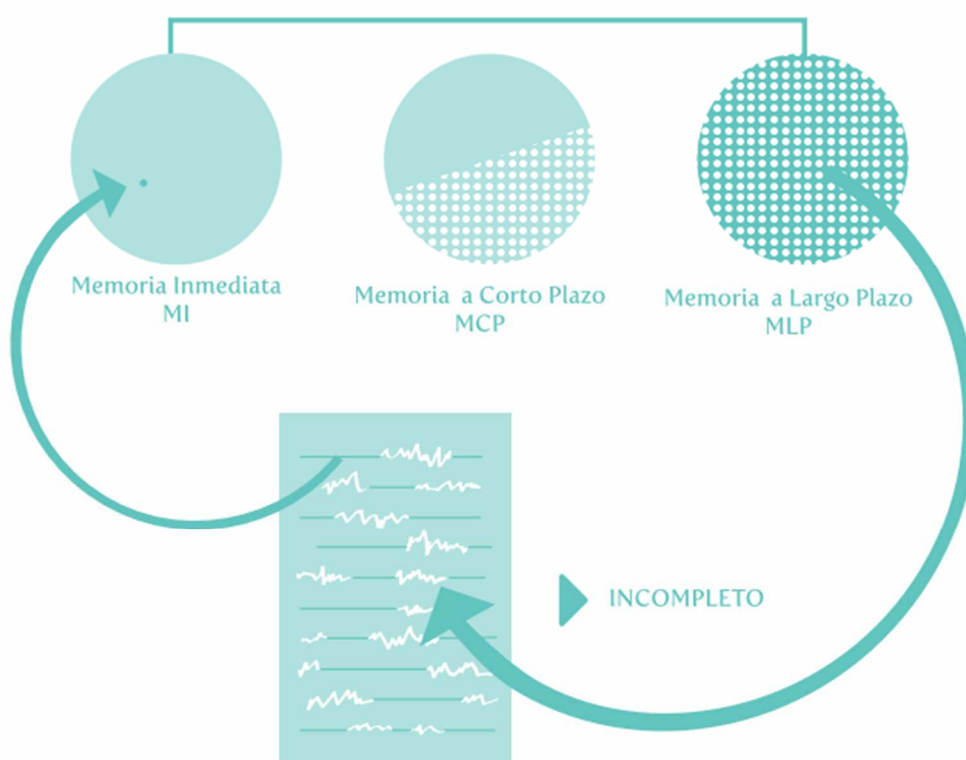


Fuente: Garayalde (2021)

En esta misma línea, es importante destacar el papel que juega la memoria en este proceso, y ello, porque en lo que respecta a cómo actúa la memoria cuando se aborda la comprensión de un texto durante su lectura es necesario tener en consideración que la información que va apareciendo en un primer momento se va incorporando en la memoria inmediata para posteriormente ser consultada en la memoria a largo plazo, y de esta manera, finalmente, retomar la lectura con esos conocimientos previos que van almacenando.

Figura 109:

Memoria y Comprensión de la Lectura



Fuente: Ugalde Viquez (2009)

Este orden supone facilitar tanto el almacenamiento como su recuperación cuando no es necesaria, puesto que una vez ha quedado con posterioridad grabada en la memoria, llevar toda esa información teórica a la práctica es prácticamente algo inadvertido e inconsciente, puesto que en fracciones de segundo el cerebro obtendrá la respuesta que tiene almacenada (Goleman, 2009, p.84).

Aun así, en algunas ocasiones esta mecánica necesita de más tiempo para que aflore ese conocimiento y por ello se suele recurrir a decir: “Lo tengo en la punta de la lengua”. En base a lo dispuesto por Koriat y Lieblich (1974), mediante su estudio, se aclara que a veces es posible que no se recuerde una palabra concreta, pero, sin embargo, sí que se recuerda cómo empieza.

Este fenómeno, conocido como “punta de la lengua” (PDL) es un buen ejemplo de la importancia de unas redes neuronales fuertes, que permiten recordar fácilmente.

2.6.2. Estrategias para Mejorar la Fluidez Lectora

“La mente reconoce una palabra dentro de los primeros 150 milisegundos de verla” (Goleman, 1997, p. 85).

Si consideramos como fluidez lectora al número de palabras leídas por minuto, podemos afirmar que el sistema educativo español no dota del valor que se merece la fluidez lectora en la lengua española, pero se da un cambio a partir de un grupo de expertos en lectura del National Institute of Child Health and Human Development (NICHD, 2000), puesto que considera que la fluidez lectora es uno de los componentes principales de la lectura, junto con la conciencia fonológica, el aprendizaje del principio alfabético, el vocabulario y, sobre todo, la comprensión lectora, porque de no comprenderlo el lector no será capaz de expresar lo que lee.

2.6.3. Estrategias para la Acción Lectora

Es un hecho incuestionable la dificultad de nuestro alumnado para leer en voz alta un texto con fluidez y no solo en el nivel de Primaria sino incluso en Secundaria y hasta en Bachillerato, pues, aunque parezca extraño, muchos de nuestros alumnos acaban este último tramo de su enseñanza con dificultades para leer con corrección un texto. Y ello es debido, en parte, a que, en el aula, tanto en el colegio como en los institutos, cada vez se dedica menos tiempo a este ejercicio, sacrificando esta actividad en aras de la impartición de unos contenidos no siempre útiles para conseguir el dominio de unos procedimientos lingüísticos que nos ayudan en el desenvolvimiento personal, social y profesional en el mundo en que vivimos.

Según Santamaría (2017) en su artículo sobre las estrategias para abordar la prosodia en el aula, centrado en el nivel de Primaria, se plantean una serie de

estrategias y métodos para intentar paliar este déficit en capacidad lectora del alumnado, exponiendo una visión de la fluidez lectora como una capacidad que tiene mucho que ver tanto con la comprensión y que está muy ligada a la prosodia, es decir, al uso del volumen, ritmo, entonación, pausas... factores todos ellos que complementan y ayudan a que esa capacidad no sea solo algo automático o frío sino que sea capaz de transmitir no solo conceptos o ideas de un texto sino también emociones y sentimientos. Para conseguirlo, expone diversos procedimientos detallando en cada uno de ellos el papel del profesor y el del alumno.

El primero de ellos es el de la lectura repetida, que se basa en la práctica independiente de un texto e implica que el estudiante lo lea varias veces, algo que puede producir el desarrollo de la exactitud y velocidad lecturas, pero que presenta algunas limitaciones que el texto detalla: “Es necesario integrar la prosodia en la clase de lengua como un componente más del lenguaje que se aprende y sobre el cual se vuelve, se repite y se enriquece en todos los niveles, a través siempre de una práctica constante”. (pág. 9)

La segunda estrategia es la lectura en parejas, que consiste en agrupar los lectores por parejas, de las que uno es de mayor nivel que el otro y leer repetidamente un texto, supervisando uno la lectura del otro, de tal forma que se detecten cuáles son los fallos que se han de subsanar. Se trata de realizar el trabajo prosódico desde el modelo de mentoría, que consiste en “la relación establecida entre una persona con mayor experiencia en el ámbito (mentor) y otra con menor o ninguna experiencia (mentorizado) con el objeto de facilitar y desarrollar sus competencias y socialización para el acompañamiento al profesorado principiante incrementando así sus posibilidades de éxito en la actividad a desempeñar” (Vélaz de Medrano Utrera, 2009).

Y el tercer procedimiento es el Teatro de Lectores, en el que el dominio de la lectura se complementa con la capacidad de dramatizar, de representar una escena con toda la carga de emotividad que conlleva. Frente al teatro tradicional, aquí no hay que memorizar, ni hace falta vestuario, atrezzo, etc. Es por ello, por lo que nos recomienda: “Trabajar la prosodia con actividades variadas de percepción y producción en las que se pueda integrar el componente lúdico y en que el alumno sea protagonista del aprendizaje”. (pág. 9)

El poner en práctica estas estrategias supone para el docente un esfuerzo que merece la pena y también una cierta dosis de imaginación para conseguir hacerlo atractivo al alumnado, pero la conclusión es que merece la pena el tiempo empleado en estos menesteres pues el no leer con fluidez y corrección puede cerrar muchas puertas

en la sociedad en que nos desenvolvemos: “Eliminar la enseñanza de la pronunciación en nuestras clases es reducir drásticamente no solo sus posibilidades expresivas y de significación, sino también el rendimiento y la explotación de sus conocimientos de la lengua en otros campos” (pág. 1238).

Los motivos por los que no se trabaja la prosodia en el aula son: en primer lugar, porque el enfoque de la Lengua como una herramienta comunicativa, es decir, instrumental y no como un objeto de comunicación; en segundo lugar, por la concepción automática que se presupone; en tercer lugar, la formación del propio profesorado también peca de esta escasez.

Las razones que apunta Santamaría (pág. 7) para se considere estudiar la prosodia en el aula consisten en los siguientes puntos:

1) En primer lugar que la prosodia no es un fenómeno de adquisición automática y que salvo casos muy especiales de estudiantes con una exquisita sensibilidad fónica o hablantes de lenguas *prosódicamente* próximas que tienen, por lo tanto, muchos elementos prosódicos compartidos, o alumnos expuestos a la LE durante un tiempo prolongado, por lo general no más allá de la infancia (lo que puede llevar a su adquisición automática, más efectiva cuanto más joven y más tiempo inmerso), el componente prosódico no es fácil y se debe, por lo tanto, enseñar.

2) Que la prosodia favorece la comunicación con el nativo. Los errores prosódicos pueden producir irritación y se toleran peor que los de tipo gramatical o léxico. Por eso un estudiante con buena pronunciación tiene más posibilidades de integración en entornos con presencia mayoritaria de nativos. Esto a su vez aumenta la confianza en el estudiante, lo que incide en la motivación, en la voluntad de expresarse y en su aprendizaje efectivo.

¿Cuántos estudiantes que tienen muy buen dominio de la lengua no participan en clase por miedo o vergüenza a que no les entiendan? Y es que, ¿de qué le sirve la gramática o el léxico si después no le comprenden?

3) Que precisamente debería enseñarse por ser un componente tan complejo e importante en la comunicación, con tanta trascendencia no solo en el éxito de ésta, sino también en su capacidad de aumentar la valoración y confianza del alumno y de cambiar con ello su actitud ante el proceso comunicativo.

Debido, por tanto, a la importancia de que los alumnos logren desarrollar una buena la prosodia, una de las destrezas que forman parte del planteamiento de las pruebas de evaluación del nivel lector de los alumnos que propone PLIA es la acción lectora, es decir, la prosodia que se emplea para la realización de la pronunciación correspondiente al sentido del contenido de lo que se está leyendo en lo que respecta a: 1) La acentuación, con la que se diferencia entre sílabas tónicas y átonas. 2) La entonación o la melodía de la lengua. 3) Y el ritmo marcado en la cadena hablada. Pero esta es una parte de la lectura que no se trabaja en el sistema educativo, por lo que acarrea graves consecuencias y empobrece nuestra competencia lingüística, pues como indica Enrique Santamaría Busto (2007).

2.7. Contextos para Crear Lectores

Es evidente que la búsqueda de las claves, orígenes y soluciones para el fracaso escolar ha dado y sigue dando lugar a multitud de artículos, trabajos, libros que tienen como finalidad el aportar ideas para rebajar los elevados índices de fracaso que se vienen dando en este país. Frente a ello, son muchos menos los empeños y trabajos para analizar los factores que contribuyen al éxito escolar que es la otra cara de la moneda, pues, a pesar de las dificultades, también hay en el ámbito educativo alumnos que consiguen más que de sobra los objetivos y que son ejemplo de laboriosidad y aprovechamiento.

¿Qué factores intervienen en estos resultados exitosos? ¿Cuáles son las causas que los hacen posibles? El artículo del inspector Jesús García Martínez (2012) es un acercamiento a los factores y claves sobre las que se fundamenta el éxito escolar, pues es evidente que este se debe no a una sola causa, sino a una conjunción de diversos

factores en diferentes ámbitos que se cifran en personales, familiares, sociales e institucionales, haciéndose así un resumido pero esclarecedor recorrido por todos ellos.

Evidentemente, el origen del éxito está en los propios alumnos, pues sus aptitudes y actitudes, sus motivaciones y su autoestima son factores imprescindibles para unos buenos resultados académicos. Si no se dominan las competencias básicas, si sus valores van por otros derroteros, si no tienen confianza en sí mismos, poco se podrá conseguir.

Pero el alumno no existe en soledad, sino que forma parte de una estructura familiar, algo que en la sociedad actual se encuentra en una situación de fragilidad. Por ello, el alumnado necesita un clima familiar de gran afectividad, con expectativas positivas, con un estrato social colaborativo y no dañino, con una implicación importante de los padres/madres y también con unas condiciones profesionales de estos que posibiliten y alienten su trabajo.

No se puede obviar tampoco el marco que va más allá de la familia, el marco social y en este ámbito es importante la influencia de un marco urbano o rural, de un barrio marginal o desarrollado, de la existencia en él de grupos antisistema, o de confrontaciones lingüísticas, o la pertenencia a minorías étnicas y tantos otros factores que hoy más que nunca encauzan para bien o para mal a una gran parte del alumnado sin criterios claros.

Y como último factor, evidentemente, se encuentra el marco institucional, pues el alumno se enmarca en un sistema, en unas leyes educativas, en unas normas a las que no puede sustraerse. Y el que haya unas leyes educativas duraderas y no cambiantes, el que haya unos currículos adecuados a la realidad, el que los centros dispongan de una cierta autonomía pedagógica y organizativa, el que los docentes sean profesionales bien formados y seleccionados...y tantos otros factores contribuirán a ese éxito escolar del que se habla poco, pero que también existe como la otra cara de la moneda, a veces descuidada.

Desde bien temprano, pues, tanto la familia como el colegio tienen un gran protagonismo en los más pequeños a la hora de inculcarles el amor a los libros y el disfrute de la información.

En lo que respecta a familia no solo es solo parte de la fuente de la felicidad, sino que además ejerce un papel importantísimo para los más pequeños como institución educativa siendo determinante para el resto de sus vidas. Y es que el

ambiente es un elemento que facilita o dificulta los procesos educativos y de socialización de las personas

Las pautas educativas que ejercen las familias obedecen a una serie de mecanismos claros. Moreno (2002) destaca que por un lado está el sistema de interacción con el que el niño o la niña va incorporando a su personalidad hábitos, conductas, valores y sentimientos sociales mediante un intercambio de experiencias encauzadas en expectativas pautadas. Por otro lado, Moreno (2002), señala el sistema de recompensas y castigos que adopta cada familia con el fin de que se mantengan determinados comportamientos y hábitos entre sus integrantes.

Moreno (2002) cuando habla de los hábitos de lectura cita a Courtney Cazden (1991):

Las personas adultas tienen tres formas de ayudar a los niños y las niñas. El primer modelo que propone lo denomina: andamiaje. El segundo tipo de ayuda ejercida por los adultos lo describe como modelo de lenguaje. Y el tercer tipo consiste en lo que Cazden denomina instrucción directa (p. 10).

El andamiaje consiste en conocer el momento del desarrollo lingüístico en que se encuentra el niño, saber cuáles son sus preferencias y su estado para ofrecerle las lecturas más idóneas e irle facilitando un camino progresivo que le permita su desarrollo y crear hábitos lectores. Esto exige que por parte de las familias existan unas directrices sistemáticas, una actitud pedagógica positiva y un esfuerzo constante por comprender a quien se pretende enseñar.

En cuanto a los modelos de conducta que los adultos pueden adoptar para crear el hábito lector en los más pequeño está claro, como indica Cazden (1991), que no hay nada mejor como predicar con el ejemplo, ya que se trata de algo que siempre será favorecedor, aunque nunca una garantía de imitación. La instrucción directa puede que sea la más exitosa en edades tempranas, ya que el tiempo que dedican los adultos a leer con los niños no solo es un enorme beneficio lingüístico, sino también emocional.

En cuanto al contexto académico es un hecho notorio y evidente que el colegio resulta un espacio esencial y decisivo en los niños con respecto de su formación como lectores y autores de textos. Se trata, por tanto, de una formación trascendental que de

forma necesaria atraviesa todas las áreas de conocimiento ya que estas se apoyan en ambos procesos.

Asimismo, ante el protagonismo que han ido adquiriendo y adoptando las TIC en el aula en los últimos tiempos, es más que necesario que los docentes se formen en el manejo de estas nuevas herramientas, ya que estas suponen una constante actualización didáctica y con ello una mejora de la competencia profesional.

**CAPÍTULO 3:
EL MARCO COMÚN
EUROPEO DE
REFERENCIA PARA LAS
LENGUAS “MCER”,
EL PORTFOLIO EUROPEO
DE LAS LENGUAS “PEL” Y
MI PORTFOLIO LECTOR
“MPL”.**

3.1. El MCER y el PEL

El Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas ayuda a desarrollar los siguientes puntos:

1. Especificar el contenido de las pruebas y de los exámenes lo que se evalúa a partir de su dimensión horizontal.
2. Establecer los criterios con los que se determina la consecución de un objetivo de aprendizaje y cómo se interpreta la actuación a partir de su dimensión vertical.
3. Describir los niveles de dominio lingüístico en pruebas y exámenes, permitiendo así realizar comparaciones a partir de su dimensión horizontal y de su dimensión vertical.

Al profesorado le interesará especialmente trabajar con los dos primeros usos del Marco y a las instituciones con el tercero.

Por otro lado, MPL tiene dos funciones esenciales:

- En primer lugar, la pedagógica y formativa, en el sentido de registro del proceso de aprendizaje.
- En segundo lugar, la informativa, que recoge los resultados o productos de dicho proceso, ya sea mediante la recopilación de certificados de lenguas o de actuaciones lingüísticas.

El Portfolio propicia la adquisición de una lectura competente al alumnado (Muñoz González, 2021). Todo ello porque les permite establecer sus necesidades y objetivos, desarrollar la capacidad de reflexionar sobre el proceso que sigue y también autoevaluar y tomar conciencia sobre las evidencias de su progreso (Aris Redo y Fuentes Loss, 2019).

El fin es determinar sus logros y carencias y abordar, en consecuencia, las decisiones necesarias para avanzar en el aprendizaje, lo que potencia su autonomía y motivación.

MPL es un método de lectura pionero que ofrece, por un lado, una herramienta de evaluación del nivel lector adquirido por los estudiantes, y por otro, la posibilidad de certificar dicho nivel lector según el Marco Común Europeo de Referencia.

Figura 110

¿Qué es y qué no es el MCER?



Fuente: Ochoa (2021)

3.2. Aportación del “MCER” y el “PEL” a la Evaluación de la Competencia Lectora

La División de Política Lingüística de Estrasburgo define los fines, los objetivos y las funciones del Marco Común Europeo de Referencia según los principios generales del Consejo de Europa respecto a la lengua y, en particular, el fomento del plurilingüismo en respuesta a la diversidad lingüística y cultural europea. Establece así los criterios que debe cumplir el Marco de referencia con el fin de alcanzar una correcta competencia lingüística.

Introduce los niveles comunes de referencia según el progreso en el aprendizaje de la lengua de una serie flexible de niveles de logro, definidos mediante unos descriptores concretos y claros. Este sistema consigue de este modo establecer los objetivos en cuanto a una cualificación con respecto de la lengua.

Establece de forma detallada las categorías clasificadas por escalas necesarias para la descripción del uso de la lengua y el usuario o alumno según los parámetros descritos, lo que incluye:

- Los ámbitos y las situaciones que determinan el contexto de uso de la lengua.
- Los temas, las tareas y los propósitos de la comunicación.
- Las actividades comunicativas, las estrategias y los procesos.
- El texto, todo ello relacionado especialmente con actividades y distintos canales de comunicación.

Por tanto, por un lado, el MCER ayuda a establecer los siguientes aspectos:

- Especificar el contenido de las pruebas y de los exámenes, es decir, lo que se evalúa a partir de su dimensión horizontal.
- Establecer los criterios con los que se determina la consecución de un objetivo de aprendizaje, es decir, cómo se interpreta la actuación a partir de su dimensión vertical.

- Describir los niveles de dominio lingüístico en pruebas y exámenes existentes, permitiendo así realizar comparaciones entre los distintos sistemas de certificados, es decir, cómo se pueden realizar comparaciones a partir de su dimensión horizontal y de su dimensión vertical. Al profesorado le interesará especialmente trabajar con los dos primeros usos del Marco y a las instituciones, también con el tercero. Los usuarios del Marco pueden tener presente y, en su caso, determinar:
 - Qué serie de actividades de expresión oral tendrá que aprender el alumno.
 - Cómo se le capacitará para ello.
 - Qué se le exigirá para ello.

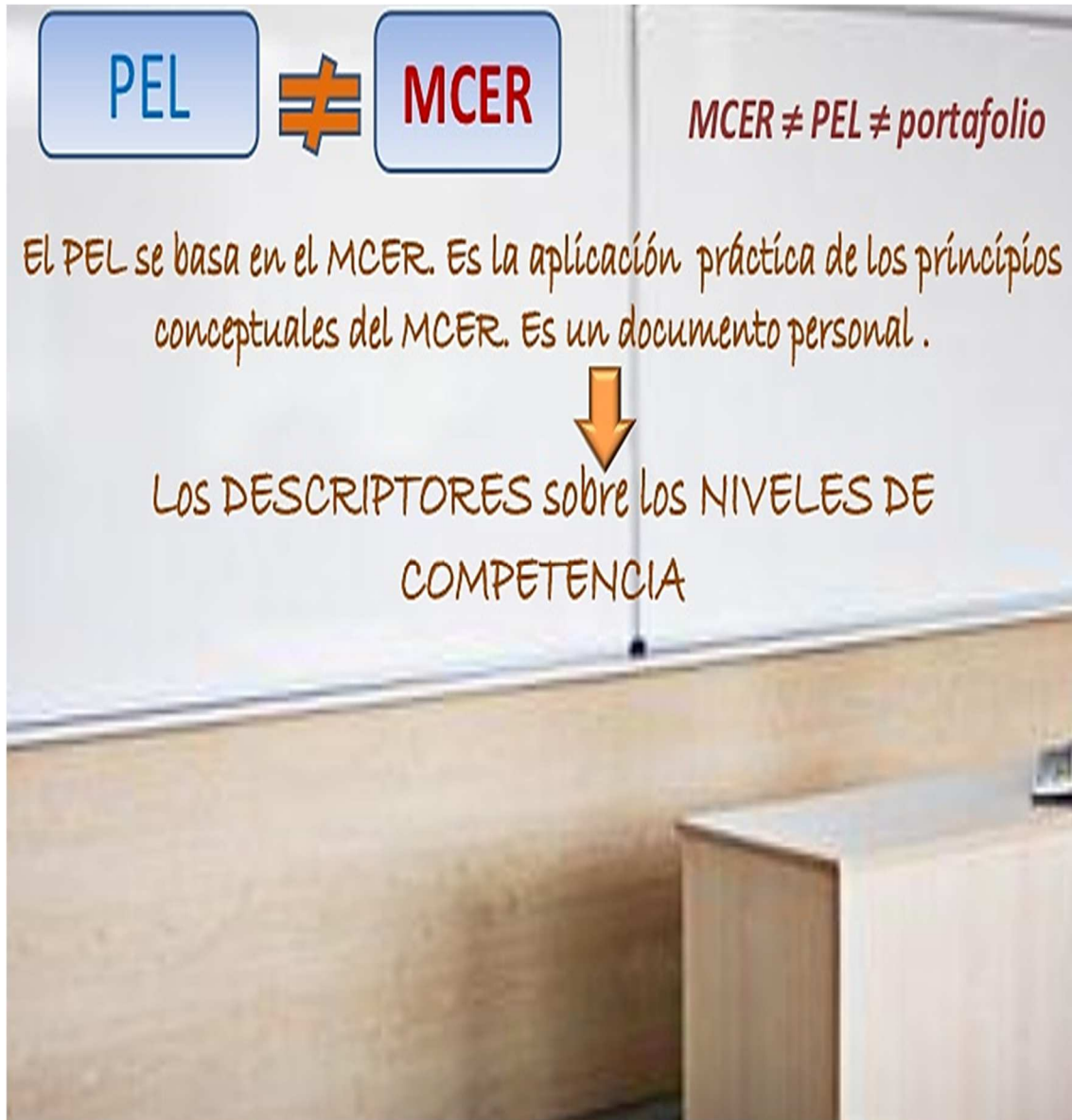
Y, por otro lado, el *Portfolio* tiene dos funciones esenciales López Fernández (2011). Por un lado, la pedagógica y la formativa, en el sentido de registro del proceso de aprendizaje, y la informativa, que recoge los resultados o producto de dicho proceso, ya sea mediante la recopilación de certificados de lenguas o de actuaciones lingüísticas (Calero, Pérez y Calero, 1999).

El portfolio siguiendo a Álvarez y Herrejón (2010), propicia la adquisición de una lectura competente al alumnado porque les permite establecer sus necesidades y objetivos, desarrollar la capacidad de reflexionar sobre el proceso que como indica Aris Redo y Fuentes Loss (2019), sigue de autoevaluar su proceso con el fin de determinar sus logros y carencias y tomar, en consecuencia, las decisiones necesarias para avanzar en el aprendizaje, lo que potencia su autonomía y motivación, gracias a las estrategias empleadas como precisa Calero (2019) para alcanzar la competencia lectora.

El portfolio es una herramienta de evaluación del nivel de la competencia lingüística que ofrece la reflexión del estudiante (Klenowski, 2007) sobre su proceso de aprendizaje. Los niveles establecidos tienen un carácter internacional porque se corresponden con el Marco Común Europeo de Referencia.

Figura 111

Relación entre el PEL y el MCER



Fuente: Ochoa (2021)

EVALUACIÓN

A continuación, se precisan diversas concepciones sobre la evaluación, con el fin de comprender su labor en el ámbito educativo.

Según Álvarez Méndez (2013):

“La evaluación tiene que ver con actividades de calificar, medir, corregir, clasificar, certificar, examinar, pasar test, pero no se confunde con ellas. Comparten un campo semántico, pero se diferencian por los recursos que utilizan y los usos y fines a los que sirven. Son actividades que desempeñan un papel funcional e instrumental. De estas actividades artificiales no se aprende. Respecto a ellas, la evaluación las trasciende. Justo donde ellas no alcanzan, empieza la evaluación educativa. Para que ella se dé, es necesario la presencia de sujetos” (p.12).

Y es que el principal objetivo de toda actividad docente consiste en que el alumno adquiriera un aprendizaje significativo, es decir, en poner en relación los aprendizajes objeto de estudio con los conocimientos que ya posee y es aquí donde el portfolio ofrece numerosas posibilidades como precisa Prendes-Espinosa y Sánchez Vera (2008) y más aún si cabe de los portfolios electrónicos, porque como destacan Pujola y Montmany (2010), deben concebirse metodologías que avancen más allá de lo escrito, fomentando estrategias discursivas en el ámbito de la comunicación digital.

Esto supone una intensa actividad por parte del alumno, puesto que ha de modificar, reconstruir y esquematizar su conocimiento, ya que es el verdadero artífice de su proceso de aprendizaje gracias al uso de portfolios, que permiten una adecuada planificación personal como indican Rodríguez Illera (2009), Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010) y Rodríguez (2013).

Es por eso por lo que planteamos una metodología que adquiere una esencia dialógica, ya que se propone en este trabajo de investigación que se dé la implicación del alumno en la evaluación a través del uso del *portfolio*, considerado como indican Cataldi y Lage (2010), una opción metodológica auténtica o dicho de otro modo más auténtica para evaluar los aprendizajes autónomos en educación.

Esto supone que el alumno asume un importante papel educativo y participa en todos los aspectos del proceso, dejando así atrás el concepto de que se trata de un rol de dominio exclusivo del profesor, todo ello gracias al uso de metodologías novedosas donde se incluye el uso de las TIC, mediante actividades y propuestas de educación mediada como precisan Sanz y Zangara (2013), porque la innovación es necesaria en el aula y los portfolios permiten como indica Sartor-Harada (2019) un aprendizaje reflexivo en un entorno virtual. Así pues, el portfolio digital de aprendizaje, por ejemplo,

supone como destacan Coromina, Sabaté, Romeu y Ruiz (2011), un nuevo medio de comunicación en el ámbito educativo.

Ante estas nuevas formas de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje es necesario que se desarrollen nuevos criterios de evaluación, ya que siguiendo lo expuesto por Dochy et al. (2002) y Correa (2018), las nuevas formas de concebir la educación exigen nuevos criterios de evaluación y la innovación educativa no es posible sin plantear importantes cambios en la evaluación.

Según Astin (1991) en su artículo "¿Por qué no intentar otras formas de medir calidad?", el criterio de que las instituciones necesitan adoptar una perspectiva más orientada hacia los estudiantes en la planificación y la administración implica algunos métodos de evaluación de la calidad que se apartan mucho de los enfoques tradicionales.

Como aspecto clave de la evaluación Gimeno Sacristán (2008) consiste en evaluar competencias fundamentales.

“Esto requiere evaluar sistemas de reflexión y acción, evaluar actuaciones, a sabiendas de la complejidad de elementos presentes en las actuaciones humanas. Lo que implica por tanto la utilización de nuevos modelos e instrumentos de evaluación, adecuados para captar la complejidad, más allá de las convenciones pruebas de papel y lápiz. La mejor estrategia de evaluación es aquella que utiliza pluralidad de instrumentos y procedimientos congruentes con el sentido de los procesos de aprendizaje y las finalidades deseadas: ensayos, trabajos y proyectos, observación, portfolio, entrevistas, exposiciones orales, cuadernos de campo, seminarios de debate y reflexión” (p.15).

Por tanto, está claro que las nuevas formas de concebir la educación exigen nuevos criterios de evaluación y la innovación educativa no es posible sin estos cambios (Correa, 2018).

Como comentan Dochy, Segers y Dierick (2002): La evaluación por portafolios es un método que favorece la consecución de los objetivos de la nueva evaluación.

Cabe señalar a la vez que, en el pasado, varias profesiones han empleado portafolios para demostrar sus competencias, pero solo recientemente el portafolios se ha introducido como método de evaluación educativa (Birenbaum, 1996; Arter y Spandel, 1992; Paulson et al.1991).

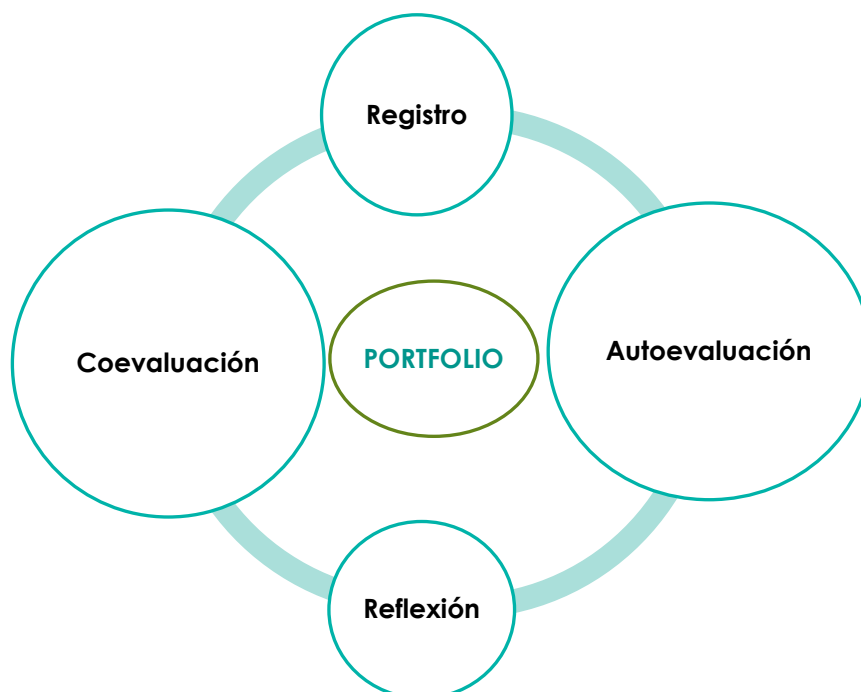
Como afirma Álvarez Méndez (2008):

“Constantemente estamos evaluando y a la vez estamos aprendiendo. Toda buena evaluación sobre y de algo conlleva aprendizaje sobre el objeto de evaluación. En Educación esta interpretación adquiere pleno sentido. Porque en los procesos de formación la evaluación desempeña –debe desempeñar– funciones esencialmente formativas al servicio de quien aprende. Y al evaluar, sea el profesor, sea el alumno el que la realice, todos deberían aprender: sobre lo adquirido y sobre lo que falta por adquirir, sobre los aciertos y sobre los errores, sobre lo dado por aprendido y lo que todavía falta por aprender, sobre las respuestas que elabora y da el alumno y sobre las preguntas que podría formular él mismo como ejercicio de aprendizaje de la propia autoevaluación, sobre las expectativas y sobre las acciones. Y el profesor, también” (p.3).

A continuación, se detalla el planteamiento sobre el *portfolio* como instrumento de evaluación y reflexión de los resultados obtenidos en el trabajo lector.

Figura 112

Portfolio



Fuente: Elaboración propia, (2022)

Nota: en la imagen se muestran los distintos aspectos que se producen en proceso de evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje cuando se adopta el portfolio como instrumento de evaluación.

La finalidad de esta información sobre los descriptores competenciales (SEPIE), no solo es para que los docentes los tengan presentes, sino para que el alumnado sea consciente de su nivel y el que posibilite que se dé una coevaluación gracias a su permanente autoevaluación.

En definitiva, siguiendo a García Hernández (2000) y Gallego Noche (2015) el portfolio en la actualidad se muestra como un recurso que ha experimentado una relevancia e interés especial por parte de los docentes debido al empleo de las TIC y por ser un instrumento que combina las herramientas tecnológicas con el objeto de reunir trabajos que permitan el seguimiento y la evaluación del proceso de aprendizaje del alumno (Peña, 2014)

ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL

Aunque en este trabajo de campo no se ha realizado ninguna investigación en la Etapa de Infantil, no hemos querido dejar sin cerrar el círculo de la metodología que aquí proponemos del uso del portfolio para trabajar la lectura en el aula en este nivel.

Hasta la primera mitad del siglo XX, en relación con el objetivo principal a la hora de abordar el aprendizaje de la lectura durante los primeros años de escolaridad, el aprender a leer se consideraba como un mecanismo de la decodificación; mientras que la lectura expresiva y comprensiva, era reservada para cursos superiores (Hébrard, 1988, citado en Chauveau, 1997).

Es común que en todos los Sistemas Educativos el momento en el que se realiza un mayor esfuerzo conjunto, tanto por parte de los maestros como por parte de las familias, para lograr formar a lectores competentes, tenga lugar durante la etapa de Infantil. Pero resulta necesario que este esfuerzo se haga de forma sistematizada con un método innovador con el que lograr un aprendizaje activo que permita desde el comienzo de la vida académica de los niños poder tener un registro a modo de historial lector, mostrándose por lo tanto como una especie de proyecto lingüístico como diría Fabregat Barrios (2016) en el ámbito educativo, donde se busque los alumnos aprendan más y comuniquen mejor.

Con la herramienta *Mi primer portfolio lector*, por un lado, se puede establecer individualmente las necesidades metodológicas con la recogida de los datos precisos del desarrollo del trabajo lector, y, por otro lado, permite identificar los niveles de comprensión, velocidad y acción lectora que cada alumno posee. De esta manera se puede ofrecer un enriquecimiento curricular a aquellos alumnos que van más avanzados o bien detectar las dificultades que puedan empezar a producirse en otros.

Mi primer portfolio lector tiene como principal objetivo proponer una herramienta *e-utility* con la que supervisar el progreso sobre el universo de lecturas escogidas y verificar objetivamente los resultados.

Aunque exista la creencia de que debemos despertar el gusto por la lectura de los niños desde la infancia, precisa Duarte (2012), que realmente son ellos mismos los que se muestran interesados en decodificar la escritura, ya que están ávidos de integrarse por completo en su entorno y esto solo lo pueden hacer siendo capaces de leer. Aun así, como indican Hernández y Rovira (2020), también son necesarios proyectos que incluyan la educación literaria en el aula desde un punto de innovación. Y es que es necesario abordar esa ansia por aprender a leer que tienen los más pequeños con una metodología sistematizada que permita tener un registro a modo de historial lector del desarrollo de los tres niveles que se dan en el proceso de decodificación del texto (Baquero Masmela, 2015; Gil Cháves, y Flórez Romero, 2011) y que permite que los alumnos de Infantil avancen en el proceso de la adquisición de la decodificación que va desde la comprensión literal, pasando por la comprensión interpretativa hasta alcanzar la creativa (Barón, 2005), dando lugar a la promoción de la lectura como indican Bernal, Zaldívar y Colado, mediante la realidad imaginativa que como indica Bruner (2004) da sentido a la experiencia y todo ello siempre buscando obtener un aprendizaje significativo mediante estrategias docentes adecuadas (Díaz y Fernández, 2010 y Goitia Cuesta, 2020).

En lo que respecta a la comprensión literal, el alumno puede llegar a exponer ordenadamente y memorizar o repetir parte de un texto. En un segundo nivel, el alumno avanza alcanzando una comprensión interpretativa, que le permite ilustrar textos, resumir lo leído e incluso elaborar un fichero personal donde incorporar las palabras desconocidas para aprender su significado con pictogramas propios. Asimismo, cabe señalar que en este nivel de adquisición de la lectura puede: cambiar palabras del texto por sus antónimos, realizar hipótesis sobre el significado de lo leído, completar una historia sencilla en la que falte el planteamiento, el nudo o el desenlace; hablar de los personajes e identificarlos con personas de su entorno; imitar la locución y la entonación

de los personajes; o bien, cambiar el final por otro diferente que le guste más. Finalmente, cuando logre la comprensión creativa que se encuentra en un último nivel de decodificación, le permitirá expresar oralmente sus emociones, sentimientos y opiniones sobre la lectura realizada.

Con la metodología de carácter innovadora que comprende el uso de portafolios como indica Lyons (1999), en esta ocasión lo que se propone es basarse valga la redundancia en la herramienta didáctica del portafolio con la que elaborar un historial lector, los alumnos pueden registrar con ayuda del profesorado o de las familias sus logros en el proceso lector y alcanzar así un aprendizaje activo que les conduzca como indica López Martínez (2013,2016), hacia la adquisición de una buena competencia lingüística.

La finalidad principal de estos indicadores de comprensión en el proceso lector (Tabla 9) consiste en informar sobre el proceso lector del alumno, ya que puede ser graduado de 0-4, según la valoración que estime oportuna sobre estos puntos el docente:

Tabla 8

Indicadores de Comprensión en el Proceso Lector

TAREAS	NIVEL INFANTIL
NIVEL A: COMPRENSIÓN LITERAL	
1. Exponer ordenadamente un texto breve que he leído previamente	
2. Memorizar o repito partes de un texto (poesía)	
NIVEL B: COMPRENSIÓN INTERPRETATIVA O POR INFERENCIA	
1. Realizar dibujos para ilustrar textos leídos anteriormente	
- Al final de cada párrafo expresar lo que he leído	
2. Elaborar un fichero personal de palabras desconocidas, expresadas con un lenguaje propio y un dibujo.	
- Cambiar palabras en el texto por sus antónimos y explico el cambio de su significado.	
- Realizar hipótesis sobre el significado.	
- Completar una historia sencilla en la que falta uno de los tres elementos básicos de una narración (planteamiento, nudo, desenlace)	
- Hablar de los personajes y los identifico con personas cercanas	
- Imitar la locución y entonación de los personajes	
- Cambiar el final por otro diferente que me guste más	
NIVEL C: COMPRENSIÓN CREATIVA O EVALUATIVA	
1. Expresar oralmente emociones, sentimientos y opiniones sobre el texto que he leído	

Fuente: Elaboración propia (2021)

A través de estos indicadores de logro (Tabla 6) el profesorado podrá constatar, valorar y controlar los resultados del proceso educativo del alumnado con el fin de reformular los logros esperados en relación con la lectura si fuera necesario.

Tabla 9

Indicadores de Logro en Mi Proceso Lector

<i>INDICADORES DE LOGRO EN MI PROCESO LECTOR</i>	<i>0- 4</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Muestro Interés y atención ante una explicación</i> 2. <i>Comprendo la información visual de carteles y de las etiquetas de algunos productos</i> 3. <i>Discrimino ciertas palabras por su número de letras</i> 4. <i>Identifico algunas letras en palabras y las asocio al sonido correspondiente</i> 5. <i>Disfruto al contar las propias vivencias</i> 6. <i>Utilizo adecuadamente las normas que rigen el intercambio lingüístico para colaborar en un trabajo en equipo</i> 7. <i>Me gusta participar en las conversaciones sobre los temas tratados en clase: el cuerpo humano, los animales, la montaña, el otoño, la Navidad, la Semana Santa, el verano ...</i> 8. <i>Utilizo adecuadamente el vocabulario referido a los temas de las unidades</i> 9. <i>Disfruto al contar mis propias vivencias del fin de semana, del día a día, de las excursiones...</i> 10. <i>Construyo frases orales sencillas a partir de dibujos, pictogramas y palabras cortas</i> 	

Fuente: Elaboración propia (2021)

Una tarea muy importante que deben desempeñar los padres es acompañar a sus hijos en el proceso del desarrollo lector, y con más razón si sus hijos son de corta edad. Por este motivo, “Mi portfolio lector” tiene en cuenta cuál es el grado de implicación de las familias en esta fascinante tarea (Tabla 10).

Tabla 10

Grado de Implicación de Mi Familia en Mi Trabajo Lector

<i>GRADO DE IMPLICACIÓN DE MI FAMILIA EN MI TRABAJO LECTOR</i>	<i>0 - 4</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Me orientan sobre los distintos tipos de lectura y me facilitan su acceso</i> 2. <i>Despiertan mi afición a la lectura</i> 3. <i>Me han habilitado un rincón de lectura en casa</i> 4. <i>Me dan consejos en mis hábitos lectores</i> 5. <i>Detectan mis dificultades y ponen los medios para superarlas</i> 6. <i>Me elogian cuando mi trabajo es bueno</i> 7. <i>Supervisan mis sesiones de lectura</i> 8. <i>Me ayudan en la elaboración de MI PORTFOLIO LECTOR</i> 	

9. *Colaboran conmigo a aplicar lo aprendido en mi vida diaria*

10. *Me acompañan a la Biblioteca Municipal para el préstamo de libros*

Fuente: Elaboración propia (2021).

Es de vital importancia destacar que la etapa de Infantil es primordial ya que permite conducir a los alumnos hacia el hábito lector. Shores y Grace (1998), en su publicación. El *portfolio paso a paso. Infantil y Primaria* señalan la importancia de la planificación eficaz del trabajo lector siguiendo los pasos que se citan a continuación:

- Establecer un plan para utilizar portfolios.
- Recopilar muestras de trabajo.
- Tomar fotografías.
- Emplear los diarios de aprendizaje.
- Mantener entrevistas con los alumnos.
- Hacer anotaciones sistemáticas.
- Hacer anotaciones anecdóticas.
- Escribir informes.
- Mantener conversaciones a tres bandas sobre los portfolios.
- Preparar portfolios acumulativos para el paso de un curso a otro.

Haciendo uso de “Mi primer portfolio lector” como herramienta de trabajo y de aprendizaje será posible recopilar con total exactitud el seguimiento de las experiencias lectoras y la progresión en todo tipo de aprendizajes, puesto que las lecturas que se trabajan a lo largo de la trayectoria académica del alumno quedarán registradas por él mismo con la ayuda de un adulto en sus tres secciones: Mi Pasaporte Lector, Mi Biografía Lectora y Mi Dossier Lector.

Esta herramienta cuenta con las siguientes partes:

1. Mi pasaporte lector

En esta parte el alumno debe registrar sus datos personales en lo que respecta a dos aspectos fundamentales para el alumno, por un lado, en la identificación del propio “yo” y, por otro lado, en el reconocimiento de “mi familia”. En ambos casos, el alumno tendrá a su disposición el abecedario con el fin de poder tener una referencia para marcar las letras que se corresponden con su nombre o el de su familia. Asimismo, podrá realizar un dibujo que les represente.

2. Mi biografía lectora

En la etapa de infantil los alumnos comienzan a definir su personalidad, por ello resulta necesario que realicen una reflexión sobre algunos aspectos para facilitar a los docentes la selección de lecturas con el fin de que el resultado sea más exitoso. Así, por ejemplo, es preciso hacer pensar a los alumnos sobre: cuáles son las actividades que les gusta realizar fuera del horario escolar; con qué emociones se identifican más para definirse, entre otras circunstancias. Asimismo, es de vital importancia registrar cuáles son sus gustos respecto a aspectos como los colores, comidas, juegos, juguetes, animales, cuentos, así como las canciones, fiestas o las estaciones, entre otras (Arenas Quispe, 2021).

Otro aspecto significativo sobre el que se debe hacer reflexionar a los alumnos guarda relación con la percepción sensorial, y para ello se les hace elegir y pintar las figuras que representen estos aspectos: las formas, tamaños, sonidos, las texturas o sabores.

3. Mi dossier lector

Se trata de la parte más importante de todo el portfolio, puesto que su elaboración dará lugar a un historial lector que servirá para ir dejando constancia de la trayectoria del trabajo lector del alumno. Las tareas que se van a abordar para trabajar la lectura tendrán que ser recogidas aquí y todas ellas estarán en sintonía con las rutinas establecidas en el día a día de una clase de Infantil al igual que se encontrarán dentro del marco temático en el que se ha de encuadrar esta Etapa al tratar temas como la convivencia, el orden, la higiene, la alimentación y el descanso.

El dossier constará de tres partes que irán en correspondencia temporal con el proceso lector.

- La primera parte pertenece al período de tiempo que va “antes” de la lectura. Aquí los alumnos podrán realizar su rutina de identificar si el día está nublado, lluvioso, soleado o ventoso. Para ello podrá ir tachando las letras con las que formar la palabra adecuada. Asimismo, se le dará la opción de que realice un dibujo en el que plasme cómo ha descrito ese día. Aprovechando la asamblea inicial con la que se iniciará la jornada de ese día, el alumno podrá registrar en el dossier una palabra conocida y otra desconocida que haya aprendido esa mañana.

“Durante” la lectura que se propone de *La ranita Paquita* el alumno deberá identificar la fecha de cada sesión siguiendo la rutina establecida en clase. En las sucesivas sesiones algunas de las actividades que se plantean en relación con este momento de la lectura consisten en identificar el espacio (arriba/abajo, derecha/izquierda y centro); indicar cantidades; escribir distintos tipos de nombres (comunes, propios, concretos y abstractos); dibujar algunas de las emociones que se puedan desprender de esta lectura; y, finalmente, llevar a cabo la representación del relato, asignando los papeles de los personajes a los alumnos.

“Después” de la lectura realizada en cada sesión, los docentes trabajarán las emociones con el alumnado, con el fin de que establezca una identificación entre la historia de ficción y la vida real y pueda empezar a trabajar la inteligencia emocional. Asimismo, realizarán una serie de fichas relacionadas con la lectura que les permitirá realizar un ejercicio de reflexión con el que afianzar lo aprendido.

ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

A continuación, se muestra la autoevaluación de la competencia lectora en Primaria, para ello, los datos se recogerán en una tabla con el fin de facilitar su registro (Tabla 11). Todo ello, tras tener en consideración que *“la competencia lectora no es sino aquella capacidad individual para comprender, así como para utilizar y también para analizar textos escritos con el fin de lograr sus objetivos personales, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar plenamente en la sociedad”* (OCDE, 2009b).

Tabla 11

Autoevaluación de la Competencia Lectora en Primaria

NIVEL ESCOLAR	Subnivel ESCOLAR	DESCRIPCIÓN
LECTOR BÁSICO	A 1 A2	<p>Lector capaz de leer textos cotidianos, con expresiones de uso muy frecuente y con un vocabulario y una</p> <p>Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato.</p> <p>-Velocidad lenta:35 palabras (A1); 60 palabras (A2) -Comprensión baja. -Lectura vacilante</p>

LECTOR INDEPENDIENTE	B1	gramática básica. Lector capaz de desenvolverse en la mayor parte de las materias que pueden comprender el currículo.	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc) Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio.	-Velocidad media:85 palabras (B1); 100 palabras (B2) -Comprensión Media -Lectura corriente
	B2	Puede relacionarse con otros lectores con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores.	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización.	
LECTOR COMPETENTE	C1 C2	Dominio operativo Lector avanzado. Representa un nivel de competencia lectora apropiado para tareas más complejas de trabajo y estudio.	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada.	-Velocidad fluida:115 palabras (C1); 125 palabras (C2) -Comprensión alta. -Lectura expresiva.

Fuente: OCDE (2009)

A continuación, se muestran los estándares de aprendizaje en relación con la lectura (Tabla 12) que tiene que desarrollar el alumnado.

Tabla 12

Estándares de Aprendizaje en Relación con la Lectura que Tienes que Desarrollar

NIVEL	Comprensión Lectora	Acción Lectora	Velocidad
A1 ESCOLAR	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas, por ejemplos, las que hay en letreros, carteles y catálogos.	Leo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas que conozco con paradas. De forma vacilante y sin marcar los signos de puntuación.	Soy capaz de leer 35 palabras por minuto.
A2 ESCOLAR	Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios y comprendo cartas	Leo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mis actividades extraescolares con escasas paradas	Soy capaz de leer 60 palabras por minuto

	personales breves y sencillas.		
B1 ESCOLAR	Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionados con el entorno académico. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.	Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones. Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos. Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película y puedo describir mis reacciones. Soy capaz de marcar los signos de puntuación.	Soy capaz de leer entre 85 palabras por minuto
B2 ESCOLAR	Soy capaz de leer textos con intención informativa con cierto grado de dificultad: carteles publicitarios, anuncios, etc.	Extraigo mientras leo descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con una especialidad. Infiero las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.	Soy capaz de leer 100 palabras por minuto.
C1 ESCOLAR	Comprendo textos largos y complejos de carácter literario o basados en hechos, apreciando distinciones de estilo. Comprendo Tebeos. Poemas e instrucciones técnicas largas, aunque no se relacionen con mi especialidad.	Presento descripciones claras y detalladas sobre temas complejos que incluyen otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión apropiada.	Soy capaz de leer 115 palabras por minuto
C2 ESCOLAR	Soy capaz de leer con facilidad valorando el sentido estético y	Leo descripciones o argumentos de forma clara y fluida y con un estilo que es adecuado al contexto	Soy capaz de leer 125 palabras por minuto.

Fuente: Elaboración propia (2021)

A continuación, se va a detallar curso por curso de Primaria qué tipo de texto se debe trabajar, con qué vocabulario y qué trabajos se le pueden asignar a los alumnos para incrementar su competencia lingüística según su nivel curricular.

Tabla 13

Nivel A1 Escolar: 1.º de Primaria

NIVEL A1 ESCOLAR

1.º de PRIMARIA

CALIFICACIÓN DE LAS LECTURAS			
TEXTO	VOCABULARIO	TRABAJOS	N.º doc.
1	Narrativo	Medio ambiente	Redacción sobre cómo mi ciudad recicla la basura.
2	Expositivo	Historia, Literatura, o etc.	
3	Oral	Cotidiano	Expresarse de forma oral para satisfacer necesidades de comunicación en diferentes situaciones con vocabulario preciso.
	Instructivo	Legislativo	
4		Deportivo	Reglamento interno
5	Literario		Reglas de juegos (fútbol, tenis...)
6			Lectura guiada de textos narrativos de tradición oral, de pequeños poemas y de textos breves de literatura infantil.
7	Dramatización	Literario	Memorización y recitado de poemas con el ritmo y entonación adecuados
			Memorización de textos literarios: cuentos, canciones

8	Memorización y recitado de poemas con el ritmo y entonación adecuados.
---	--

Fuente: Elaboración propia (2021)

NOTA: Para la certificación de este nivel debes realizar al menos 7 tareas de las 8 propuestas.

Tabla 14

Nivel A2 Escolar: 2.º de Primaria

NIVEL A2 ESCOLAR		2.º de PRIMARIA		
CALIFICACIÓN DE LECTURAS				
N.º	TEXTO	VOCABULARIO	TRABAJOS	N.º doc.
1	Narrativo	Lugares públicos, comercios, plazas, símbolos...	Redacción de un cuento sobre mi ciudad.	
2	Descriptivo	Actualidad	Descripción de un personaje del mundo del deporte	
3	Expositivo	Salud	Hábitos de higiene	
4	Oral	Literario	Dramatización y lectura dramatizada de textos literarios.	
5	Periodístico	Deporte	Entrevista un deportista	
6	Publicitario	Consumo	Cartel publicitario	
7			Lectura guiada de textos narrativos de tradición oral, literatura infantil, adaptaciones de obras clásicas y literatura actual.	
8			Lectura comentada de poemas, relatos y obras teatrales.	
9	Literario		Comprensión, memorización y recitado de poemas con el ritmo, entonación y dicción adecuados.	
10		Variado	Creación de textos literarios en prosa o en verso, valorando el sentido estético y la creatividad: cuentos, poemas, adivinanzas, canciones, y teatro.	

NOTA: Para la certificación de este nivel debes realizar al menos 7 tareas de las 10 propuestas

Fuente: Elaboración propia (2021)

Tabla 15

Nivel B1 Escolar: 3.º de Primaria

NIVEL B1 ESCOLAR		3.º de PRIMARIA	
CALIFICACIÓN DE LECTURAS			
1	Narrativo	Variado	Elaboración de mi diario
2	Descriptivo	Actualidad	Descripción de un personaje del mundo del deporte
3	Expositivo	Oficios	El trabajo de mis padres
4	Oral	Variado	Crítica de los mensajes transmitidos por un texto sencillo. Opinión personal sobre los libros leídos
5	Instructivos	Deportivo	Reglas de un deporte
6	Literarios	Literario	Creación de un Tebeo
7	Publicitario	Consumo	Testimonios
8	Periodístico	Deportivo	Noticia
9	Científico		Investigación sobre un científico y su descubrimiento
		Ciencia	
10	Publicitario	Consumo	Testimonios

NOTA: Para la certificación de este nivel debes realizar al menos 7 tareas de las 10 propuestas

Fuente: Elaboración propia (2021)

Tabla 16

Nivel B2 Escolar: 4.º de Primaria

NIVEL B2 ESCOLAR		4.º de PRIMARIA	
CALIFICACIÓN DE LECTURA			
TEXTO	VOCABULARIO	TRABAJOS	N.º doc.
1	Narrativo	Variado	Elaboración de un diario de cuentos
2	Descriptivo	Actualidad	Descripción de un personaje conocido de tu ciudad
3	Expositivo	Oficios	Los trabajos en mi Cole
4	Oral	Sinónimos y antónimos Homónimos y palabras Polisémicas. Aumentativos y diminutivos. Frases hechas. Formación de sustantivos, adjetivos y verbos. Recursos	Diálogos
5		derivativos: prefijos y sufijos en la formación de nombres, adjetivos y verbos.	Entrevistas
6			Encuestas
5	Instructivos	Deportivo	Reglas de un deporte

6	Literarios	Literario	Creación de textos utilizando el lenguaje verbal y no verbal con intención informativa: carteles publicitarios. Anuncios. Tebeos. Poemas.
7	Publicitario	Consumo	Testimonios
8	Periodístico	Deportivo	Noticia
9	Científico	Ciencia	Investigación sobre un científico y su descubrimiento

NOTA: Para la certificación de este nivel debes realizar al menos 7 tareas de las 9 propuestas

Fuente: Elaboración propia (2021)

Tabla 17

Nivel C1 Escolar: 5.º de Primaria

NIVEL C1 ESCOLAR 5.º de PRIMARIA

CALIFICACIÓN DE LECTURAS

	TEXTO	VOCABULARIO	TRABAJO	N.º doc.
1	Narrativo	El Diccionario	Elaboración de un Diccionario personal de Sinónimos con mis propias ilustraciones.	
2	Descriptivo	Mi ciudad	Redacción sobre cómo lo he elaborado. Descripción del lugar donde vivo y sus alrededores.	
3	Argumentativo	Solidaridad	Elaboro un cartel solidario y expreso mi opinión.	
4	Expositivo	Alimentación	Elaboro un Menú para toda la semana.	
5	Oral	Publicidad	Presentación y promoción de un producto para su venta.	
6			Lectura guiada de textos narrativos de tradición oral, literatura infantil, adaptaciones de obras clásicas y literatura, poemas, relatos y obras teatrales actual.	
7			Creación de textos literarios en prosa o en verso, valorando el sentido estético y la creatividad: cuentos, poemas, adivinanzas, canciones, y teatro.	
	Literario	Literario		
8			Identificación de recursos literarios	
9	Instructivo	Escolar	Elaboro las normas de clase	

NOTA: Para la certificación de este nivel debes realizar al menos 7 tareas de las 9 propuestas

Fuente: Elaboración propia (2021)

Tabla 18

Nivel C2 Escolar: 6.º de Primaria

NIVEL C2 ESCOLAR

6.º de PRIMARIA

CALIFICACIÓN DE LECTURAS

	TEXTO	VOCABULARIO	TRABAJOS	N.º doc.
1	Narrativo	Medio ambiente	Redacción sobre cómo mi ciudad recicla la basura.	
2	Descriptivo	Actualidad	Descripción de un personaje del mundo del deporte.	
3	Argumentativo	Actualidad	Crítica de los mensajes y valores transmitidos por un texto sencillo.	
4	Expositivo	Historia, o Literatura, o etc.	Power Point	
5	Oral	Consumo	Presentación de un producto	
6		Deporte	Noticia	
7	Periodístico	Inmigración	Crónica	
		Personaje Famoso	Reportaje	
8	Publicitario	Consumo	Testimonios sobre el consumo del chocolate.	
9	Literario	Literario	Elaboro textos literarios: un poema, un guion teatral, un cuento...	

NOTA: Para la certificación de este nivel debes realizar al menos 7 tareas de las 9 propuestas

Fuente: Elaboración propia (2021)

ETAPA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

A continuación, se recoge en la tabla (Tabla 19) los niveles y subniveles de Usuario en Secundaria. Aparecen de forma respectiva tanto el nivel de usuario básico junto al subnivel A1 y A2, así como el usuario independiente B1 y B2 y por último el usuario competente a saber C1, todos ellos junto a sus respectivas descripciones y los modelos, velocidad, vocabulario, comprensión y optimización que a través de los mismos tienen lugar.

Tabla 19
Niveles y Subniveles de Usuario en Secundaria

NIVEL	Subnivel	DESCRIPCIÓN
USUARIO BÁSICO	A 1	Lector capaz de comunicarse, en situaciones muy cotidianas, con expresiones de uso muy frecuente y utilizando un vocabulario y una gramática básica. -Modelo vacilante. -Velocidad lenta. -Vocabulario escaso.
	A2	-Comprensión baja. -Optimización de un 25%
USUARIO INDEPENDIENTE	B1	Lector capaz de desenvolverse en la mayor parte de las materias que pueden comprender el currículo. -Modelo corriente. -Velocidad media.
	B2	Puede relacionarse con otros lectores con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. -Vocabulario adecuado. -Comprensión Media -Optimización de un 50%

NIVEL	Subnivel	DESCRIPCIÓN
LECTOR BÁSICO	A 1	Lector capaz de leer textos cotidianos, con expresiones de uso muy frecuente y con un vocabulario y una gramática básica. Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. -Velocidad lenta: de 125 a 144
	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc) -Comprensión baja. -Lectura vacilante
LECTOR INDEPENDIENTE	B1	Lector capaz de desenvolverse en la mayor parte de las materias que pueden comprender el currículo. Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. -Velocidad media: de 145 a 160
	B2	Puede relacionarse con otros lectores con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. -Comprensión Media -Lectura corriente

Fuente: Elaboración propia (2021)

Tabla 20

Estándares de Aprendizaje en Relación con la Lectura que Tienes que Desarrollar.

NIVEL	Comprensión Lectora	Acción Lectora	Velocidad
A1	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas, por ejemplo, las que hay en letreros, carteles y catálogos.	Leo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas que conozco con paradas. De forma vacilante y sin marcar los signos de puntuación.	Soy capaz de leer entre 125 y 134 palabras por minuto.
A2	Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios y comprendo cartas personales breves y sencillas.	Leo una serie de expresiones y frases para describir mis condiciones de vida, mi origen educativo y mis actividades extraescolares con escasas paradas	Soy capaz de leer entre 135 y 144 palabras por minuto
B1	Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionada con el entorno académico. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.	Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones. Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos. Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película y puedo describir mis reacciones. Soy capaz de marcar los signos de puntuación.	Soy capaz de leer entre 145 y 154 palabras por minuto
B2	Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Comprendo la prosa literaria contemporánea.	Extraigo mientras leo descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con una especialidad. Infiero las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.	Soy capaz de leer entre 155 y 160 palabras por minuto.

Fuente: Elaboración propia (2021)

Tabla 21

Nivel A1: 1.º de ESO

NIVEL A1		1.º de ESO	
CALIFICACIÓN DE LAS LECTURAS			
1	TEXTO Descriptivo	VOCABULARIO La familia	TRABAJOS Árbol genealógico
2	Autobiográfico	Las personas	Diario, memorias
3	Narrativo	Paisajes	Mi ciudad
4		Viajes	Mi viaje a...
5	Mitológico	Héroes y Hazañas	Leyenda
6	Cuento	Personajes, Narrador,	Microrrelato
7	Medios Comunicación	Actualidad	Noticia, entrevista

8	Mail, facebook, twitter	Redes sociales	Aviso, carta, oferta
9	Presentación	Profesiones	Oferta, demanda
10	Exposición	Espectáculos	Panfleto
11	Normativo	Leyes: reglamento interno, la Constitución...	Artículo
12	Instructivos: medicinas, advertencias, recomendaciones.	La salud	Prospecto

NOTA: Para la certificación de este nivel debes realizar al menos 10 tareas de las 12 propuestas

Fuente: Elaboración propia (2021)

Tabla 22

Nivel A2: 2.º ESO

NIVEL A2		2.º de ESO	
CALIFICACIÓN DE LAS LECTURAS			
TEXTO	VOCABULARIO	TRABAJOS	N.º doc.
1	Oral	Cualidades	Autorretrato
2		Sentimientos nobles	Resolución de conflictos
3	Dialogado	Fuerza de voluntad	Decisiones
4		Emociones	Gestión de sentimientos
5	Descriptivo	Herramientas Digitales	Mail, twitter, facebook, blog, foro
6		Técnicas artísticas	Poema, cuento, guión teatral.
7	Narrativo	Oficios	Diario de un trabajador
8		Deporte	Diario de un deportista
9	Expositivo	Salud	Recomendaciones
10		Ciencia e Investigación	Descubrimiento
11	Argumentativo	Noticia	Periódico digital
12		Buena educación	Buenos Hábitos

NOTA: Para la certificación de este nivel debes realizar al menos 8 tareas de las 10 propuestas

Fuente: Elaboración propia (2021)

Tabla 23

Nivel B1: 3.º ESO

NIVEL B1		3.º de ESO	
CALIFICACIÓN DE LECTURAS			
TEXTO	VOCABULARIO	TRABAJOS	N.º doc
1	Expositivo	Entorno social	Exposición oral
2			Monografía
3	Argumentativo	Las nuevas tecnologías	Opiniones y soluciones

4	Dialogado	Vida cotidiana	Debate
5	Periodístico	Desconocido	Glosario
		Educación	Análisis idea principal y secundaria Opinión crítica
6		Política	Análisis idea principal y secundaria Opinión crítica
7		Salud	Análisis idea principal y secundaria Opinión crítica
8		Deportes	Análisis idea principal y secundaria Opinión crítica
9		Ocio	Análisis idea principal y secundaria Opinión crítica
10		Actualidad	Análisis idea principal y secundaria Opinión crítica

NOTA: Para la certificación de este nivel debes realizar al menos 8 tareas de las 10 propuestas

Fuente: Elaboración propia (2021)

Tabla 24

Nivel B2: 4.º ESO

NIVEL B2

4.º de ESO

CALIFICACIÓN DE LAS LECTURAS

	TEXTO	VOCABULARIO TRABAJOS	N.º doc.
1	ORAL	Con propiedad	Entrevista
2		Literario	Dramatización
3	EXPOSITIVO	Sintético	Esquemas
4	PERIODÍSTICO	Actualidad	Comentario/Noticia
5	PUBLICITARIO	Consumo	Eslogan
6	NARRATIVO	Variado	Informe
7			Felicitaciones, diálogos, cartas, notas, etc.
8	POÉTICO	Literario	Poema, ensayo, cuento, teatro, canción...
9	DESCRIPTIVO		
10	DIGITAL	Redes sociales	Mail Facebook Twitter
11	ACADÉMICO	Asignaturas	Plano/ Gráfica/ Mapa conceptual/ Toma de apuntes

NOTA: Para la certificación de este nivel debes realizar al menos 8 tareas de las 11 propuestas

Fuente: Elaboración propia (2021)

ETAPA DE BACHILLERATO

A continuación, se pasan a mostrar en la Tabla a continuación (Tabla 23), los niveles de lectura en Bachillerato, destacando el lector competente nivel C1 y nivel C2, destacando la acción lectora, la comprensión y también la velocidad que alcanzan los alumnos.

Tabla 25

Niveles y Subniveles de lectura de Usuario en Bachillerato

NIVEL	Subnivel	DESCRIPCIÓN
USUARIO COMPETENTE	C1	-Modelo expresivo. -Velocidad fluida. -Vocabulario rico.
	C2	Dominio operativo Lector avanzado. Representa un nivel de competencia lectora apropiado para tareas más complejas de trabajo y estudio. -Comprensión alta. -Optimización de un 100%.

NIVEL	Comprensión Lectora	Acción Lectora	Velocidad
LECTOR COMPETENTE	C1	Dominio operativo Lector avanzado. Representa un nivel de competencia lectora apropiado para tareas más complejas de trabajo y estudio.	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada
	C2		Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida

Fuente: Elaboración propia (2021)

Tabla 26

Adquisición competencia lectora en Bachillerato: Nivel C1 y C2.

C1	Comprendo textos largos y complejos de carácter literario o basados en hechos, apreciando distinciones de estilo. Comprendo artículos especializados e instrucciones técnicas largas, aunque no se relacionen con mi especialidad.	Presento descripciones claras y detalladas sobre temas complejos que incluyen otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión apropiada.	Soy capaz de leer entre 161 y 166 palabras por minuto
C2	Soy capaz de leer con facilidad prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo textos abstractos estructural o lingüísticamente complejos como, por ejemplo, manuales, artículos especializados y obras literarias.	Leo descripciones o argumentos de forma clara y fluida y con un estilo que es adecuado al contexto con una entonación y una eficacia que ayudan al oyente tanto a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas, como a despertar en él sentimientos.	Soy capaz de leer entre 167 y 172 palabras por minuto.

Fuente: Elaboración propia (2021)

Tabla 27

Calificación de lecturas en Bachillerato Nivel C1

NIVEL C1

1.º de BACHILLERATO

CALIFICACIÓN DE LECTURAS

	TEXTO	VOCABULARIO	TRABAJOS	N.º doc.
1	Narrativo	Medio ambiente	Redacción sobre cómo mi ciudad recicla la basura.	
2	Descriptivo	Actualidad	Descripción de un personaje del mundo del deporte	
3	Argumentativo	Salud	Debate sobre la ley antitabaco de 2006 y 2011	
4	Expositivo	Historia, o Literatura, Power point o etc.		
5	Oral	Márquetin	Presentación de un producto	
6	Periodístico	Deporte	Noticia	
7		Inmigración	Crónica	
		Personaje Famoso	Reportaje	
8	Publicitario	Consumo	Testimonios	

NOTA: Para la certificación de este nivel debes realizar al menos 7 tareas de las 8 propuestas

Fuente: Elaboración propia (2021)

Tabla 28

Calificación de Lecturas en Bachillerato Nivel C2

NIVEL C2		2.º de BACHILLERATO		
CALIFICACIÓN DE LAS LECTURAS				
TEXTO	ÁMBITO	ACCIÓN	TRABAJO	N.º doc.
1	ORAL: argumentativo y expositivo	ACADÉMICO PERIODÍSTICO PROFESIONAL PUBLICITARIO	LECTURA como fuente de información	POWER POINT
2		ACTUALIDAD: social científica cultural		DEBATE
3	ESCRITO: argumentativo	ACADÉMICO	CREACIÓN	ARTÍCULO
4		PERIODÍSTICO PROFESIONAL		COMENTARIO CRÍTICO
5	ESCRITO: expositivo	CIENTÍFICO	INTERPRETACIÓN	MONOGRAFÍA
6			ANÁLISIS	Síntesis
7	ESCRITO: ANALÍTICO	LITERARIO	COMENTARIO CRÍTICO	Contextualización, características
8			DESARROLLO	Tema literario, obra o autor

NOTA: Para la certificación de este nivel debes realizar las 8 tareas propuestas

Fuente: Elaboración propia (2021)

3.2.1. Pruebas de Evaluación por Niveles

Con la evaluación por niveles el alumno podrá conocer cuáles son sus habilidades lectoras en cuanto a comprensión lectora, acción lectora y velocidad lectora. Estos serán los modelos que se seguirán, que se adaptarán dependiendo la edad y el nivel curricular.

Para la prueba de comprensión el alumno deberá leer un texto y se le pedirá que lo haga a una velocidad con la que pueda comprender el texto con el fin de posteriormente poder responder a una serie de cuestiones que se presentarán formato tipo test, y por supuesto sin que pueda consultar el texto o releerlo.

En la prueba de velocidad lectora el alumno debe calcular el número de palabras leídas por minuto y eso dará a conocer cuál es su nivel lector.

Con respecto de la acción lectora, la prueba consistirá en valorar si el alumno respeta los signos gráficos que representan las pausas, así como los signos de interrogación, de exclamación y el tono.

3.3. Mi Portfolio Lector: Estructura y Aplicación a la Lectura

La lectura condiciona el éxito en todos los aprendizajes del alumno a lo largo de toda su vida académica. Pero no se trata de leer por leer, sino que se debe realizar una lectura activa y participativa. Es por lo tanto en esta dirección en la que se encamina esta investigación, ya que la herramienta *Mi portfolio lector* supone la fórmula adecuada para incrementar el rendimiento lector del alumno para conseguir convertirlo en un lector competente y asiduo, y con ello optimizar el tiempo dedicado a leer.

Cabe comenzar respondiendo a la pregunta *¿Qué es un portfolio?* Pues bien, la respuesta a dicha pregunta no es otra que un *portfolio* es un archivo o una carpeta que contiene una colección de los trabajos de los alumnos. El *portfolio* debe incluir al menos una tarea de cada tipo de texto escrito sobre las lecturas que se hayan trabajado tanto en el contexto académico como fuera de él. Igualmente se debe conocer qué es la Metodología Digital o “MPL” señalando que se trata de una herramienta útil para que los alumnos desarrollen sus habilidades lectoras en cada nivel asignado dentro del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Por su parte, Barberá (2008) distingue estos apartados para la elaboración del Portfolio.

1. Una guía o un índice de contenidos que determinará el tipo de trabajo y estrategia didáctica, que puede estar totalmente determinado por el profesor o más abierto a una dirección por parte del estudiante.
2. Un apartado introductorio al portfolio que detalle las intenciones, creencias y punto de partida inicial de un tema o área determinada.
3. Unos temas centrales que conforman el cuerpo del portfolio y que contienen la documentación seleccionada por el estudiante que muestra el aprendizaje conseguido en cada uno de los temas seleccionados.
4. Un apartado de clausura como síntesis del aprendizaje con relación a los contenidos impartidos.

En el caso del MPL está diseñado para que en él se recojan todas las lecturas trabajadas y los conocimientos lingüísticos adquiridos tanto en clase como fuera de ella. Es un documento personal, intransferible y dinámico al que el estudiante debe acudir regularmente, a fin de evaluar sus progresos y corregir los aspectos en los que más se necesite profundizar. Además, el MPL contiene también el dominio del sistema de la lengua que se alcanza (léxico, gramática, etc.) y los conocimientos del tema sobre el que se va a leer. Todas estas informaciones previas permiten que antes de empezar a leer el texto se pueda anticipar o formular hipótesis sobre el mismo (Cassany, Luna y Sanz, 1994).

El portfolio que se va a presentar consta de tres partes bien diferenciadas: pasaporte, biografía y dossier.

1. MI PASAPORTE lector informa de las competencias lectoras de su titular a partir del resumen de sus experiencias LECTORAS.
2. MI BIOGRAFÍA lectora que tiene como objetivo ayudar al alumno a reflexionar sobre su historial lingüístico, habilidades y autoidentificación y conciencia sobre evidencias de su progreso y planes de aprendizaje.
3. DOSSIER de materiales que incluye, por un lado, una selección de muestras de trabajos realizados en correlación con el currículo y, por otro lado, una selección de materiales utilizados, escritos o grabados.

El objetivo principal de esta investigación es por lo tanto el desarrollo de una nueva herramienta (PLIA) y metodología digital (MPL) en el aula con el fin de mejorar las competencias lectoras del alumnado de Primaria y Secundaria.

A la misma vez, desde el punto de vista del docente se cubre la necesidad de traspasar la metodología tradicional para fomentar el disfrute de la lectura dejando atrás las clases magistrales en las que los alumnos escuchan al profesor y se mantienen en una actitud pasiva.

De este modo el profesor adopta una actitud de guía y orientador en el aprendizaje más allá de la de mero transmisor de conocimientos, mientras que los alumnos se convierten en los protagonistas principales del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La nueva herramienta y metodología se basa en tres pilares fundamentales que son:

- Las competencias digitales.
- La digitalización del trabajo lector.
- La evaluación de habilidades lectoras.

Con el uso de esta herramienta de trabajo y de aprendizaje es posible recopilar con total exactitud el seguimiento de las experiencias lectoras y la progresión en todo tipo de aprendizajes, puesto que las lecturas trabajadas a lo largo de la trayectoria académica del alumno van a quedar registradas por él mismo en sus tres secciones: Mi Pasaporte Lector, Mi Biografía Lectora y Mi Dossier Lector.

Mi Pasaporte Lector

En la sección de Mi Pasaporte Lector el alumno no solo ha de cumplimentar sus datos personales, sino que además aportará una visión general de sus competencias lectoras y de sus logros (Tabla 27):

Tabla 29

Mi Pasaporte Lector

MI PASAPORTE LECTOR		
MIS DATOS PERSONALES		
Nombre:	Apellidos:	Edad:
Estudios actuales:		
Estudios futuros:		
Cursos de formación extraescolar:		
Trabajos de Lectura:		
Concursos en los que he participado:		
Premios que he ganado:		
Diplomas que me han concedido:		
Prefiero leer libros sobre:		
Mi Libro preferido:	Mi autor preferido	Mi frase o verso preferido
MIS DATOS BIBLIOTECARIOS		
	Regularidad con la que visito la Biblioteca escolar	
Una vez al trimestre	Una vez al mes	Todas las semanas
	Regularidad con la que visito la Biblioteca municipal	
Una vez al trimestre	Una vez al mes	Todas las semanas
	Regularidad con la que visito la Biblioteca virtual	
Baja	Media	Alta
	Busco información en distintas fuentes	
Solo 1	Más de 1	En muchas
	Hago una reflexión sobre si la información obtenida me puede ser útil o no	
Nunca	A veces	Siempre
	Hago un análisis sobre la fiabilidad de la fuente	
Nunca	A veces	Siempre
MIS HABILIDADES LECTORAS		
Fecha:		

	Modelo Lector (Nota 1)	
Expresiva	Corriente	Vacilante
	Velocidad Lectora	
Palabras leídas en 1m		
	Nivel de Vocabulario	
Rico	Adecuado	Escaso
	Comprensión lectora (Nota 2)	
Alta	Media	Baja
	Optimización Lectora	
100%	50%	25%
Fecha:		
	Modelo Lector (Nota 1)	
Expresiva	Corriente	Vacilante
	Velocidad Lectora	
Palabras leídas en 1m		
	Nivel de Vocabulario	
Rico	Adecuado	Escaso
	Comprensión lectora (Nota 2)	
Alta	Media	Baja
	Optimización Lectora	
100%	50%	25%

Fuente: Elaboración propia (2021)

Con esta sección se contribuye a registrar la información que se va perdiendo a lo largo de la vida académica del alumno, ya que inevitablemente los docentes van heredando alumnos cada curso y desconocen con detalle cómo han sido sus procesos de desarrollo de la competencia lingüística y mucho menos conocen cuáles han sido todas las lecturas que han trabajado anteriormente ni en qué grado han servido para su mejora lingüística (Tabla 25):

Tabla 30

Registro de la Información en Mi Pasaporte Lector

BALANCE DE MI PROGRESIÓN EN MI PROCESO LECTOR		
☺	MEJORO EN...	
🌟	NO PROGRESO EN...	
☹	DIFICULTADES QUE ME HAN SURGIDO:	
Me satisface el trabajo realizado		
No	Regular	Sí
Aplico lo que he aprendido con la Lectura a otros contextos		
No	A veces	Sí

Capítulo 3. MCER, PEL y MP

Sé cómo puedo mejorar para la próxima vez


No	A veces	Sí		
INDICADORES DE LOGRO EN MI PROCESO LECTOR			0-4	
Mi interés por la Lectura				
Mi satisfacción con lo aprendido				
Mi atención en las actividades individuales de las lecturas en clase				
Mi participación, implicación y esfuerzo en las actividades grupales de las lecturas en clase				
Mi realización de actividades lectoras extraescolares				
Mi grado de atención en las lecturas				
Mi dedicación, interés, buena ortografía y presentación en la elaboración de textos propios				
Mi tiempo de trabajo lector es casa diariamente				
REFLEXIONO SOBRE MIS ÉXITOS		0-4	Y MIS DIFICULTADES	0-4
Mis hábitos lectores			No consigo crear mis hábitos lectores por falta de tiempo, interés, espacio adecuado, etc	
Mi método en las sesiones de lectura			No tengo un método de lectura uniforme para todas las sesiones	
Mis consultas para resolver dudas de vocabulario, contexto histórico, etc			No resuelvo dudas	
Lo aprendido lo aplico en mi vida cotidiana			No aplico lo aprendido en mi día a día	
Me siento orgullosos de mi trabajo y mi progreso			Necesito ayuda para mejorar mi proceso lector	
GRADO DE IMPLICACIÓN DE MI FAMILIA EN MI TRABAJO LECTOR			0-4	
1	Me orientan sobre los distintos géneros literarios y me facilitan su acceso			
2	Despiertan mi afición a la lectura			
3	Me han habilitado un rincón de lectura en casa			
4	Me dan consejos en mis hábitos lectores			
5	Detectan mis dificultades y ponen los medios para superarlas			
6	Me elogian cuando mi trabajo es bueno			
7	Supervisan mis sesiones de lectura			
8	Me ayudan en la elaboración de MI PORTFOLIO LECTOR			
9	Colaboran conmigo a aplicar lo aprendido en mi vida diaria			
10	Me animan a ir a la Biblioteca Municipal para el préstamo de libros			

Fuente: Elaboración propia (2021)

Mi Biografía Lectora

Si el principal objetivo es lograr fomentar entre los alumnos el gusto por la lectura debemos tener en cuenta sus gustos y preferencias y de ahí que la sección de Mi Biografía Lectora sea crucial no solo para que el profesorado conozca a sus alumnos, sino también para que el alumno se conozca a sí mismo.

Tabla 31
Mi Biografía Lectora

MI BIOGRAFÍA LECTORA		
CÓMO SOY		
Tranquilo		
Alegre		
Divertido		
Curioso		
Gruñón		
Nervioso		
LO QUE MÁS ME GUSTA HACER ES		
Jugar con Videojuegos		
Ver lo dibujos		
Leer		
MIS PREFERENCIAS LECTORAS		
Me gusta leer porque...		
Tipo de géneros:		
Frecuencia:		
Asidua	Ocasional	Excepcional
MIS HABILIDADES LECTORAS		
Quiero ser capaz de...		
Tengo facilidad para ...		
Tengo dificultad para ...		
Leo mejor según ...		
Prefiero un:		
Diseño del texto	Momento	Entorno
Mis expectativas sobre:		
El curso	Mi profesor	Mí mismo
Mi compromiso para mejorar va a ser ...		
Mis estrategias para leer mejor van a ser...		
Mis hábitos de lectura son ...		

MI MEJOR AMIGO ES

MI PELÍCULA PREFERIDA ES

MI CANCIÓN PREFERIDA ES

Fuente: Elaboración propia (2021)

Mi Dossier Lector

En lo que respecta a la tercera parte de MPL, Mi Dossier Lector (Tabla 27), es la más importante, al suponer el registro de todos los trabajos elaborados relacionados con las lecturas trabajadas a lo largo de la vida académica del alumno. Al igual que ya planteara Montesinos Ruiz (2003), en su tesis basada en una propuesta metodológica para fomentar la lectura en Secundaria a través de los planes lectores individuales, he incorporado en esta sección de Mi Dossier Lector un plan individual de lecturas del alumno, con el fin de secuenciar en cada sesión de lectura lo que ha de trabajar el alumno.

Se puede componer de las páginas que sean necesarias. En ellas se anotarán las actividades y tareas que se hayan realizado en relación con las lecturas. El Portfolio está diseñado para que se pueda incluir actividades en el dossier que se correspondan con los siguientes tipos de texto agrupados en dos bloques:

- a) No literarios: argumentativo, expositivo, narrativo, descriptivo, informativo, instructivo y publicitario.
- b) Literarios: Narrativo, lírico, dramático y ensayístico.

Como orientación del tipo de actividades que se pueden trabajar a partir de tus lecturas, MPL ofrece unas tareas orientativas para cada uno de los bloques. Estos bloques permitirán, mediante la propuesta de actividades que aparecen, donde se recogen los puntos más importantes de los contenidos mínimos del currículo de cualquier sistema educativo, analizar la progresión en el proceso de aprendizaje.

En cada bloque, hay un listado de logros en el que el alumno irá anotando los progresos realizados en las destrezas fundamentales que debe dominar para alcanzar el nivel máximo de competencia lectora (C2). Estas destrezas están relacionadas, por un lado, con una lectura competente: velocidad, comprensión y acción lectora, y por otro

lado, con una correcta expresión escrita: ortografía, coherencia, cohesión y adecuación. Estas anotaciones y reflexiones las realizará una vez que haya completado su lectura.

Estos bloques figuran como actividades independientes, que se podrán ir archivando en una carpeta para que el alumno o tutor lleve a cabo un seguimiento de los progresos en la actividad lectora.

Como se puede observar, MPL implica una metodología de trabajo centrada en la actividad lectora, el desarrollo de las distintas habilidades lingüísticas y la reflexión del estudiante sobre su proceso de aprendizaje. El profesor que decide utilizar el Portfolio en sus clases debe plantearse previamente sus objetivos de enseñanza, determinar qué papel jugará, cómo lo va a calificar y cómo presentarlo a sus estudiantes.

Tabla 32

Mi Dossier Lector

MI DOSSIER LECTOR			
EN SOPORTE PAPEL			
LECTURAS TRABAJADAS EN CLASE			
AUTOR	TÍTULO	Fecha Publicación	Editorial
LECTURAS TRABAJADAS EN CASA			
AUTOR	TÍTULO	Fecha Publicación	Editorial
EN SOPORTE DIGITAL			
LECTURAS TRABAJADAS EN CLASE			
AUTOR	TÍTULO	Fecha Publicación	Editorial
LECTURAS TRABAJADAS EN CASA			
AUTOR	TÍTULO	Fecha Publicación	Editorial
LECTURAS PROCEDENTES DE PÁGINA WEB: ENTRADAS O POST			
AUTOR	TÍTULO	FECHA	ENLACE
MI PLAN INDIVIDUAL DE LECTURA (SE REPITE LA MISMA PLATILLA PARA LA 1ª, 2ª Y 3ª EVALUACIÓN)			
TÍTULO:		AUTOR:	
SESIÓN 1		FECHA:	
MI DIARIO DE LECTURA	N.º de Páginas leídas		
	TIEMPO DEDICADO		
MI DICCIONARIOGLOSARIO PERSONAL	N.º de veces que he releído		
	PALABRAS DESCONOCIDAS		
	CITAS TEXTUALES		
	CURIOSAS/CLÁSICAS/BONITAS		
MI MARCAPÁGINAS Me he quedado leyendo por la página número:			
1. Enuncia el tema:			
2. Describe a los personajes principales, tanto física como psicológicamente.			
3. Describe a los personajes secundarios, explicando sus características físicas y psicológicas y la relación que guardan con los personajes principales.			
4. ¿Qué sucede al comienzo de la lectura?			
SESIÓN 2		FECHA:	
MI DIARIO DE LECTURA	N.º de Páginas leídas		
	TIEMPO DEDICADO		
MI DICCIONARIOGLOSARIO PERSONAL	N.º de veces que he releído		
	PALABRAS DESCONOCIDAS		
	CITAS TEXTUALES		
	CURIOSAS/CLÁSICAS/BONITAS		

Capítulo 3. MCER, PEL y MP

MI Me he quedado por la página número:

MARCAPÁGINAS

- Describe a los personajes principales, tanto física como psicológicamente.
- Describe a los personajes secundarios, explicando sus características físicas y psicológicas y la relación que guardan con los personajes principales.

SESIÓN 3

FECHA:

MI DIARIO DE LECTURA

N.º de Páginas leídas

TIEMPO DEDICADO

N.º de veces que he leído

MI DICCIONARIOGLOSARIO

PALABRAS DESCONOCIDAS

PERSONAL

CITAS TEXTUALES

CURIOSAS/CLÁSICAS/BONITAS

MI Me he quedado leyendo por la página número

MARCAPÁGINAS

- Describe a los personajes principales, tanto física como psicológicamente.
- Describe a los personajes secundarios, explicando sus características físicas y psicológicas y la relación que guardan con los personajes principales.
- ¿Cómo se desarrolla la mitad de la lectura?

SESIÓN 4

FECHA:

MI DIARIO DE LECTURA

N.º de Páginas leídas

TIEMPO DEDICADO

N.º de veces que he leído

MI DICCIONARIOGLOSARIO

PALABRAS DESCONOCIDAS

PERSONAL

CITAS TEXTUALES

CURIOSAS/CLÁSICAS/BONITAS

MI Me he quedado leyendo por la página número

MARCAPÁGINAS

ÚLTIMA SESIÓN

MIS

ACTIVIDADES

EXPRESIÓN ESCRITA

TAREA

N.º de documento

1. RESUMEN

2. OTRO FINAL

3. OTRO NARRADOR

4. OTRO PROTAGONISTA

5. OTRO ANTAGONISTA

6. LISTA DE PISTAS

7. ADIVINANZAS

8. ENTREVISTA AL AUTOR

- ¿Cómo finaliza la lectura?
- TIEMPO: ¿Cuándo se desarrolla la historia? ¿Cómo se desarrolla? (desarrollo lineal, flash back...).
- LUGAR: ¿Dónde se desarrolla la obra? Describe con detalle los lugares principales donde se desarrolla la acción e indica si son reales o ficticios.
- ¿Quién es el Narrador de la historia? ¿Qué tipo de narrador es? Justifica tu respuesta.
- ¿Qué lenguaje utiliza el autor?
- Valoración personal:
 - ¿Qué es lo que más y lo que menos te ha gustado del libro?
 - ¿A quién recomendarías este libro? ¿Por qué?

Fuente: Elaboración propia (2021)

Tabla 33

Mi Marcapáginas y Mi Diario de Lectura

MI PLAN INDIVIDUAL DE LECTURA	
PRIMER TRIMESTRE (SE REPITE PARA EL 2 Y 3 TRIMESTRE)	
TÍTULO:	AUTOR:
ANTES DE LA LECTURA	
-A partir del título y las imágenes expongo en clase lo que me sugiere.	
-Hablo sobre lo que creo que puede tratar la lectura.	
-Relaciono la lectura con un lugar, una canción, una película, una experiencia personal, etc.	
-Mi maestro comenta el tipo de texto que voy a leer y las partes en las que está dividido.	
SESIÓN 1	FECHA:
MI DIARIO DE LECTURA	N.º de Páginas leídas
	TIEMPO DEDICADO

MI DICCIONARIO PERSONAL	GLOSARIO	N.º de veces que he releído	
		PALABRAS DESCONOCIDAS	PALABRAS NUEVAS
		PALABRAS PRIMITIVAS	PALABRAS DERIVADAS
		PALABRAS COMPUESTAS	PRÉSTAMOS
		CITAS TEXTUALES	
		CURIOSAS/CLÁSICAS/BONITAS	

La Frase para empezar la historia es

- Érase una vez..... Personaje.
- Hace mucho tiempo.... Tiempo.
- En un lugar muy lejano.... Lugar.
- Hacía mucho frío.... Sensación.
- Un ruido sonó...Acontecimiento.

MI MARCAPÁGINAS Me he quedado leyendo por la página número:

1. Explico de qué trata la lectura.
2. Cuento qué sucede al comienzo de la lectura.
3. Comento en clase si me ha ocurrido a mí algo parecido.
4. Describo a los personajes principales, tanto física como psicológicamente. Elaboro la descripción respondiendo a estas preguntas:
 - ¿Qué es el protagonista? Una persona, un animal, una cosa, un objeto...
 - ¿Cuál es su nombre?
 - ¿Cómo son sus rasgos físicos en general? Es joven, delgado, alto...
 - ¿Cómo son su pelo, el color de su piel, su cara, sus ojos, su nariz, su boca, su voz?
 - ¿Cómo va vestido? ¿Va formal, cómodo, deportivo, informal, moderno, clásico, estrafalario, etc.?
 - ¿Cómo es su carácter? Es inteligente, tranquilo, risueño, nervioso, creativo, simpático, desordenado, travieso, colaborador, generoso...
 - ¿Cuáles son sus aficiones?
 - Reflexiono si me recuerda a alguien conocido
 - Cuento qué hace el personaje en la escena

¿CÓMO ME HE SENTIDO EN ESTA SESIÓN DE LECTURA?

DIBUJO UN EMOTICÓNO QUE LO EXPRESE
SESIÓN 2

FECHA:

MI DIARIO DE LECTURA		N.º de Páginas leídas
		TIEMPO DEDICADO
		N.º de veces que he releído
MI DICCIONARIO PERSONAL	GLOSARIO	PALABRAS DESCONOCIDAS
		CITAS TEXTUALES
		CURIOSAS/CLÁSICAS/BONITAS
MI MARCAPÁGINAS	Me he quedado por la página número:	

1. Describo a los personajes secundarios, explicando sus características físicas y psicológicas y la relación que guardan con los personajes principales. Elaboro la descripción respondiendo a estas preguntas:

- ¿Qué es el protagonista? Una persona, un animal, una cosa, un objeto...
- ¿Cuál es su nombre?
- ¿Cómo son sus rasgos físicos en general? Es joven, delgado, alto...
- ¿Cómo son su pelo, el color de su piel, su cara, sus ojos, su nariz, su boca, su voz?
- ¿Cómo va vestido? ¿Va formal, cómodo, deportivo, informal, moderno, clásico, estrafalario, etc.?
- ¿Cómo es su carácter? Es inteligente, tranquilo, risueño, nervioso, creativo, simpático, desordenado, travieso, colaborador, generoso...
- ¿Cuáles son sus aficiones?
- Reflexiono si me recuerda a alguien conocido
- Cuento qué hace el personaje en la escena

2. Expongo en clase qué personaje principal o secundario es mi preferido y digo el porqué.
3. Averiguo si se plantea algún problema en el desarrollo de la historia y propongo una solución.

¿CÓMO ME HE SENTIDO EN ESTA SESIÓN DE LECTURA?

DIBUJO UN EMOTICÓN QUE LO EXPRESE
SESIÓN 3

FECHA:

MI DIARIO DE LECTURA		N.º de Páginas leídas
		TIEMPO DEDICADO
		N.º de veces que he releído
MI DICCIONARIO PERSONAL	GLOSARIO	PALABRAS DESCONOCIDAS
		CITAS TEXTUALES
		CURIOSAS/CLÁSICAS/BONITAS
MI MARCAPÁGINAS	Me he quedado leyendo por la página número	

1. Hablo sobre los personajes secundarios, explicando la relación que guardan con los personajes principales. Respondiendo a las siguientes preguntas:

- ¿Son familia?
- ¿Son novios?
- ¿Son amigos?
- ¿Son compañeros?
- ¿Son vecinos?
- ¿Son simples conocidos?
- ¿Son enemigos?

2. ¿Cómo se desarrolla la mitad de la lectura?

- ¿Con quién se encontraron los personajes?
- ¿Qué pasó?
- ¿Qué dicen los personajes?
- ¿Cómo continúa?
- ¿Qué ocurre después?

3. ¿Aparece algún animal en la historia? Descríbelo resolviendo las siguientes cuestiones

- ¿De qué animal se trata?
- ¿Qué tipo de animal es? (doméstico, salvaje, ave, pez, insecto...)
- ¿Cuál es su hábitat? ¿dónde suele vivir, crecer...?
- ¿Cómo es su cuerpo? (tamaño, cabeza, patas, ojos...)
- ¿Qué carácter tiene?
- ¿De qué se alimenta?
- ¿Qué gustos, costumbres, habilidades tiene?

4. Escribo mi experiencia personal con los animales.

5. Analizo con detalle cuándo y cómo se desarrolla el tiempo en la lectura (tiempo lineal, flash back):

- ¿Cómo está organizada la historia?
- ¿Tiene un orden lógico (introducción, nudo y desenlace)?
- ¿Está alterada comenzado por el desenlace?
- ¿O comienza a mitad de los hechos?

6. Señalo cuáles son las pistas que van apareciendo en la lectura para situar la historia en el tiempo.

Capítulo 3. MCER, PEL y MP

¿CÓMO ME HE SENTIDO EN ESTA SESIÓN DE LECTURA?
DIBUJO UN EMOTICÓN QUE LO EXPRESE

SESIÓN 4

MI DIARIO DE LECTURA		N.º de Páginas leídas
		TIEMPO DEDICADO
		N.º de veces que he releído
MI DICCIONARIO PERSONAL	GLOSARIO	PALABRAS DESCONOCIDAS
		CITAS TEXTUALES
		CURIOSAS/CLÁSICAS/BONITAS

MI MARCAPÁGINAS Me he quedado leyendo por la página número

1. ¿Con quién se encontró el personaje principal?
2. ¿Qué pasó?
3. ¿Qué dicen los personajes?
4. ¿Cómo continúa la historia?
5. ¿Qué ocurre después?
6. ¿Cómo es el espacio en el que se desarrolla la historia?
 - o Un lugar real (lago, montaña, casa...), en
 - o Un lugar imaginario (bosque, desierto, mar, ciudad) o en
 - o Un lugar virtual (videojuego, cine...).
7. ¿Qué sensaciones recibes?
8. ¿A qué te recuerda?

ÚLTIMA SESIÓN

		TAREA	N.º de documento
MIS ACTIVIDADES	EXPRESIÓN ESCRITA	1. RESUMEN	
		2. OTRO FINAL	
		3. OTRO NARRADOR	
		4. OTRO PROTAGONISTA	
		5. OTRO ANTAGONISTA	
		6. LISTA DE PISTAS	
		7. ADIVINANZAS	
		8. ENTREVISTA AL AUTOR	

1. ¿Cómo finaliza la lectura?
 2. ¿Cuál es para mí la chispa de la lectura?
 - Es una historia con personajes que tienen cualidades mágicas o poderes.
 - Es tremendamente divertida.
 - El argumento está basado en un hechizo o en una maldición.
 - El personaje principal está en superlativo.
 3. ¿Cómo es el desenlace de la lectura?
 - Esperado.
 - Inesperado.
 - Sorprendente.
 - Te hace pensar.
 - Intrigante.
 - Inacabado (con posibilidad de continuar).
 - Triste.
 - Feliz.
 - Gracioso.
 4. ¿Qué lenguaje utiliza el autor?
 - Coloquial.
 - Culto.
 5. ¿Qué estilo es usado en la lectura?
 - Directo.
 - Indirecto.
 6. Valoración personal.
 - ¿Qué es lo que más y lo que menos te ha gustado del libro?
 - ¿A quién recomendarías este libro? ¿Por qué?
- ¿Cómo me he sentido durante las sesiones de lectura? Dibujo un emoticono que lo exprese.

DESPUES DE ACABAR LA LECTURA

1. Análisis del tipo de Narrador: Externo o interno
 - ¿a quién se dirige?
 - ¿qué saben o no saben los personajes?
 - ¿cuál es la posición del narrador dentro de la historia?

- ¿la historia está narrada en primera o tercera (a veces segunda) persona?
- En el caso de que sea un narrador interno ¿es un narrador protagonista o testigo?
- En el caso de que sea un narrador externo ¿lo sabe todo y es omnisciente?
- 2. Aclaro en qué orden se producen los acontecimientos, ¿de forma cronológica o con flash back?
- 3. Confecciono un cómic con unas viñetas representativas del orden de los acontecimientos.
 - a. Usando una narración rápida: Los acontecimientos se suceden con gran celeridad; las descripciones se hacen a través de la imagen.
 - b. Reproduciendo el lenguaje coloquial con:
 - Titubeos (¡ca... caramba!).
 - Alargamientos de palabras (cuidadooo!).
 - Frases interrumpidas (y, de pronto...).
 - Frases cortas, exclamaciones, interrogaciones... (¡Tengo hambre!).
 - Expresiones populares (¡Córcholis! ¡Hola, chatol!).
 - Reproducción de sonidos, ruidos, golpes... (¡Guau! ¡Boom! ¡Buaaa!).
 - ¿Sustitución de las palabras por signos (?, !!, *).
 - c. Utilizando recursos humorísticos:
 - Nombres humorísticos (Rompetechos, Carpanta, Pantuflín).
 - Imágenes (Es un lince).
 - Comparaciones (Es fuerte como un león).
 - Situaciones contradictorias (Toma guapo, aquí tengo una porra de recambio).
 - Ironías (Con estos chicos irá usted lejos...).
 - Hipérboles (De ahí no saldrán hasta que se congele el infierno).

Fuente: Elaboración propia (2021)

Nota: Los alumnos tendrán que trabajar las lecturas en cinco sesiones, en las que tendrán que ir cumplimentando la información que se les pide en relación con el narrador, los personajes o el argumento.

Mi Dossier Lector en atención a la Diversidad

Como señalan López Valero y Encabo Fernández (1999):

“Cada niño/a tiene un ritmo de aprendizaje de la lecto-escritura distinto, es por ello por lo que no podemos intentar homogeneizar a todo un grupo de alumnos y alumnas que tienen distintas habilidades. Deberíamos tener en cuenta la desigualdad de los niños y las niñas ante la escuela y el aprendizaje de la lecto-escritura” (p.65).

Hoy en día la diversidad en el aula es una realidad que afecta a los ritmos de aprendizaje, por ello deben considerarse nuevas tendencias pedagógicas y herramientas digitales que apuesten por la inclusión adecuada como destaca López Espinoza (2019). En ocasiones, son muy diferentes, ya que en el aula puede haber alumnos con alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE), y que en base a lo dispuesto en la LOMCE son aquellos que necesitan una atención educativa diferente a la ordinaria. Además, cabe señalar que los ACNEAE no son sino niños con necesidades educativas especiales:

- Los ACNEAE son niños que presentan una serie de dificultades específicas de aprendizaje “DEA”.
- También se incluyen dentro de los ACNEAE los niños que tienen un trastorno y déficit de atención e hiperactividad “TDAH”.
- Los ACNEAE son igualmente los niños con altas capacidades.
- Por último, señalar que son ACNEAE los niños de incorporación tardía al sistema educativo, bien por motivos personales o por su historia escolar.

Por otro lado, los alumnos con necesidades educativas especiales “ACNEE” son aquellos que presentan algún tipo de discapacidad grave de conducta. Por lo que, un niño que tenga discapacidad física, mental, auditiva, visual o con un trastorno del espectro autista es un ACNEAE. Es por ello por lo que al haber ACNEAE integrados en el aula, deben considerarse sus necesidades especiales en el trabajo diario, ya que necesitan de una atención especial que les permita acceder al conocimiento por otras vías con adaptaciones en la metodología e incluso en la evaluación. Por consiguiente, en el MPL se incluye un plan individual de trabajo para la lectura diferente. De ahí que se considere como destaca Rodríguez (2013), paradigmas, enfoques y métodos diferentes para poder atender a la totalidad de los alumnos.

Tabla 34

Plan Individual de Lectura en Atención a la Diversidad: Primer Trimestre

PLAN INDIVIDUAL DE LECTURA EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD. PRIMER TRIMESTRE...

TÍTULO: AUTOR:

SESIÓN 1	FECHA:
	N.º de Páginas leídas
MI DIARIO DE LECTURA	TIEMPO DEDICADO
	N.º de veces que he releído
MI DICCIONARIO PERSONAL	PALABRAS DESCONOCIDAS
GLOSARIO	CITAS TEXTUALES
	CURIOSAS/CLÁSICAS/BONITAS
MI MARCAPÁGINAS	Me he quedado leyendo por la página número:
1	Propongo el tema principal del texto que se va a leer a partir del título.
2	Planteo preguntas sobre el tema.

Capítulo 3. MCER, PEL y MP

- 3 Diálogo con mis compañeros y mi profesor respondiendo a preguntas a partir de lo que sé sobre el tema.

SESIÓN 2 FECHA:

	N.º de Páginas leídas
MI DIARIO DE LECTURA	TIEMPO DEDICADO
	N.º de veces que he releído
MI DICCIONARIO PERSONAL	PALABRAS DESCONOCIDAS
GLOSARIO	CITAS TEXTUALES
	CURIOSAS/CLÁSICAS/BONITAS
MI MARCAPÁGINAS	Me he quedado por la página número:

- 1 Respondo a las preguntas que se me plantean y yo mismo elaboro preguntas.
- 2 Formulo hipótesis sobre el significado del texto, que prediga el contenido del texto a partir del título y de los encabezamientos...
- 3 Comento el tipo de texto que vamos a leer y la estructura que tiene (si se divide o no en introducción, nudo y desenlace)
- 4 Resumo las partes más importantes de la lectura con dibujos.
- 5 Visualizo con mi imaginación la lectura.

SESIÓN 3 FECHA:

	N.º de Páginas leídas
MI DIARIO DE LECTURA	TIEMPO DEDICADO
	N.º de veces que he releído
MI DICCIONARIO PERSONAL	PALABRAS DESCONOCIDAS
GLOSARIO	CITAS TEXTUALES
	CURIOSAS/CLÁSICAS/BONITAS
MI MARCAPÁGINAS	Me he quedado leyendo por la página número

- 1 Trabajo el vocabulario esencial del texto mediante:
- 1.1 Asociaciones entre concepto y significado
- 1.2 Inserción de palabras en huecos.
- 1.3 Respuestas a preguntas de comprensión
- 1.4 Busco los medios que me proporcionen un organizador previo
- 2 Trabajo mis dificultades ortográficas asociándolas a un dibujo.

SESIÓN 4 FECHA:

	N.º de Páginas leídas
MI DIARIO DE LECTURA	TIEMPO DEDICADO
	N.º de veces que he releído
MI DICCIONARIO PERSONAL	PALABRAS DESCONOCIDAS
GLOSARIO	CITAS TEXTUALES
	CURIOSAS/CLÁSICAS/BONITAS
MI	Me he quedado leyendo por la página número

Capítulo 3. MCER, PEL y MP

MARCAPÁGINAS

- 1 Diálogo con mis compañeros sobre el tema en el que hemos ido profundizando.
- 2 Realizo un mapa conceptual que luego podré enriquecer y completar una vez que haya leído el libro por completo.
- 3 Contextualizo la lectura y la aplico a mi vida real.

ÚLTIMA SESIÓN

	TAREA	N.º de documento
MIS ACTIVIDADES	EXPRESIÓN ESCRITA	
	1. RESUMEN	
	2. OTRO FINAL	
	3. OTRO NARRADOR	
	4. OTRO PROTAGONISTA	
	5. OTRO ANTAGONISTA	
	6. LISTA DE PISTAS	
	7. ADIVINANZAS	
REFLEXIÓN SOBRE ESTE LIBRO		
	Recomendaría esta lectura porque...	
	Selecciono la frase, párrafo o verso que más me ha gustado...	
	Me ha despertado el gusto por el género...	
	A partir de su lectura he investigado sobre...	
	Este Libro me ha llevado a leer el Libro...	

INDICADORES DE LOGRO DEL PROCESO DE MI TRABAJO LECTOR

		0 - 4
1	He dado todos los pasos diseñados para mi plan individual de lectura y me he servido de los recursos materiales y humanos que tengo al alcance.	
2	He secuenciado en distintas sesiones mi lectura y me he planteado estas cuestiones: ¿Qué he hecho? ¿Cómo lo he hecho? ¿Qué es lo que he hecho mejor? ¿Por qué? ¿Qué es lo que más me ha costado? ¿Por qué? ¿Qué haría de otro modo (o no haría)? ¿Por qué? ¿Qué es lo que he aprendido? ¿Estoy satisfecho con el trabajo realizado? ¿Por qué? ¿Cómo puedo aplicar lo que he aprendido a otros contextos? ¿Cómo puedo mejorar la próxima vez?	
3	He leído detenidamente en cada una de las sesiones y he releído cuantas veces lo he necesitado	

4	<p>He reflexionado sobre el tema principal de la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> -qué sabía -qué he aprendido -qué me interesa más -cómo puedo aplicar lo aprendido en mi día a día dentro y fuera del contexto académico. -cuál es el problema planteado y cuál es su posible solución.
5	He comprendido el contenido del libro
6	He solucionado el problema planteado en el libro siguiendo el plan de lectura que me establecí inicialmente
7	Me he planteado en algún momento si la solución elegida era realmente adecuada. Y en caso de no serlo, he replanteado dicha solución.
8	He comprobado que la solución es correcta. He cuidado la presentación.
9	<p>Tras terminar la lectura de todo el libro, he reflexionado sobre todo mi proceso lector indicando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - aspectos a mejorar -dificultades encontradas -aprendizaje obtenido -una conclusión sobre mi trabajo lector
10	El análisis de mi proceso lector se ajusta a mi perfil competencial.

Fuente: Elaboración propia (2021)

NOTA: Las actividades que se plantean para trabajar la lectura desde PLIA pueden realizarse a través de dos itinerarios, el ordinario y el de atención a la diversidad.

Tabla 35

Mi Diario Lector

MI DIARIO LECTOR PASO A PASO

Fecha que comienzo	N.º de sesiones empleadas	fecha que finalizo
Cómo me inicio		
Qué espero		
Resuelvo dudas		
Demuestro lo que he aprendido individual o en grupo (lo que		
He aprendido de los demás y		
Los demás de mí)		
Cuál es mi reto		
Cómo me siento		
Cómo aplico lo que he aprendido en mi vida cotidiana		<p>Lo leído y aprendido me va a servir en mi vida diaria para...</p> <p>Lo trabajado y aprendido en este libro lo he visto en alguien de mi familia</p>

Fuente: Elaboración propia (2021)

Tabla 36
Evaluación de Mi aprendizaje Individual
EVALUACIÓN DE MI APRENDIZAJE INDIVIDUAL

Me evalúan	
Me evalúo	¿Me ha gustado la lectura? ¿Por qué?
Mi trabajo individual	¿he realizado la lectura con detenimiento y los ejercicios con interés? ¿qué debo mejorar para la próxima vez?
Mi trabajo en grupo	cómo me he sentido con mis compañeros se ha repartido el trabajo entre todos qué has aprendido de trabajar en grupo y de tus compañeros? ¿qué tienes que mejorar? ¿qué piensas sobre trabajar en grupo? ¿qué aspectos trabajas que no trabajas cuando lo haces individualmente?
Escribe tres motivos positivos que puedan servir para invitar a alguien a esta lectura	1.- 2.- 3.-

Fuente: Elaboración propia (2021)

En la sección de Mi Dossier Lector, además de pautar el trabajo lector tanto para el alumnado con una metodología ordinaria como para el alumnado en atención a la diversidad, MPL incorpora una guía para que el alumnado pueda elaborar sus propios textos (Tabla 37):

Tabla 36
Mi Plan Individual para Elaborar mis Propios Textos

Sesión 1
Para elaborar un texto debo plantearme en primer lugar las siguientes cuestiones:
1. Destinatario del escrito. ¿Quién lo leerá? Compañeros del grupo, familiares, autoridades, un amigo...
2. Intención. ¿Para qué es el escrito? Para solicitar algo, exponer o explicar un tema, anunciar un producto, informar...
3. Tema general. ¿Sobre qué se va a hablar? Los dinosaurios, una anécdota personal, la forma de preparar un plato...
4. Tipo de texto. ¿Qué tipo de texto se requiere? Una carta, un artículo informativo, una noticia, una instrucción...
Sesión 2
Confecciona los siguientes elementos básicos:

1. El narrador o persona que cuenta la historia.
2. Los personajes o seres que intervienen en la acción: Primero elabora los personajes principales o protagonistas de la acción y después los personajes secundarios o aquellos que aparecen en un segundo plano.
3. La acción que se van a ocurrir en un orden concreto.
4. El marco narrativo o los contextos de espacio y tiempo a los personajes que intervienen).
5. Escoge el tipo de forma narrativa en la que te vas a basar: Cuento, Novela, Leyenda o Fábula.

Sesión 3

1. Introducción

Frase para empezar	Érase una vez...Personaje. Hace mucho tiempo... Tiempo. En un lugar muy lejano...Lugar. Hacía mucho frío...Sensación Un ruido sonó...Acontecimiento
Los personajes	Principales Secundarios
Descripción del lugar	Cómo es, qué ves (colores). Qué sensaciones recibes. A qué te recuerda. Qué temperatura hace. Costumbres del lugar

2. Nudo

- ¿Con quién se encontró?
- ¿Qué pasó?
- ¿Qué dicen los personajes?
- ¿Cómo sigue?
- ¿Qué ocurre después?

3. Desenlace

- ¿Cómo es el final?

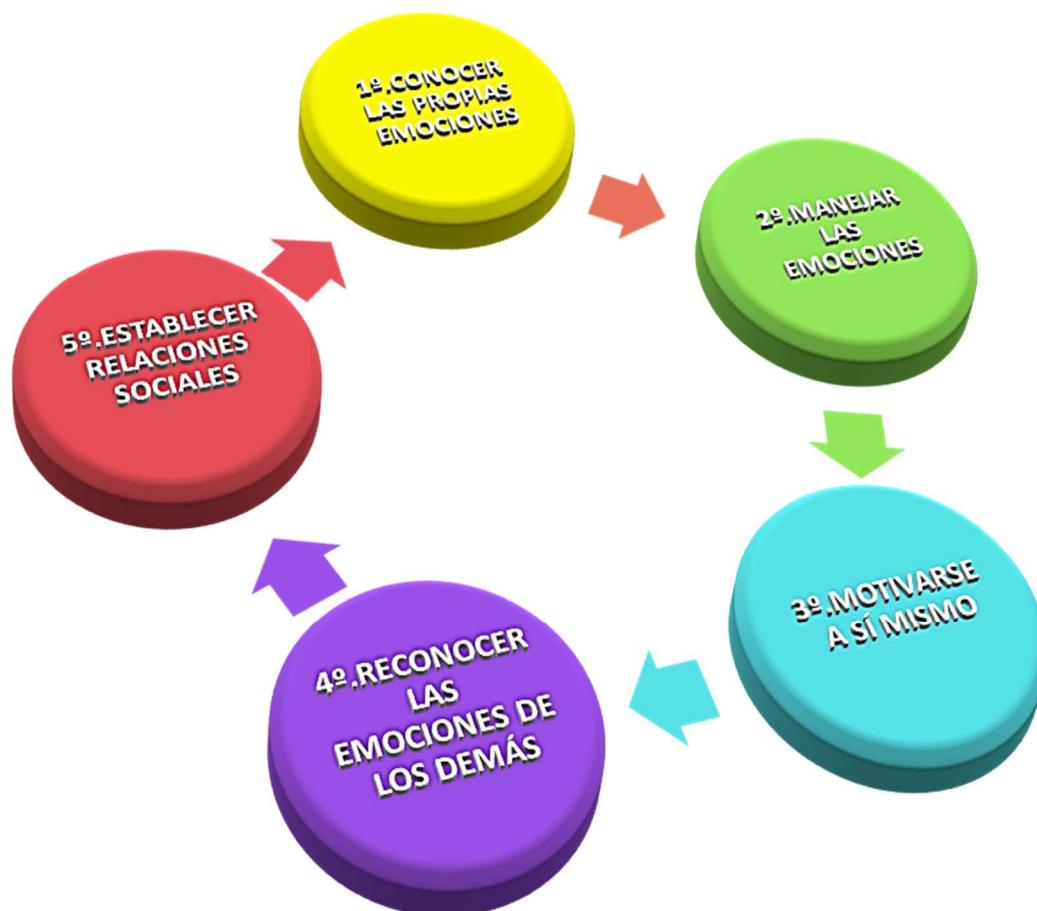
Fuente: Elaboración propia (2021)

No se puede dejar de lado en la lectura el trabajo de la gestión de las emociones, ya que resulta ser el mejor contexto para poder trabajar con los alumnos en clase cualquier dificultad en la gestión de las emociones a través de la lectura.

Es por eso por lo que también se encuentra incluida en esta investigación la reflexión sobre la gestión de las emociones que hace el alumno a lo largo del curso. De esta manera establecemos la lectura como un factor muy importante en la gestión de la inteligencia emocional.

Figura 113

Lectura e inteligencia emocional



Fuente: Elaboración propia

Tabla 37

Gestión de Mis Habilidades e Inteligencia Emocional a Través de la Lectura

GESTIÓN DE MIS HABILIDADES EN INTELIGENCIA EMOCIONAL A TRAVÉS DE LA LECTURA

Cuando leo reconozco los sentimientos y emociones de los personajes, y me pongo en el lugar del otro, interpretando las palabras del protagonista de la narración y las intervenciones de mis compañeros de clase.

No	Con dificultad	Sí
Tras la lectura sé identificar con uno o varios emoticonos mi estado emocional		
25%	50%	100%
Tras la lectura sé identificar con uno o varios emoticonos el estado emocional de los personajes		
25%	50%	100%
A lo largo de la lectura detecto los conflictos y sus causas		
25%	50%	100%

Mi reacción ante los conflictos es		
Indiferente	Negativa	Optimista
Soy capaz de proponer soluciones		
Nunca	A veces	Siempre
Aprendo de mis actitudes erróneas a través de una lectura emocional activa		
25%	50%	100%
Puedo prevenir situaciones conflictivas gracias a lo aprendido en mis lecturas		
Excepcionalmente	A veces	Siempre
Mi lectura emocional activa me permite gestionar mi vida social		
Sin éxito	adecuadamente	Con éxito
Puedo canalizar las experiencias negativas que influyen en mi personalidad a través de una lectura emocional activa		
Soy incapaz	A veces	Siempre
Gracias a las lecturas trabajadas en clase ya no me siento un incomprendido entre mis compañeros		
Apenas	A veces	Siempre
Aplico en mis relaciones de amigos y familiares lo que trabajamos en clase con la lectura emocional activa		
No	A veces	Siempre
Considero imprescindible hacer una lectura emocional activa habitualmente para conocerme mejor a mí mismo y a los demás		
No	A veces	Por supuesto que sí
Me identifico con alguno de los personajes y empatizo con él		
No	A veces	Por supuesto que sí

Fuente: Elaboración propia (2021)

3.4.1. La Expresión Oral

A continuación, se recoge en la próxima Tabla (Tabla 37), un plan individual en la expresión oral de las lecturas:

Tabla 38

Mi Plan Individual en la Expresión Oral de Mis Lecturas

MI PLAN INDIVIDUAL EN LA EXPRESIÓN ORAL DE MIS LECTURAS	
TÍTULO:	AUTOR:
PLANIFICACIÓN	
PASO 1	
Esquema de todo el contenido	
EJERCICIO DE CONCRECIÓN	
Jerarquización de las ideas	
TEMA PRINCIPAL	
Hilo conductor	
Tema principal: idea en una sola frase	
Una idea	Ideas Secundarias
	Temas secundarios

principal

Original,
especial

Secuenciadas

Estructura: Introducción, Desarrollo y
Conclusión.

Uso variado de conectores

Exposición con coherencia y cohesión

Duración

RECURSOS Actualidad, anécdotas, cercanía, ejemplos,

DISCURSIVOS

1. Diferenciación entre las partes y resumen antes de empezar la siguiente.

2. Duración equilibrada para cada parte

3. Repaso final.

PASO 2

RECONSTRUCCIÓN DE LA LECTURA

No literalidad

Interpretación personal

Exposición de los hechos de forma
ordenada: temas, personajes, etc

Sugestiva SorprendenteCreativa

Abanico de significados e

interpretaciones posibles

RECURSOS Metáforas, ejemplos cercanos

DISCURSIVOS

PASO 3

EJERCICIO DE CONEXIÓN CON EL INTERLOCUTOR

Mensaje elaborado según

el interlocutor

Grado de empatía

Tono

Modulación

Vocalización

Gesticulación

Pronunciación

Ritmo

Lo que se espera de

nosotros

Interacción

**Conocedor de No conocedor de la lectura
la lectura**

Ejemplos Ideas genéricas

concretos

ESCENIFICACIÓN

PASO 4

MI MENSAJE

versus

EL MENSAJE QUE RECIBE EL INTERLOCUTOR

Presentación del tema de

la lectura y el objetivo que se pretende

Expresión facial de mis

interlocutores

Intervenciones

Dudas surgidas

MORALEJA MI VIDA COTIDIANA

Les lanzo preguntas
 Formulación de una moraleja
 Aplicación en mi vida cotidiana
 Expresión de las emociones surgidas tras la lectura
 Búsqueda de reacciones iguales a la mía

1. Mantener al margen mis sentimientos cuando pueda entorpecer mi mensaje.
2. Reconducir la exposición si surgen imprevistos

Paso 5

MI EXPRESIÓN ORAL

1. Ejercicio de convicción. Me muestro convencido.
2. Claridad en las ideas
3. Transmisión de seguridad e ilusión con lo descubierto en la lectura.
4. Invitar a intervenir al interlocutor
5. Aceptación de las discrepancias.
6. Respeto en las intervenciones
7. Evitar las afirmaciones categóricas y el tono imperativo
8. Evitar las opiniones taxativas

N.º de documento

Fuente: Elaboración propia (2021)

Tabla 39

Criterios de Evaluación de Mi Plan Individual en la Expresión Oral de Mis Lecturas

CRITERIOS DE EVALUACIÓN		NOTA
		0-10
1	La presentación es creativa, amena y original	10%
2	CONTEINIDO La presentación cubre el tema con profundidad, mostrando un conocimiento profundo sobre él.	10%
3	El uso de imágenes y/o vídeos o power point es amplio, adecuado y de calidad, ayudando a la comprensión del tema.	10%
4	La presentación tiene uno o ningún error ortográfico o gramatical	10%

5 ORGANIZACIÓN	La presentación incluye: -Portada (que introduce el tema y a los autores) -Índice -Diapositiva de conclusiones.	10%
6	La presentación muestra un orden lógico en la exposición del contenido porque es fácil de seguir.	10%
7	La carga de trabajo está dividida equitativamente y es compartida por todos los miembros del grupo.	10%
8 EXPRESIÓN ORAL	Valoración de las Intervenciones individuales en cuanto a su expresión oral: uso de conectores (10%) aclaraciones (10%) (10%) fluidez en el discurso (10%)	30%
TOTAL		100%

Fuente: Elaboración propia (2021)

Tabla 40

Grado de implicación de mi familia en mi expresión oral

GRADO DE IMPLICACIÓN DE MI FAMILIA EN MI EXPRESIÓN ORAL		0-4
1	Me orientan sobre los distintos tipos de interlocutores	
2	Despiertan mi afición a la lectura y el deseo de contarla	
3	Me han habilitado un rincón en casa para el ejercicio discursivo	
4	Me dan consejos en los hábitos de mi expresión oral	
5	Detectan mis dificultades y ponen los medios para superarlas	
6	Me elogian cuando mi trabajo es bueno	
7	Supervisan mi planificación y escenificación para la exposición oral de mis lecturas	
8	Me ayudan en la elaboración de MI PORTFOLIO LECTOR y me animan a seguir.	
9	Colaboran conmigo a aplicar lo aprendido en mi vida diaria	
10	Me acompañan a la Biblioteca Municipal para el préstamo de libros o me animan a que vaya.	

Tabla 41

Mi Plan Individual en la Expresión Escrita de Mis Lecturas

MI PLAN INDIVIDUAL DE EXPRESIÓN ESCRITA

PRESENTACIÓN

1. Pulcritud y limpieza
2. Márgenes y sangría
3. Párrafos

REDACCIÓN

- 1.Registro adecuado
- 1.Estructura: incluyo la Introducción, el Desarrollo y la Conclusión.
2. Contenido: abordo solo el contenido solicitado de la tarea y se tratan todos los temas.
4. Empleo un hilo conductor para el desarrollo
3. En la extensión me adapto a lo exigido
4. En la argumentación de las ideas están jerarquizadas en ideas principales y secundarias
5. Incluyo los aspectos más relevantes

CORRECCIÓN

1. Cuido la puntuación
2. Cuido la acentuación y la ortografía
3. Empleo una gramática adecuada
4. Cuido la morfosintaxis

TIEMPO

1. Mi tiempo de dedicación para la preparación
2. Entrego en la fecha acordada

INDICADORES DE LOGRO		0-4
PRESENTACIÓN	Tipo de letra y tamaño claros y adecuados. Márgenes, sangrías e interlineados correctos	
ADECUACIÓN	El texto tiene toda la información relevante solicitada, incluido el título. El registro utilizado es correcto	
COHERENCIA	El texto está bien organizado. La exposición de las ideas es clara. No hay repeticiones innecesarias, ni información irrelevante	
COHESIÓN	Las ideas están bien enlazadas. La puntuación es correcta	
LÉXICO	Vocabulario rico, preciso y correcto	
ORTOGRAFÍA	No hay faltas de ortografía	
MORFOSINTAXIS	No hay errores respecto al orden de la frase, concordancia, preposiciones, pronombres	

Fuente: Elaboración propia (2021)

Tabla 42

Mi Baúl de Palabras

Mi baúl de palabras
Descripción de personas
Para describir caras

Capítulo 3. MCER, PEL y MP

ojos pequeños, medianos, grandes achinados, redondos, ovalados, rasgados
tristes, alegres, vivarachos, bizcos marrones, negros, grises, azules, verdes

nariz aguileña, chata, puntiaguda, respingona, gruesa, fina, alargada grande, pequeña, carnosas, fina, sonrosada,
roja, grandes, pequeñas, despegadas, gachas

Para describir el pelo

castaño, pelirrojo, moreno, rubio, gris, calvo largo, corto, media melena
liso, rizo, ondulado, fosco, lacio, sedoso, despeinado, alborotado

Para describir la tez

sonrosada, palida, morena, clara, suave, sedosa, arrugada, tersa, estirada

Para describir la barba

poblada, despoblada, escasa, suave, recia, barbilampiño

Para describir las cejas

finas, gruesas, espesas, despobladas, anchas, cejjunto

Otro vocabulario a tener en cuenta a la hora de describir

edad joven, viejo, mediana edad, niño

tamaño alto, bajo, mediano (estatura
media)

sexo mujer, hombre, niño, niña, anciano,
anciana

postura recto, encorvado, tieso, firme, descansado

Vocabulario relativo a la vestimenta

elegante, informal, formal, descolorido, moderno, anticuado, nuevo, viejo,
grande, pequeña, de cuadros, de lunares, estampado, a rayas

Para describir animales:

patas largas, cortas, gruesas, finas, gordas,
flacas, peludas, fuertes, débiles

pelo marrón, negro, gris, blanco, con
manchas, con rayas

piel sedosa, pegajosa, áspera, suave,
brillante, opaca, gruesa, fina

alas grandes pequeñas, con plumas,
brillantes, coloridas

cuernos/colmillos largos, cortos, anchos, estrechos, puntiagudos, finos, recortados,
peludos, de hueso

rasgos veloz, lento, agradable, molesto, ligero, pesado, astuto, torpe, ágil,
trabajador

más vocabulario áspero, pequeño, grande, lento, rápido,

, salvaje, nocturno, diurno, agresivo, mortal, colorido, peludo, suave, amistoso, mimoso, malicioso, adorable,

escamoso, juguetón, fuerte, curioso, feroz, obstinado, perezoso, gruñón, amoroso, inteligente, ruidoso, útil, celoso, tierno, pesado, sumiso, venenoso, leal

anfibio, acuático, cautivo, enjaulado, extinguido, migratorio, omnívoro, herbívoro,

carnívoro, mamífero

DESCRIPCIÓN DE OBJETOS	
FORMA	¿Cómo es?
TAMAÑO	<ul style="list-style-type: none"> • Dimensiones: tamaño. Forma, longitud, ... • ¿Cuántas partes tiene?
COLOR	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo es su color?
MATERIAL	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo es su textura? (liso, rugoso, duro, blando, frágil, resistente...) • ¿De qué materiales está hecho? • ¿Qué tiene dentro? • ¿Cómo funciona? • ¿Para qué sirve? • ¿A qué se parece?
UTILIDAD	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo funciona? • ¿Para qué sirve? • ¿A qué se parece? • ¿Para qué otra cosa lo puedo utilizar?

Fuente: Elaboración propia (2021)

3.4. Contribución del Método “MPL” al Desarrollo de las Competencias Básicas

Las Competencias Básicas se muestran como una serie de destrezas que el alumno debe haber adquirido al finalizar la etapa académica, ya que le permitirán desenvolverse con éxito en la sociedad como individuo y como ciudadano.

Así, las Competencias Básicas tienen una doble intencionalidad, puesto que forman a la persona como ente individual, pero al mismo tiempo la forman para que su comportamiento no transgreda las normas que la sociedad nos marca.

Dentro de las Competencias Básicas se encuentran ocho grandes grupos y MPL contribuye a cada una de ellas de la siguiente manera:

- **Comunicación lingüística:**
El desarrollo de la capacidad para interactuar de forma competente mediante el lenguaje que se trabajará con MPL.
- **Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.** Con MPL el alumnado adquirirá una lectura competente sin la que nuestros alumnos no podrán aplicar el razonamiento matemático para resolver cuestiones de la vida cotidiana, ni podrán utilizar los conocimientos científicos para explicar la realidad que nos rodea.
- **Educación Cívica y constitucional:**
La constatación de la variedad de los usos de la lengua y la diversidad lingüística, y la valoración de todas las lenguas como igualmente aptas para desempeñar las funciones de comunicación y representación. Con MPL se analizan los modos mediante los que el lenguaje transmite y sanciona prejuicios e imágenes estereotipadas del mundo para erradicar los usos discriminatorios.
- **Conciencia y expresiones culturales:**
La lectura, interpretación y valoración de las obras literarias contribuyen de forma relevante al desarrollo de una competencia artística y cultural entendida como aproximación a un patrimonio literario. Pero además con MPL el alumno trabajará todo tipo de áreas o materias que lo convertirán en una persona culta.
- **Aprender a aprender:**
El acceso al saber y a la construcción de conocimientos mediante el lenguaje se relaciona de forma directa con la competencia básica de aprender a aprender. Con MPL el alumno de forma autónoma desarrollará su trabajo lector.
- **Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor:**
Aprender a usar la lengua es también aprender a analizar y resolver problemas, trazar planes y emprender procesos de decisión, ya que una de las funciones del lenguaje es regular y orientar la propia actividad. Con MPL el alumno tomará conciencia de la importancia de una buena gestión de su inteligencia emocional y la trabajará.
- **Tecnología de la información y comunicación:**
Proporcionar conocimientos y destrezas para la búsqueda y selección de información relevante de acuerdo con diferentes necesidades, así como para su reutilización en la producción de textos orales y escritos propios. Con MPL la competencia digital cobra un mayor peso puesto que es parte de su metodología.

3.5. Características de las estrategias Metodológicas con Mi Portfolio Lector

Como estrategias metodológicas que se lleven a cabo con la implantación de MPL podemos destacar las siguientes:

Tabla 43

Características de las Estrategias Metodológicas con Mi Portfolio Lector

CARACTERÍSTICAS DE LAS ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS CON MI PORTFOLIO LECTOR	
1	Realistas, contextualizadas, partiendo de hechos cercanos a la vida real del alumno y socialmente relevantes; representativas de todos los ámbitos de actuación de la persona: privado, social, académico y profesional.
2	Plantean un reto cognitivo, mediante una situación-problema a resolver, partiendo siempre de los conocimientos previos del alumno y propiciando el ejercicio de la gestión de su inteligencia emocional .
3	Significativas, el alumno puede encontrar sentido a lo que hace e implicar un claro objetivo a corto plazo.
4	Implican la movilización de múltiples recursos paralelos: no verbales, lingüísticos, pragmáticos y sociolingüísticos; junto a otros de naturaleza más transversal, como la capacidad de aprender a aprender, a utilizar las TIC, etc.
5	Contienen actividades en las que la participación del alumno constituye el eje vertebrador.
6	Implican un retorno metalingüístico y metacognitivo, a partir del cual el alumno se concienza de lo que ha aprendido y de la posibilidad de transferirlo posteriormente a futuras actuaciones.
7	Contempla el aprendizaje entre iguales, donde la coevaluación desempeña una función esencial.
8	Considera la autoevaluación en tanto que factor clave para regular el propio proceso de aprendizaje
9	Fomenta niveles organizativos variados. La complejidad inherente a la propia competencia comunicativa requiere crear diversas agrupaciones de alumnos, tanto para propiciar intercambios comunicativos como para alcanzar niveles de comprensión más profundos al exigir que cada uno de los componentes del grupo, además de tener que construir su propia visión o concepción contrastando e integrándola con las demás perspectivas construidas por el resto de los miembros.
10	Propicia el modelo de Mentoría que ayude a los estudiantes a orientarles, guiarles y acompañarlos en esta trayectoria por medio de una tutoría entre iguales. La tutorización entre iguales puede facilitar información y aclarar dudas de índole personal, y académica sobre los contenidos de las lecturas. Además, les facilita a integrarse en este nuevo contexto académico la Metodología de este Plan donde el Estilo de Aprendizaje es más <i>Activo</i> y menos <i>Reflexivo, Teórico y Pragmático</i> .
11	En el aula se deben suceder los debates, las presentaciones/exposiciones, los coloquios, las entrevistas, las audiciones de textos orales, etc. y todas aquellas prácticas que refuercen las destrezas subyacentes a la oralidad.
12	La Metodología de este Plan plantea estrategias de lectura profundas, cuya complejidad cognitiva estriba en la necesidad de contrastar, complementar y valorar la potencialidad de cada uno de los textos. La finalidad perseguida es que el alumno extraiga conclusiones y emita juicios críticos.
13	La inclusión de las Tecnologías de la Información y Comunicación como instrumento metodológico supone favorecer el sentido crítico, el pensamiento hipotético y deductivo, las facultades de observación y de investigación, la imaginación, la capacidad de memorizar y clasificar, la lectura y el análisis de textos e imágenes, la representación de las redes, desafíos y estrategias de comunicación. Las TIC se asocian a métodos pedagógicos activos, puesto que favorecen la exploración, la simulación, la investigación, el debate, la construcción de estrategias, etc.

3.6. Tipos de Evaluación con MPL

Mi Portfolio Lector se propone como instrumento de trabajo en clase, en tanto que su uso puede implicar un cambio en la metodología de trabajo en el aula, acorde con una evaluación formativa.

Se presentan también otros instrumentos de evaluación, integrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que favorecen la reflexión del alumno y potencian su autoevaluación y autonomía.

Mi Portfolio Lector puede ser un punto de reflexión conjunta de estudiantes y profesorado con el fin de establecer objetivos y estrategias de aprendizaje, y de autoevaluación y coevaluación; y también puede ser una gran ayuda para el docente, ya que ahora dispone de un registro de datos que le ofrecen una información muy valiosa y útil sobre el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, con el fin de ayudarlos: a optimizar su tiempo dedicado a la lectura y tanto a fijarse objetivos de aprendizaje como a evaluarlos para una posterior certificación.

Figura 114

Evaluación con MPL



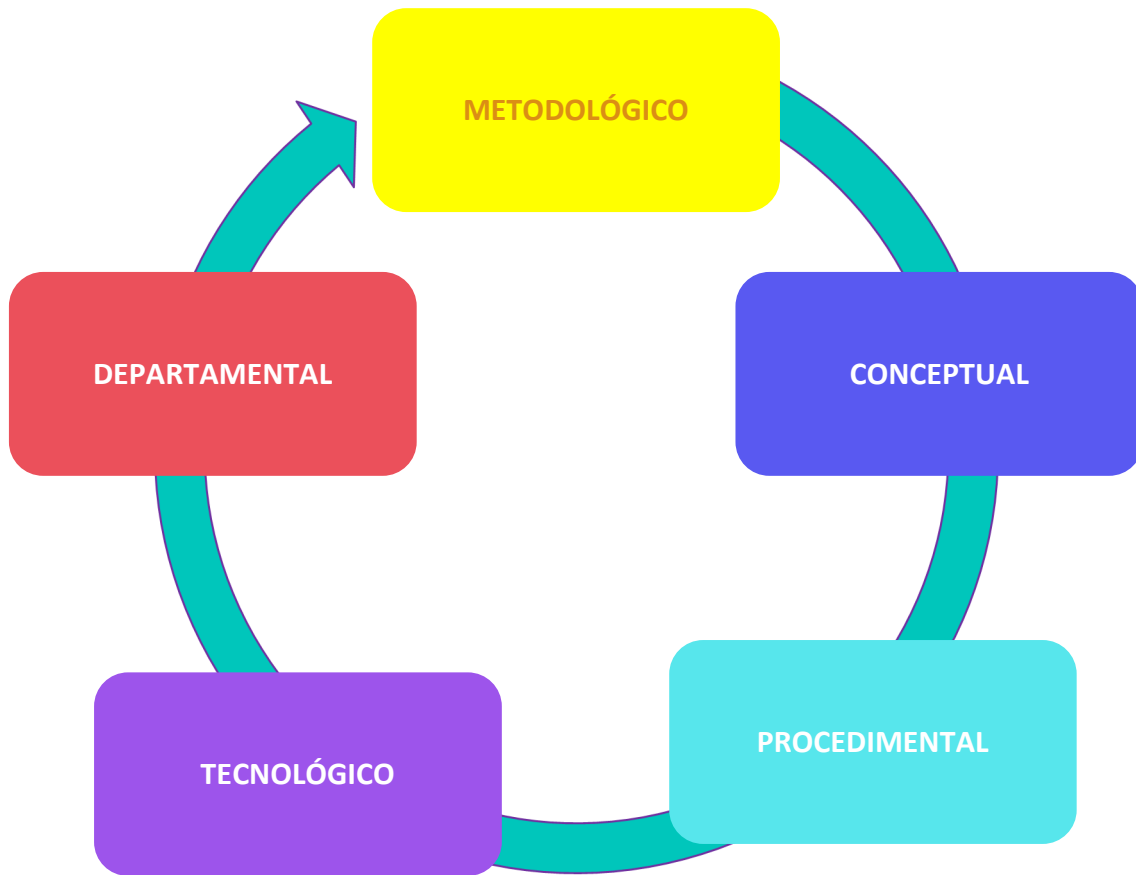
Fuente: Elaboración propia (2021)

3.7. Aspectos por Evaluar de MPL

Como en todo proceso de enseñanza-aprendizaje hay que realizar una reflexión y evaluación del método y de los recursos empleados con el fin de realizar propuestas de mejoras que supongan ir siempre en la búsqueda de una mayor calidad en el desarrollo de dicho proceso.

Figura 115

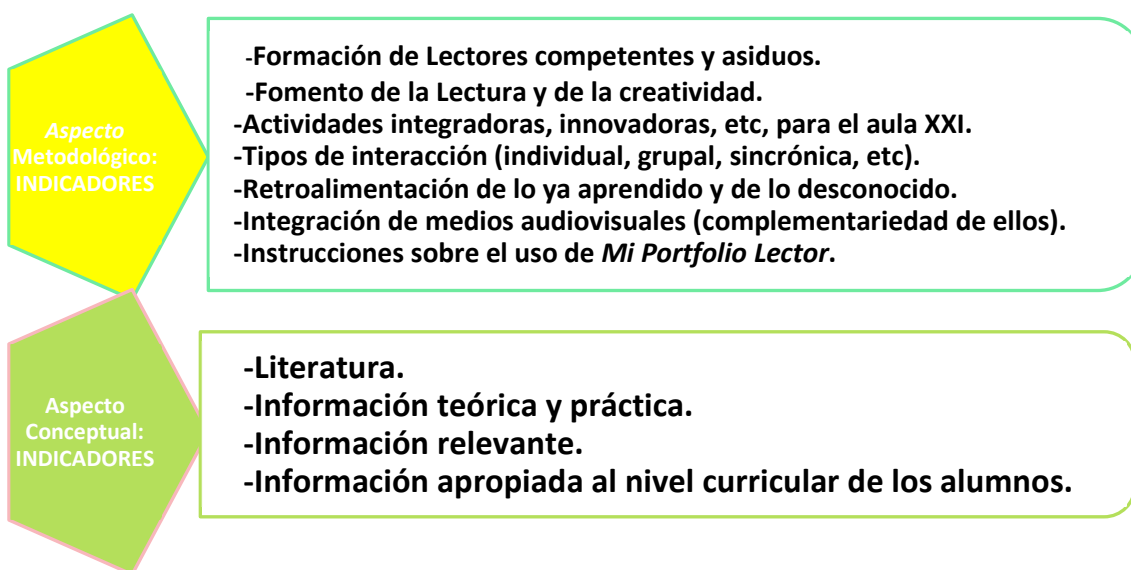
Aspectos por evaluar en MPL



Fuente: Elaboración propia (2021)

Figura 116

Aspectos metodológicos y conceptuales



Fuente: Elaboración propia (2021)

3.8. Beneficio Social Global

Figura 117

Beneficio Social Global.



Fuente: Elaboración propia (2021)

Según Díaz Lázaro (2020), “el concepto Social Learning Analytics nace con el objetivo de analizar el aprendizaje colaborativo del alumno en red” (p.13). Esto hace que con la Era de la educación digital se fomente el beneficio social global al construir el

conocimiento entre todos los agentes de la capacitación (alumnos, docentes, familias y demás alumnos participantes), dando así espacio al aprendizaje social". Este nuevo enfoque didáctico ha contribuido a producir un cambio significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que se ha comenzado a adoptar un papel activo en el que es imprescindible la participación, la interacción y la colaboración del alumnado como protagonista de su propio aprendizaje gracias a su forma de desenvolverse e interactuar a través de la red mediante aplicaciones y herramientas colaborativas como Google Drive, YouTube, Facebook, Twitter, WhatsApp, etc., principalmente entre los compañeros, puesto que el agente más influyente para el discente en su aprendizaje es el propio compañero de su grupo de trabajo. El estudio revela que el 16% de los estudiantes han encontrado una mejora significativa con el uso de Google Drive, un 15% con YouTube, seguido de Prezi con un 13% y de Blogger con un 12%, según el modelo de tareas asignadas. Asimismo, los propios alumnos consideran la importancia del diseño de actividades didácticas enriquecidas con TIC, puesto que lo consideran muy positivo para su aprendizaje, de ahí que demanden no solo conocer y usar metodologías y estrategias didácticas específicas para el uso de las TIC, sino también compartir recursos en red, crear redes de colaboración, diseñar recursos didácticos y publicar documentos y recursos en la red con un fin social.

Por tanto, se puede comprobar que el papel imprescindible que ha adoptado la presencia de las TIC en el sistema educativo ha desencadenado la utilidad del uso de las redes sociales, puesto que permite que se dé un aprendizaje con un enorme beneficio social por tratarse de un aprendizaje constructivista y colaborativo. Como indica Díaz (2013) "las ventajas que destacan en el uso de las redes sociales en Educación consisten en la publicación de información, el aprendizaje autónomo, el trabajo en equipo, el contacto con otros expertos, el acceso a otras redes afines, la realimentación y, por supuesto, la comunicación" (p.12).

El estudio concluye que los alumnos en su mayoría encuentran más ventajas que inconvenientes en el aprendizaje colaborativo, puesto que se consigue una mayor calidad en los resultados al conseguir una reducción del tiempo invertido en la realización de las tareas y la apuesta por el consenso en las decisiones adoptadas a través de la negociación.

SEGUNDA PARTE:

ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 4:

PLANTEAMIENTO Y

DESARROLLO DE LA

INVESTIGACIÓN

4.1. La Investigación como Punto de Partida

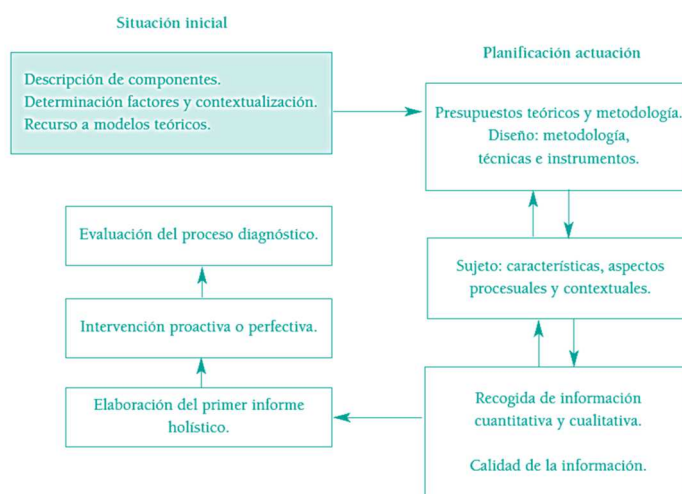
Según Marí Mollá (2007) desde hace unos años ha comenzado a darse un cambio en el enfoque epistemológico en el campo de la investigación diagnóstica en Educación con el objetivo de dotarla de una base científica, de tal manera que finalmente ha adquirido una naturaleza integradora.

“El diagnóstico en Educación lo entendemos como un camino de acceso a la realidad, alejándonos del contexto de método de justificación (según la versión popperiana de método) por el de descubrimiento (Beltrán, 2003), por dos razones: diagnosticar en Educación no pretende demostrar o falsar hipótesis o conjeturas, sino encontrar soluciones correctivas o proactivas, para prevenir o mejorar determinadas situaciones de los sujetos en orden a su desarrollo personal en situaciones de aprendizaje” (p.611).

De esta manera a la hora de abordar un estudio se deja atrás la concepción tradicional en la que el foco de atención recaía en la descripción de unas deficiencias descontextualizadas que no eran intervenidas, para pasar a una visión más amplia con un paradigma educativo de diagnóstico que incluye no solo una serie de conclusiones teóricas, sino también algunos aspectos epistemológicos y metodológicos y donde la investigación contempla el proceso de aprendizaje y de crecimiento del sujeto buscando su mejora y su continua revisión.

Figura 118

Diagrama a Considerar en el Diseño del Diagnóstico en Educación.



Fuente: Ricard Martí Mollá, Revista Bordón, 2007 (pág. 617)

En lo que respecta al estudio que nos ocupa, es necesario señalar que son muchos los trabajos de investigación que han abordado el tema de la lectura por ser un aspecto fundamental en el desarrollo cognitivo de los alumnos, pero está claro que hasta ahora no se ha propuesto un sistema que logre garantizar no solo la mejora en la competencia lingüística, sino también el gusto por la lectura. Como se ha podido ir desvelando a lo largo de la primera parte de esta Tesis Doctoral, el propósito principal de esta investigación consiste en dar a conocer, fundamentar y constatar la validez de la herramienta PLIA, a través de una propuesta didáctica diseñada para poner dicha herramienta en práctica en un grupo de alumnos. De este modo, tomando como base la fundamentación teórica desarrollada en la primera parte de esta Tesis, se realizará un estudio empírico sobre la idoneidad de la aplicación PLIA y la metodología “Mi portfolio lector”. Así pues, por medio del diseño de una propuesta metodológica basada en el proyecto de innovación educativa “Leyendo en QR”, aspiramos a ofrecer una buena solución al problema detectado.

4.1.1. Problema Principal del que Parte la Investigación

Las necesidades detectadas en el alumnado se basan principalmente en que tienen dificultades en su competencia lingüística particularmente en aspectos tales como los que a continuación se detallan:

a) Expresión oral:

- Vocabulario pobre y uso de muletillas e imprecisión.
- Poca fluidez.
- Escasa persuasión.
- Dificultad para dotar al discurso de coherencia.
- Insuficiente dominio del escenario.
- Falta de confianza.

b) Pensamiento crítico:

- Ausencia de criterio propio.

c) Autogestión de los aprendizajes.

- Carencia de mecanismos para la organización del discurso.

Esta problemática nos lleva a plantearnos el interrogante de cómo fortalecer la expresión oral, cómo contribuir a fomentar el pensamiento crítico y cómo desarrollar la autonomía en el aprendizaje de los alumnos. Nuestra propuesta marca como objetivo principal hacer ver a los estudiantes la relevancia del lenguaje oral en la vida cotidiana y la importancia de tratar esta destreza explícitamente en el aula a través de la lectura, así como a que sean capaces de mejorar su gestión del acceso al conocimiento. Para abordar muchas de las carencias tan extendidas en las aulas, que hemos puesto de relieve a lo largo de la primera parte de esta Tesis, yendo más allá del enfoque tradicional del proceso de enseñanza-aprendizaje, vamos a realizar las siguientes actuaciones con el fin de superarlas:

1. Ante la necesidad de mejorar su competencia lingüística vamos a fomentar la lectura con actividades fuera del aula como la búsqueda de información, para que después sea elaborada una reseña con el objeto de que los alumnos realicen la recomendación de esa lectura en formato de vídeo. Otro tipo de actividad, será la de adoptar el rol guía y realizar la presentación de sus calles confeccionando un vídeo y desarrollen así la capacidad de hablar en público correctamente
2. En lo que se refiere a la necesidad de incrementar la competencia digital, compartirán las recomendaciones de lectura en carteles codificados en QR que serán colocados en puntos estratégicos del centro, con el fin de ser un trabajo compartido. Por otro lado, realizarán trabajos de investigación sobre sus calles, que ubicarán en Google Earth, donde los alumnos cobrarán un papel útil y relevante entre la comunidad educativa al adoptar el papel de guías del patrimonio heredado y dejar constancia de la historia del pueblo. De esta forma, los alumnos servirán de puente del conocimiento del bien cultural entre lo que se ha heredado del pasado y lo que será transmitido para el futuro.
3. Como cada vez el mundo laboral es más competitivo, los alumnos necesitan formarse para desarrollar esas habilidades que le permitan, en un futuro, desarrollar la actividad emprendedora e insertarse en el mundo laboral de forma más competitiva. En este sentido, este proyecto contempla el desarrollo de las habilidades blandas con las que estar preparados para trabajar en equipo, asumir el rol de liderazgo, adquirir autonomía en la toma de decisiones y capacidad de resolución, así como, desarrollar un espíritu crítico.

Sobre la base de lo tratado en los anteriores capítulos, a continuación, se va a abordar el estudio empírico de la idoneidad de la aplicación PLIA para el desarrollo de la competencia lingüística. Así pues, por medio del diseño de una propuesta metodológica basada en el ePortfolio, se plantea una herramienta para mejorar la competencia lingüística de los alumnos a través de la lectura. Como se ha ido exponiendo en la primera parte de esta Tesis, el principal motivo de esta investigación es dar a conocer, fundamentar, explorar y constatar la nueva herramienta digital PLIA como plataforma con la que los alumnos pueden crear su propio historial lector, con el fin de registrar sus propias experiencias lectoras y poder llevar un seguimiento tanto el profesorado como las familias.

Por tanto, tomando como base todo lo expuesto en el marco teórico, en esta segunda parte se va a realizar el estudio empírico de la plataforma PLIA aplicado en el aula para la mejora de la competencia lingüística de un grupo de alumnos de 1.º de ESO por medio del diseño de una programación trimestral basada en la metodología de “Mi Portfolio Lector”. Así pues, podrá quedar patente la utilidad de esta plataforma para contribuir a la mejora de la competencia lectora del alumnado a través del ePortfolio y su versatilidad dentro y fuera del aula. Y, además, podrá servir como modelo para todos los docentes y para ayudar a los alumnos a avanzar más rápidamente en el desarrollo de su competencia lingüística de forma motivadora al ser una experiencia real.

Así pues, se presenta como problema principal de investigación la siguiente cuestión:

¿Puede la plataforma PLIA implementada en esta propuesta didáctica contribuir a mejorar la competencia lectora de los alumnos de 1.º de ESO?

Responderemos a esta cuestión tras la aplicación de una propuesta didáctica y el análisis de los datos que se obtengan en este estudio empírico.

4.1.2. Hipótesis

La cuestión planteada anteriormente nos lleva a la formulación de la siguiente hipótesis de investigación que es necesario comprobar y corroborar tras la puesta en marcha de esta propuesta metodológica:

Si se hace uso de la herramienta PLIA para trabajar la lectura a través de una unidad formativa, los alumnos de 1.º de ESO tendrán una mejor competencia lingüística.

Antes de iniciar el estudio empírico para esta investigación es necesario que queden establecidos puntos tan importantes como los objetivos que se van a llevar a cabo para la puesta en marcha de la programación diseñada, así como el procedimiento a seguir y el tipo de actividades que se van a llevar a cabo en el aula.

4.1.3. Objetivos Específicos

Para conseguir el objetivo general se han planteado algunos objetivos específicos basados en estos tres pilares fundamentales que se mencionan a continuación sobre la nueva herramienta y metodología:

- Las competencias digitales.
- La digitalización del trabajo lector.
- La evaluación de habilidades lectoras.

A partir de aquí se enumeran los objetivos específicos que se pueden alcanzar (Tabla 44) para el desarrollo de esta plataforma:

Tabla 44

Objetivos Específicos que podemos alcanzar con la plataforma PLIA

COMPETENCIAS DIGITALES	DIGITALIZACIÓN DEL TRABAJO LECTOR	EVALUACIÓN DE HABILIDADES LECTORAS
Objetivo ES 1	Objetivo ES 2	Objetivo ES 3
Aumentar la autonomía en la competencia digital.	Digitalizar los planes lectores.	Sistematizar el trabajo lector para reducir el esfuerzo del profesorado
	Objetivo ES 4	Objetivo ES 5
	Lograr una mayor eficiencia en el tiempo dedicado a la lectura de los alumnos.	Establecer una estrategia de evaluación compartida en el aula
	Aumentar la calidad de la competencia lingüística del alumnado.	Crear un instrumento de recogida de parámetros que sirva de apoyo a los usuarios
	Objetivo ES 6	Objetivo ES 7
		Ofrecer el análisis de la evolución en su desarrollo metacognitivo como lectores.
		Objetivo ES 8

Fuente: Elaboración propia (2021)

El principal motivo del rechazo de la lectura es el tedio que causa en los alumnos, ya que requiere de un tiempo prolongado y de un esfuerzo intelectual, cuyo deseado fruto no puede adquirirse rápidamente con la metodología tradicional. Esto hace que no pueda competir con la inmediatez del disfrute en su tiempo de ocio con las nuevas tecnologías al que están acostumbrados a golpe de clic (Ruiz et al. 2012). La motivación que despierta en los jóvenes las nuevas tecnologías debe aprovecharse para que se realice un trabajo lector eficiente en el que el impulso de la digitalización los lleve a desarrollar el gusto por la lectura de forma amena y divertida accediendo a infinidad de oportunidades y experiencias a través de las pautas que se les va dando en cada sesión de lectura y de la realización de las pruebas de nivel de su competencia lectora. Nájjar et al. (2014) y Escobar y Rosas (2018).

Con PLIA se consigue dinamizar la tarea lectora dividiendo el trabajo en tareas concretas y de menor tamaño. De esta forma el alumnado tendrá una sensación de avance superior la cual, no solo incrementará la eficiencia en cuanto al tiempo dedicado a la lectura, sino que aumentará la motivación del alumno y el interés por abordar las siguientes tareas o hitos fomentando un espíritu de superación. Debido al gran número de alumnos en cada grupo es muy difícil que los alumnos trabajen en clase más de una lectura por trimestre con la metodología tradicional. Pero si se recurre a una plataforma digital se podrá aumentar el número de lecturas realizadas, así como mejorar en todos los índices de comprensión, acción y velocidad lectora.

Uno de los requisitos para que el alumnado aumente el rendimiento escolar es que el profesorado supere el aspecto farragoso de su labor correctora trabajando con datos de forma sistematizada favoreciendo así la prontitud de los resultados y la recomendación y personalización de la intervención según las características e interacciones de cada individuo, así como el nivel de comprensión lectora que van demostrando (Molina Ibarra, 2020). De este modo, gracias a PLIA, se evitarán saturaciones en las tareas de corrección, permitiendo al profesorado no solo calificar, sino también centrar parte de sus esfuerzos en ayudar a conseguir los objetivos lectores y la mejora de competencias de sus alumnos.

Por otro lado, con la metodología tradicional, al profesorado no se le permite trazar un camino participativo para que el aprendizaje del alumno sea más activo y significativo. Mediante PLIA, el profesorado es capaz de implementar estrategias docentes mixtas en las que confluyan técnicas tradicionales con digitales para la evaluación de las competencias lectoras del alumnado. Con esta coevaluación, será posible programar y automatizar la evaluación de competencias lingüísticas en clase y asegurar un seguimiento de las mismas por parte del profesor.

Además, debido a la sistematización de tareas, el alumno dispone de información en tiempo real de su avance y autoidentificación y conciencia sobre evidencias de progreso (Ruescas, 2011). La obtención del nivel de la competencia lingüística de los alumnos supone un trabajo muy arduo y complicado y más si cabe con los grupos tan numerosos que hay en las aulas (González, Otero y Castro, 2016). Mediante una plataforma digital diseñada para la evaluación del nivel lector los usuarios podrían realizar una serie de pruebas relacionadas con la comprensión, la velocidad y la acción lectora que les va a permitir identificar inmediatamente en qué nivel se encuentran y cuáles son sus deficiencias. Además, gracias a la automatización en la recogida de parámetros, se consigue incrementar el número de pruebas lectoras realizadas en el aula.

Es un gran valor añadido en la actividad diaria de un docente poder disponer de ciertos parámetros lectores en el aula. Los parámetros permiten identificar cómo es la evolución del desarrollo metacognitivo de los alumnos como lectores, permitiendo así conocer si el nivel lector de los alumnos se corresponde con su nivel curricular e identificar a aquellos alumnos que tengan dificultades. De esta forma, PLIA permite, por una parte, analizar el nivel global de cada clase permitiendo a los docentes diseñar itinerarios y planes de enseñanza modulares y adaptados a las necesidades del alumnado; y, por otra, incrementar la capacidad y velocidad de actuación del docente en la detección de desviaciones en los itinerarios formativos diseñados, estableciendo así un protocolo de prevención y detección temprana de las dificultades de aprendizaje, por ser la lectura una destreza instrumental básica para adquirir el resto de aprendizajes.

4.1.4. Preguntas de Investigación

El hecho de que el profesorado vaya heredando alumnos y que no exista un registro homologado exhaustivo que facilite la transmisión de información sobre la competencia lectora que va desarrollando el alumnado a lo largo de su trayectoria académica motiva los interrogantes que llevan a abordar este trabajo de investigación.

Para facilitar el estudio empírico, los anteriores objetivos específicos se transforman en las siguientes preguntas de investigación:

- **Pregunta 1 (PI1):** ¿Se ha aumentado la autonomía en la competencia digital en los alumnos de 1.º de ESO a través del plan de actuación con actividades encaminadas a mejorar su competencia lingüística?

- **Pregunta 2 (PI2):** ¿Para qué sirve digitalizar los planes lectores con la herramienta PLIA?
- **Pregunta 3 (PI3):** ¿Consigue la sistematización del trabajo lector reducir el esfuerzo del profesorado y lograr una mayor eficiencia en el tiempo dedicado a la lectura de la unidad formativa en los alumnos de 1.º de ESO?
- **Pregunta 4 (PI4):** ¿Cómo se establece una estrategia de evaluación compartida en el aula?
- **Pregunta 5 (PI5):** ¿En qué ha mejorado la competencia lingüística del alumnado de 1.º de ESO con la unidad formativa propuesta?
- **Pregunta 6 (PI6):** ¿En qué consisten los parámetros utilizados para medir el nivel lector de los alumnos de 1.º de ESO?
- **Pregunta 7 (PI7):** ¿Para qué sirve ofrecer el análisis de la evolución en el desarrollo metacognitivo como lectores de los alumnos de 1.º de ESO?

4.2. Metodología

Este apartado comprende la concreción y explicación de los pasos y los procesos a seguir para realizar este estudio de investigación. Es por eso por lo que cuenta con dos apartados:

- 4.2.1. Metodología de la investigación.
- 4.2.2. Metodología didáctica.

En el primer apartado se muestra el enfoque desde el que se realiza el estudio, el diseño, el tipo de investigación, el contexto y los alumnos participantes, las variables que han intervenido, las técnicas e instrumentos de recogida de datos y el procedimiento que se ha llevado a cabo para realizar la investigación.

En el segundo apartado se desarrolla la metodología didáctica que se ha seguido en el aula para poner en práctica el modelo didáctico con el que se ha logrado obtener una mejora en la competencia lingüística de los alumnos.

4.2.1. Metodología de la Investigación

Para efectuar el trabajo de investigación, la metodología seguida ha sido dividida en cinco fases:

- Fase1: Diseño y planificación.

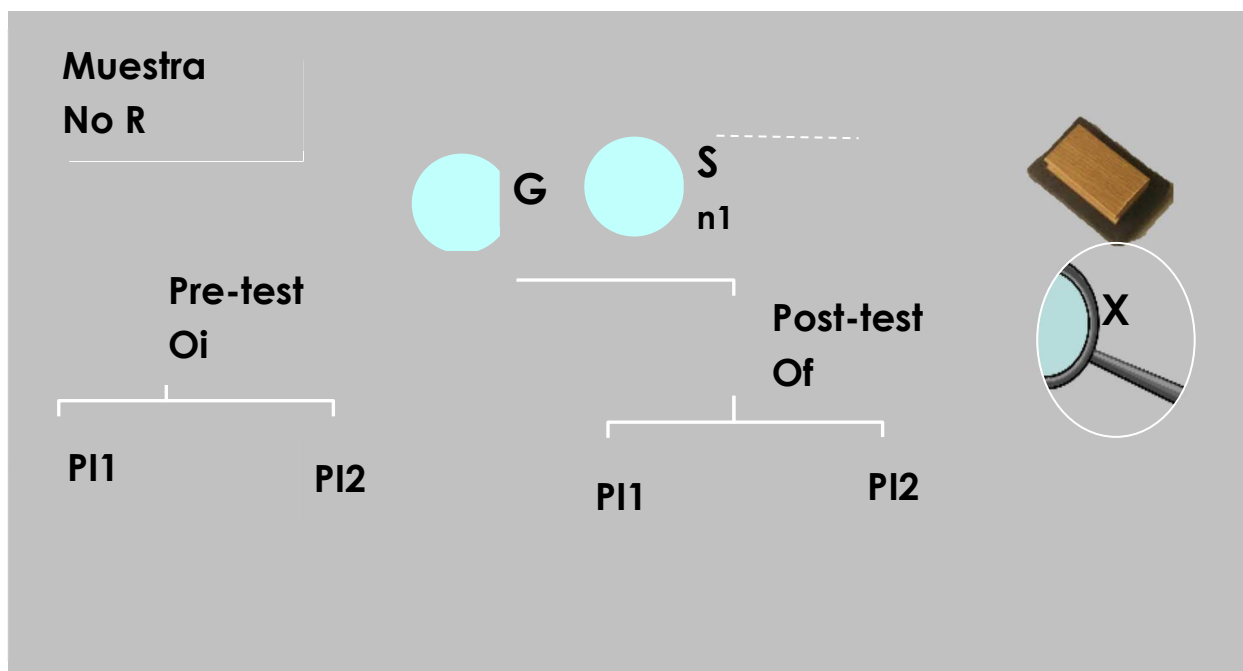
- Fase 2: Implementación.
- Fase 3: Evaluación y reflexión.
- Fase 4: Actuación y toma de decisiones.
- Fase 5: Difusión.

4.2.1.1. Diseño de la Investigación

Como toda investigación empírico-analítica esta Tesis se enmarca en un diseño cuasicontextual, de tipo pre-post con un solo grupo, alcanzando así una perspectiva concreta del seguimiento en el uso de PLIA en el caso del contexto educativo que nos ocupa. Así pues, ya que este estudio se realiza en la praxis educativa, considerando las características de un centro real, y para realizar un mejor seguimiento de la investigación, el diseño se ajustó *in situ* al grupo de 32 alumnos donde se realizó el proyecto de actuación. Por tanto, según las descripciones y simbología de Latorre, Del Rincón y Arnal (2005) y Bisquerra (2016), en la siguiente figura se ha formulado el diseño que se ha llevado a cabo en esta investigación.

Figura 119

Diseño pre-post con un solo grupo adaptado a la investigación.



Fuente: Elaboración propia (2021).

El diseño pre-post con un solo grupo adaptado a la investigación ha consistido en la utilización de los siguientes elementos descriptores:

- **G:** con esta letra se hace referencia al número de grupos que han participado en esta investigación que ha estado formado por 32 alumnos.
- **S “n1”:** sirve para hacer referencia a los alumnos participantes.
- **Asignación:** “No R” se refiere a la no aleatorización de la muestra.
- **Pre-test:** con este término se hace mención de la “observación inicial” que es necesario que se realice para conocer el punto de partida. Dicha observación se realizará por medio de una prueba.
- **Tratamiento:** “X” sirve para hacer referencia a la aplicación de la unidad formativa, ya que durante el tratamiento se efectuarán observaciones de seguimiento.
- **Post-test:** “Of” ha sido utilizado para hacer referencia a la “observación final”, que se llevará a cabo por medio de la aplicación de la misma prueba que se ha empleado para la “observación inicial”.

Por otro lado, es necesario aclarar que, tanto en la observación inicial como en la final, se administraron una serie de cuestionarios a los alumnos participantes que permitieron responder a las preguntas de investigación PI1, PI2, PI3, PI5 y PI7 así como completar la pregunta PI4 y PI 6 con la literatura científica abordada a lo largo del trabajo de investigación. Los instrumentos utilizados para la recogida de datos serán expuestos posteriormente en el apartado 4.2.5.1.

4.2.1.2. Definición del Tipo de Investigación

Puesto que esta Tesis Doctoral realiza su estudio centrándose en la práctica educativa, y más concretamente en la metodología del cambio, esta investigación se corresponde con una investigación-acción (Elliott, 1993). Se trata de un tipo de investigación sobre el proceso educativo de aspectos tan importantes como las actividades de enseñanza, la investigación educativa, el desarrollo curricular y la evaluación. De esta manera, los profesores de los años sesenta se convirtieron en investigadores con el objeto de iniciar un proceso de cambio como medio de apoyo al aprendizaje profesional que impregnara a la práctica docente de un carácter reflexivo e innovador, resultando ser una manera de solucionar la relación entre la teoría y la

práctica. Según Elliott (1993) las hipótesis que surgieron solían centrarse en los problemas de transformación personal de los profesores en lo que se refería a la organización y al sistema, buscando siempre mejorar la práctica docente a partir de los datos empíricos obtenidos:

1. En la medida en que la identidad personal de los profesores constituya una parte menos inextricable de su rol profesional en el aula, mayor será su capacidad para tolerar las pérdidas de autoestima que suelen acompañar a la autoinspección.
2. En la medida en que, en las escuelas, los roles administrativos y directivos estén menos relacionados en primer término con recompensas económicas y de categoría social, mayor cantidad de profesores será capaz de tolerar pérdidas temporales de autoestima con respecto de la práctica de clase.
3. En la medida en que los profesores se valoran más a sí mismos como investigadores en la acción, mayor es su capacidad para tolerar pérdidas de autoestima.
4. En la medida en que los docentes perciban a los observadores de clase como investigadores y no como evaluadores, mayor será su capacidad para tolerar pérdidas de autoestima.
5. Cuantos mayores sean las posibilidades de que los docentes conozcan los problemas de clase de los demás docentes, mayor será su capacidad para tolerar pérdidas de autoestima.
6. A medida que los docentes son capaces de tolerar pérdidas de autoestima, se muestran más abiertos a recibir feedback procedente de los alumnos.
7. En la medida en que los profesores están dispuestos a tolerar pérdidas de autoestima, más abiertos estarán a la información procedente del observador.
8. En la medida en que los profesores se hacen capaces de tolerar pérdidas de autoestima, muestran mejor disposición a comunicar a los demás docentes los problemas que surgen en sus aulas.

9. Cuanto mayor es la apertura de los profesores respecto al feedback procedente de los alumnos, mayor es su capacidad para mantener la vigilancia sobre sus propias prácticas en el aula.
10. Cuanto mayor sea la apertura de los profesores respecto al feedback procedente de un observador, mayor será su capacidad para mantener la vigilancia sobre sus propias prácticas en el aula.
11. Cuanto mayor sea la apertura de los profesores respecto al feedback procedente de los demás docentes, mayor será su capacidad para mantener la vigilancia sobre sus propias prácticas en el aula.
12. Cuanto mayor sea la capacidad de los profesores para mantener la vigilancia sobre sus propias prácticas de aula, con mayor tuerza experimentarán el conflicto entre su responsabilidad como educadores respecto a la forma de aprender de sus alumnos (proceso) y la que tienen ante la sociedad sobre lo que realmente aprenden (en términos de resultados cognitivos).
13. Cuanto mayor sea la capacidad de los profesores para mantener la vigilancia sobre su propia práctica, mayor será su disposición a efectuar cambios fundamentales en la misma. (pp.51-54)

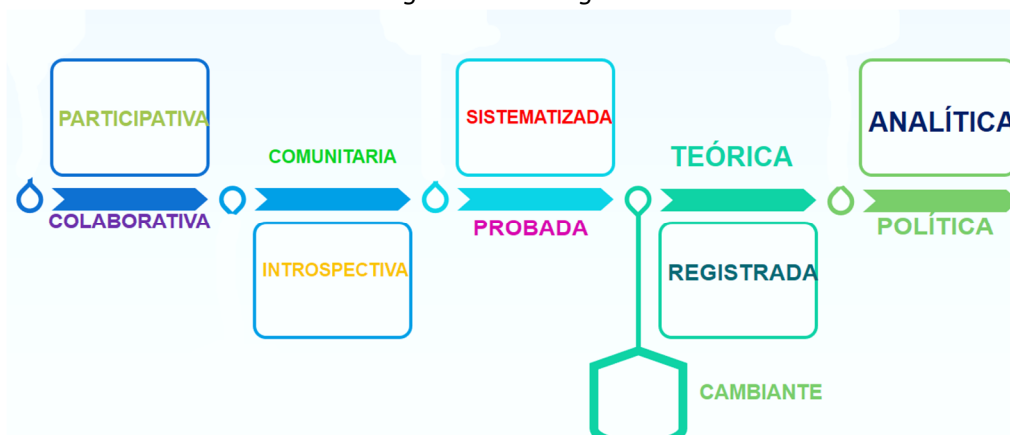
Por otro lado, según Kemmis y McTaggart (1998) estas serían las características que posee este tipo de investigación:

1. Participativa: los profesores participan con el objetivo de mejorar su propia práctica docente.
2. Colaborativa: es necesario realizarla en grupo con el fin de obtener un resultado más rentable.
3. Comunitaria: supone la creación de comunidades autocríticas de profesores, ya que participan y colaboran en todas las fases del proceso de estudio.
4. Introspectiva: la investigación ha de seguir una espiral de ciclos que consisten en planificación, acción, observación y reflexión.

5. Sistematizada: supone un proceso sistemático de aprendizaje orientado a la praxis.
6. Teórica: conduce a teorizar sobre la práctica en el lugar de trabajo.
7. Probada: somete a prueba no solo las prácticas, sino también las ideas y las suposiciones.
8. Registrada: requiere realizar un registro y una recopilación para poder abordar posteriormente el análisis de sus propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo estudiado.
9. Analítica: puesto que se emiten juicios.
10. Política: es un proceso político, puesto que los cambios afectan a las personas.
11. Cambiante: siempre puede estar sujeto a cambios más amplios, ya que comienza con pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión y avanza más allá abordando problemas de mayor calado. (pp.362-363)

Figura 120

Características del Modelo de Investigación "Investigación-Acción".



Fuente: Elaboración propia (2021).

Por otro lado, a partir del círculo de Deming basado en el principio **PDCA** (Plan, Do, Check, Act), y conocido como Modelo CAF (Marco Común de Evaluación) en el ámbito de la educación, hemos diseñado las fases con las que abordaremos la metodología de la investigación.

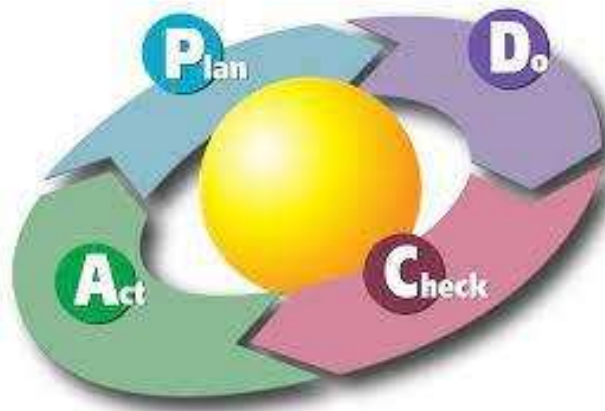
El Marco Común de Evaluación (CAF) es una Metodología de Evaluación para el mejoramiento de la calidad en las Administraciones públicas, inspirada en el Modelo

de Excelencia de la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (EFQM), adoptado por el Ministerio de Administración Pública, con la finalidad de proporcionar a las organizaciones del sector público una herramienta común para aplicar técnicas de gestión de calidad en su administración, que les permite autoevaluarse usando la herramienta Guía CAF, con la que identifican sus puntos fuertes y las áreas de mejoras. Al mismo tiempo, CAF supone una ayuda importante para elaborar un Plan de Mejora donde se da un conjunto de acciones que se aplican para eliminar esas áreas de mejoras encontradas en el autodiagnóstico.

En concreto, el círculo de Deming está compuesto por cuatro etapas cíclicas, de tal forma que una vez terminada la cuarta etapa se debe regresar a la primera y repetir el ciclo sucesivamente. De esta manera, las actividades son reevaluadas periódicamente para incorporar nuevas mejoras. Es así como se logra la mejora continua de la calidad mediante la disminución de fallas, el aumento de la eficacia, la solución de problemas, y la previsión y eliminación de riesgos posibles.

Figura 121

Círculo de Deming.



Fuente: Elaboración propia (2021).

Las cuatro etapas que componen el ciclo PDCA son:

- Planificar (Plan): se identifica cuáles son aquellos aspectos que son susceptibles de mejora y se fijan los objetivos que son necesarios alcanzar.
- Hacer (Do): se efectúan los cambios necesarios para realizar las mejoras requeridas. Es conveniente aplicar una prueba piloto a pequeña escala para determinar el funcionamiento antes de hacer cambios a gran escala.

- Verificar (Check): una vez realizada la mejora, se procede a un período de prueba para verificar su buen funcionamiento e ir realizando modificaciones para ajustarla a los objetivos esperados.
- Actuar (Act): después del periodo de prueba se estudian los resultados obtenidos y se comparan con los que se daban antes de haber sido implantada la mejora. En el caso de que los resultados sean satisfactorios se implantará la mejora en forma definitiva y a gran escala en la organización, pero si no lo son, habrá que evaluar si se hará cambios o si se descarta la mejora. Una vez terminado este paso, se vuelve al primero para estudiar nuevas mejoras a implantarlas. Y así es cómo se completa el ciclo y se vuelve a iniciar.

Por tanto, partiendo de este modelo podemos establecer las siguientes fases para poner en marcha de la programación diseñada en una unidad formativa:

Fase 1: Diseño y Planificación.

Esta fase supone la preparación previa para la realización del desarrollo de un plan de acción con el que mejorar la competencia lectora. Para ello se van a realizar estas dos actuaciones:

- Diseño de la programación de actividades que sirvan para la posterior investigación de campo.
- Realización de cuestionarios iniciales/generales y del pre-test a los alumnos de 1.º de ESO.

Fase 2. Implementación.

El centro educativo que nos ocupa ha ido paulatinamente cobrando un cambio hacia una tendencia constructivista, que le ha llevado a ser un entorno adecuado para la puesta en marcha de metodologías innovadoras con las que romper las metodologías más clásicas.

- Desarrollo de un proyecto de innovación educativa para mejorar la competencia lectora de los alumnos de 1.º de ESO.
- Puesta en práctica del proyecto, experimentación y observación de los efectos de la acción en el contexto educativo en el que ocurre.

Fase 3. Evaluación y reflexión.

Con la recopilación de datos donde se aportan los resultados y las propuestas de mejora de la coordinación pedagógica y del profesorado, se podrá hacer la evaluación de los resultados y propuestas de mejora.

- Realización de los cuestionarios finales y observación de los resultados de las pruebas de nivel en comprensión, velocidad y acción lectora PLIA.
- Realización del post-test.
- Reflexión sobre los efectos del proyecto de actuación diseñado.

Fase 4: Actuación y toma de decisiones

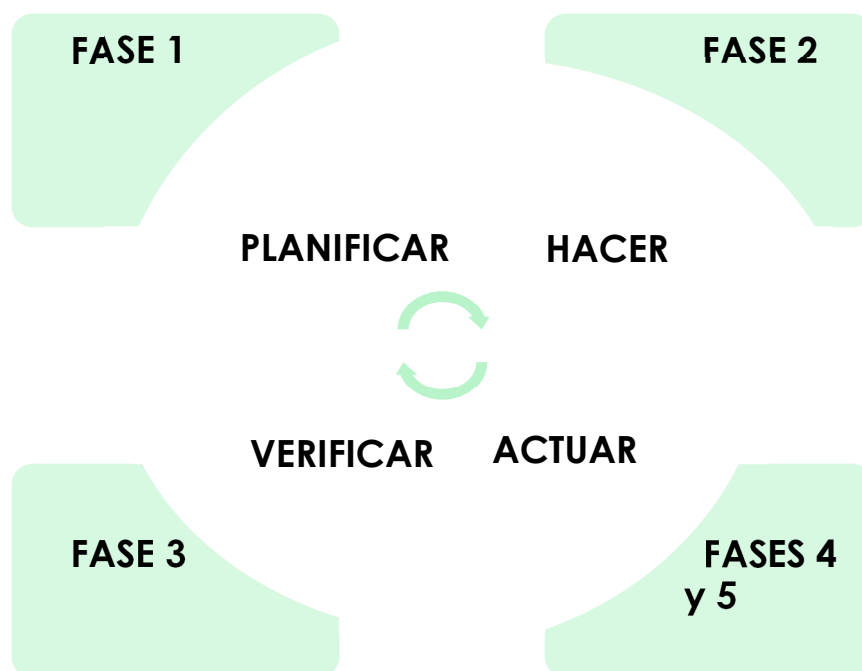
- Realización de los cuestionarios finales y observación de los resultados de las pruebas de nivel en comprensión, velocidad y acción lectora PLIA.
- Realización del post-test.
- Reflexión sobre los efectos del proyecto de actuación diseñado.

Fase 5: Difusión de los trabajos realizados.

- QR
- Google Earth
- Página web

Figura 122

Fases de la programación



Fuente: Elaboración propia (2021).

4. 2. 3. Contexto de la Intervención y Alumnos Participantes

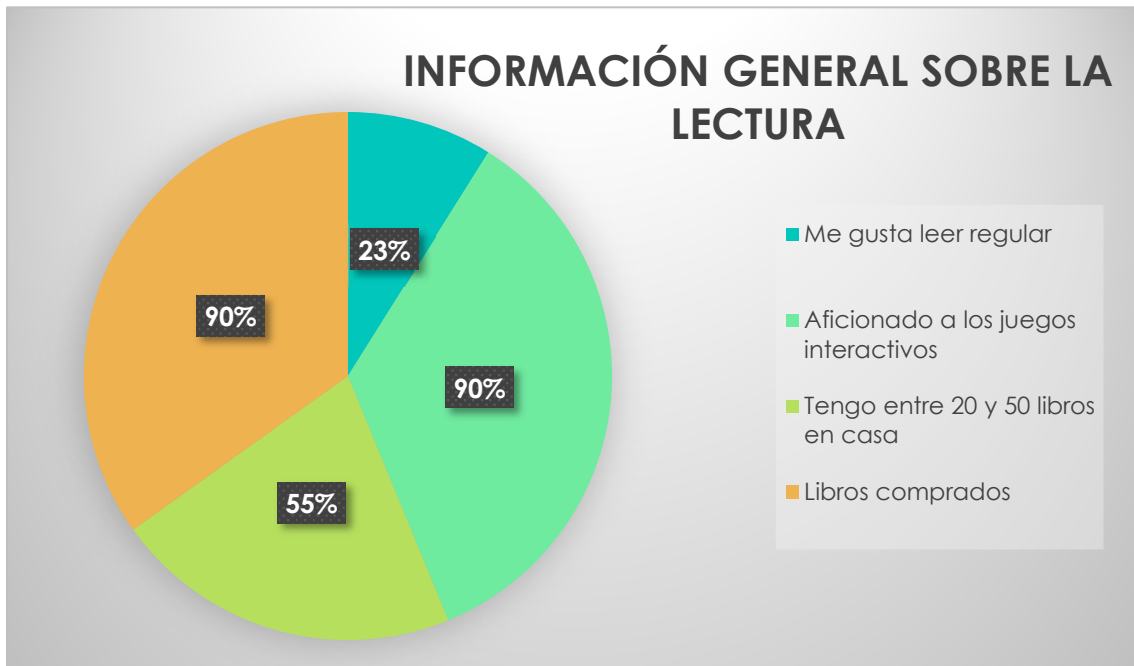
En lo que respecta al contexto en el que se ha ubicado esta investigación es necesario señalar que se trataba de alumnado que cursaba 1.º de ESO durante el curso académico 2020-2021 en un centro educativo de 1000 alumnos perteneciente a la Región de Murcia en un periodo excepcional de semipresencialidad. Respecto a la naturaleza del centro, como características principales se puede destacar que el entorno social y cultural que conforma el contexto en el que se encuentra pertenece a una localidad urbana de una población de 34900 habitantes, cuyo nivel socioeconómico de las familias es medio-alto, puesto que en la mayoría de los casos desempeñan trabajos de autónomos y del cuerpo de funcionarios públicos. Por otro lado, el nivel de inmigración en el centro es significativo, puesto que se corresponde con un 30%. Asimismo, es importante señalar que en la mayoría de los casos se da un alto nivel de implicación por parte de las familias en el ámbito académico en lo que se refiere a su dinámica y seguimiento y que el centro pertenece al programa de centros digitales de la modalidad avanzada, por lo que todos los alumnos que participan en esta investigación pertenecen a un grupo digital de los que usan Tablet en el aula.

La muestra de alumnos participantes se corresponde con los 32 alumnos participantes de un grupo de 1.º de ESO donde se implementó el proyecto de innovación educativa “Leyendo en QR”.

En este caso, la muestra de alumnos participantes de 32 alumnos de 1.º de ESO (20 chicas y 12 chicos) con los que ha contado sus edades han estado comprendidas entre los 12 y los 13 años. Y, según el cuestionario inicial de los alumnos (CIA), podemos concretar los siguientes datos con los que podemos tener una concepción del grupo más precisa en lo que respecta a sus hábitos, intereses y grado de implicación de las familias relacionados con la lectura.

Figura 123

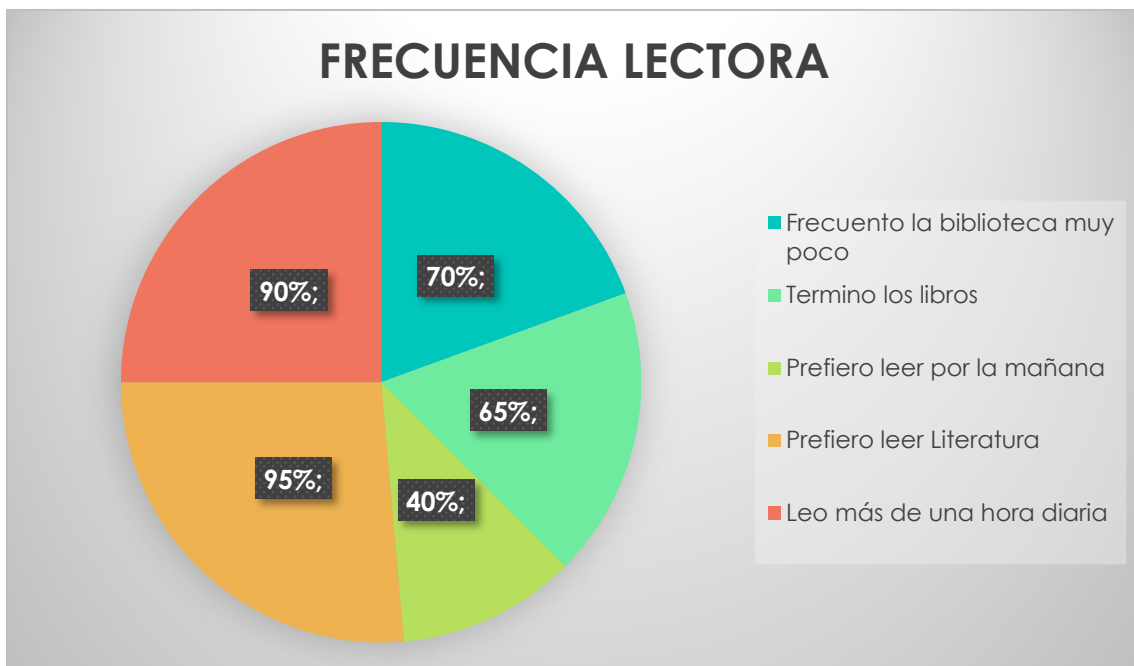
Información general sobre la lectura.



Fuente: Elaboración propia (2021).

Figura 124

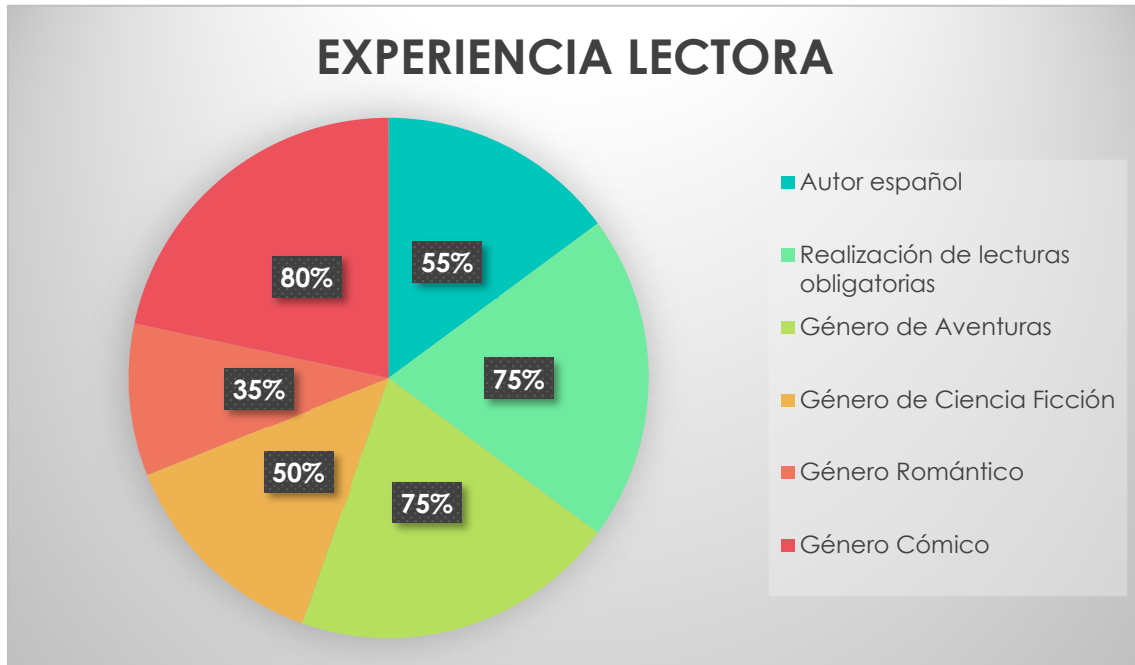
Frecuencia lectora (Fuente: Elaboración propia).



Fuente: Elaboración propia (2021).

Figura 125

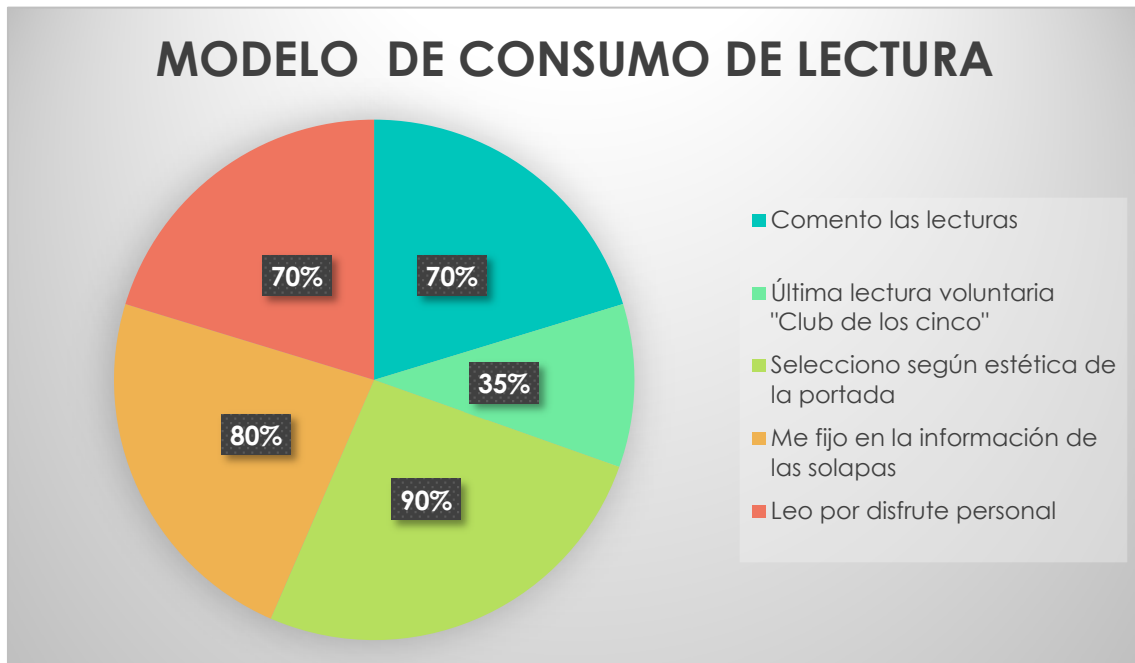
Experiencia lectora (Fuente: Elaboración propia).



Fuente: Elaboración propia (2021).

Figura 126

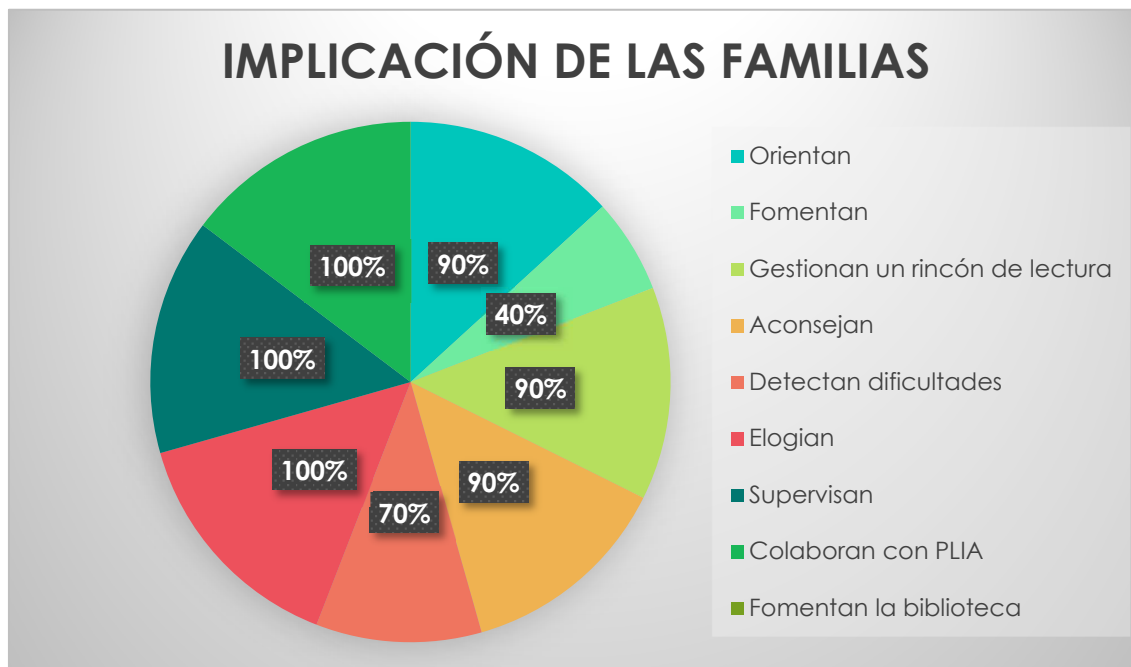
Modelo de consumo de lectura.



Fuente: Elaboración propia (2021).

Figura 127

Implicación de las familias (Fuente: Elaboración propia).



Fuente: Elaboración propia (2021).

El procedimiento de muestreo fue no aleatorio, es decir, por accesibilidad, puesto que los alumnos participantes considerados en este estudio han sido los pertenecientes al centro que se prestó voluntariamente para la investigación por ser el destino de trabajo de la investigadora. En el caso de los cuestionarios iniciales realizados por los alumnos con los que se respondía a la pregunta de investigación PI1, se contó con el 100% de casos válidos para el análisis, en el caso de la PI2, sin embargo, tan solo con el 95. Y para los cuestionarios finales, cuya relación se establece con la pregunta de investigación PI4 se contó con el 89%.

Figura 128

Alumnos en el Aula.



Fuente: Elaboración propia (2021).

Durante la investigación, los docentes hicieron uso de PLIA como una herramienta de apoyo en la evaluación y seguimiento del trabajo lector del alumnado tanto en el aula como en casa. Por su parte, el alumnado, utilizó PLIA como una plataforma donde poder trabajar sus competencias y habilidades lectoras.

Figura 129

Alumnos en el Aula.



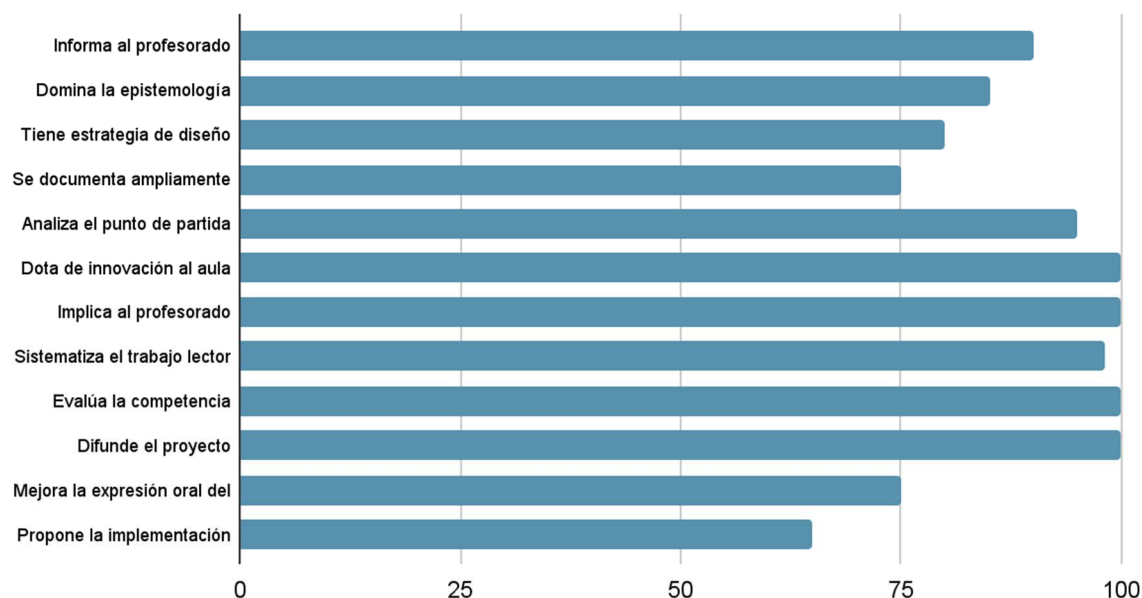
Fuente: Elaboración propia (2021).

En primer lugar, los alumnos usaron la plataforma para trabajar las lecturas realizadas en clase y en casa. Y, en segundo lugar, PLIA se utilizó como un instrumento en el aula para la realización de pruebas lectoras y recogida de parámetros.

Figura 130

Información general sobre la lectura (Elaboración propia, 2021).

Entrevista al profesorado sobre la investigadora



Fuente: Elaboración propia (2021).

4.2.4. Variables

En toda investigación educativa existe la dificultad de alcanzar un diagnóstico pedagógico exacto debido a la existencia de una serie de variables que pueden alterar tanto el rendimiento académico de los alumnos participantes en el estudio como sus dificultades de aprendizaje. Por tanto, supone un enorme reto identificar cuáles son las variables causadas, a pesar de servir no solo de ayuda para la prevención, sino también como guía para la elaboración de una intervención perfecta o proactiva. Y es que hay que aceptar que por suerte contamos con una estructura escolar multivariada y multidisciplinaria, pero que obliga a considerar cada situación de aprendizaje en su globalidad y contextualización.

Figura 131

Variables Asociadas a las Dificultades de Aprendizaje.

VARIABLES RELATIVAS AL SUJETO	Personales (físicas y sensoriales, cognitivas e intelectuales, personalidad intereses y actitudes) Relacionales (adaptación personal, social y escolar, hábitos de estudio y actitud ante el trabajo y comportamiento en comunidad)
VARIABLES INSTITUCIONALES, METODOLÓGICAS Y DIDÁCTICAS	Factores institucionales (gestión y organización, recursos y materiales, servicios especiales y ambiente social) Ciclos educativos Modelo educativo y disciplinario Factores personales (profesorado) Factores interpersonales (organización social de la clase, clima del aula, interacción entre iguales, profesor-alumno y profesor-padres)
VARIABLES SOCIO – EMOCIONALES	Inadaptación o relaciones sociales inadecuadas
DIMENSIÓN ECOLÓGICO – AMBIENTAL	Factores familiares (físicos, sociales, intelectuales, socio-económicos, académicos, educativos, profesionales) Factores socio – lingüísticos (valoración del uso y corrección del lenguaje familiar) Factores socio – económicos y culturales (inadecuación de las interacciones personales y valores, dificultades por el nivel socio-cultural y socio-económico)
CARACTERÍSTICAS DE LAS TAREAS ESCOLARES BÁSICAS	Bagaje cultural al comienzo de la escolarización Habilidades psicológicas e instrumentales generales Conocimientos básicos relacionados con las tareas Dominios curriculares básicos para la realización de nuevos aprendizajes Problemas generados en el aprendizaje de las tareas

Fuente: Elaboración propia (2021).

Nota: Fundamentación de un modelo de diagnóstico globalizador. (Fuente: Irene Gastaldo Bartual, Natividad Orellana Alonso, Ricard Marí Mollà. Departamento Mide. Universitat de València).

La distribución muestral, atendiendo a las variables personales y contextuales claves, puede resumirse en los siguientes puntos:

- Los profesores representan el 34%, mientras las profesoras el 66%.
- La edad media es de 35.9 años, oscilando entre 20 y 58 años.
- La experiencia docente tiene un rango que va desde 1 a 34 años, con una media de 15.5 años.
- El 92.6% del profesorado dispone de ordenador en casa, si bien lo emplea generalmente bastante: un 65.9% lo usa diariamente, un 27.5% algunas veces semanalmente, un 28.7% varias veces a la semana, y un 17.9% lo utiliza una vez al mes.

4.2.5. Técnicas e Instrumentos de Recogida de Datos

Esta investigación se enmarca en el proyecto “Plataforma Interactiva para el Fomento de la lectura (PLIA)”, concedido en noviembre de 2018 al amparo de la Fundación Séneca-Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia, dentro del

Programa Regional de Apoyo a la Transferencia y Valorización del Conocimiento y el Emprendimiento Científico. El propósito de este proyecto no es otro que el potenciar las competencias del alumnado en lo que respecta a la competencia comunicativa.

Para el desarrollo de esta investigación se optó por un enfoque metodológico de carácter cuantitativo, basado en el cuestionario como instrumento de investigación. Siguiendo una estrategia descriptiva, en los términos expuestos por Ato, López y Benavente (2013), se plantea una investigación no experimental, de tipo exploratorio con la que se ha observado la progresión que han tenido los alumnos con respecto de su desarrollo lector y a todo ello mediante la aplicación PLIA, para con posterioridad analizar los resultados obtenidos.

4.2.5.1. Instrumentos

Las técnicas e instrumentos de recogida de datos que han sido empleados en esta Tesis Doctoral para evaluar el proyecto de actuación y poder resolver las preguntas de investigación que han sido planteadas en el apartado 4.1.4. han servido para contrastar y enriquecer la información obtenida sobre la realidad del aula. Los instrumentos utilizados han consistido en la observación directa, los cuestionarios, las entrevistas y la aplicación PLIA diseñada para tal fin.

En primer lugar, el instrumento aplicado en esta investigación ha sido el cuestionario por ser la manera de recopilar datos de forma económica, sencilla, rápida, accesible, universal, especializada, objetiva y anónima. Sin embargo, puede tender a que los alumnos participantes no sean del todo sinceros o bien a que el cuestionario no sea preciso, comprensible o accesible. Con el fin de evitar estos inconvenientes, las preguntas han sido supervisadas por los directores de esta Tesis, quienes le han dado el visto bueno basándose en su larga experiencia en este tipo de estudios.

Tipos de cuestionarios:

Los cuestionarios, que han sido diseñados para esta investigación con el objeto de obtener datos tanto del alumnado como del profesorado participante, se han utilizado en dos momentos concretos para este estudio, por un lado, antes de iniciar la implementación de la unidad formativa (CIA y CID), durante el proceso del desarrollo de las actividades (CSA) y, por otro lado, una vez que se ha llevado a cabo dicha programación (CPDI, CNACD y CEFP).

Cuestionarios iniciales

- Cuestionario inicial CIA (Anexo 3)

El cuestionario inicial ha sido elaborado ad hoc y está dirigido a los alumnos de 1.º de ESO que han participado en este estudio. En cuanto a su contenido consta de 29 ítems con una serie de preguntas con las que hemos podido obtener la siguiente información:

- I. Información general sobre la lectura.
- II. Frecuencia lectora.
- III. Experiencia lectora.
- IV. Experiencia como consumidor de libros.
- V. Implicación de la familia en el trabajo lector.

Este cuestionario ha servido para dar forma al diseño de la unidad formativa del proyecto de actuación.

Con este cuestionario se ha realizado una radiografía de lo que supone el encuentro del alumno con la lectura, pero no solo en su individualidad, sino en el conjunto de circunstancias que configuran su vida, especialmente centradas en el ámbito familiar que es sin lugar a dudas es muy importante para fomentar o desanimar en el ejercicio de esta tarea de la lectura.

Por lo que respecta a la información más personal se recogen aspectos cualitativos y cuantitativos, desde el tiempo que se dedica a otras alternativas a la lectura hasta las preferencias lectoras que puede tener el alumno, pasando incluso por los factores que influyen en él a la hora de la compra de un libro que, aunque pueden parecer superficiales, sin embargo, deben ser tenidos en cuenta cuando tratamos de valorar su experiencia lectora.

- Cuestionario inicial CID (Anexo 4)

En este caso, este cuestionario está dirigido al profesorado del grupo de alumnos de 1.º de ESO participante, perteneciente a distintos departamentos didácticos, con el fin de conocer su valoración acerca del fomento a la lectura desarrollada en el centro educativo y en lo que se refiere al grupo de alumnos en lo que respecta a la metodología, las actividades, los recursos, etc., así como las actitudes del alumnado en este punto. Se trata de un cuestionario de carácter mixto, compuesto de 39 ítems, algunos de ellos de tipo escala Likert con el fin de determinar el nivel de acuerdo o desacuerdo de los encuestados.

El cuestionario pretende en primer lugar, contextualizar la labor del docente con algunos datos relativos al sexo, edad y otro tipo de datos concernientes a su lugar de trabajo como los recursos con los que cuenta el centro en este ámbito, pues no hay que olvidar que, para llevar a cabo este plan, son imprescindibles algunos medios de los que no siempre se dispone. Tras estos ítems, el cuestionario intenta detectar la labor que se realiza en el centro en el ámbito del fomento de la lectura, refiriéndose, entre otras cosas, a los alumnos con dificultades o al plan lector, además de plantear las posibles mejoras que se podrán llevar a cabo para mejorar este plan, mejoras que son bastante realistas y que por ello pueden ser llevadas a cabo para dotar de mayor contenido a la utilidad a este planteamiento lector. Completa el cuestionario una serie de ítems muy variados que buscan conocer, entre otras cosas, la toma de conciencia del profesorado en este tema y su repercusión en el aula, intentando detectar la repercusión cualitativa y cuantitativa de la lectura en los alumnos, intentando descubrir desde aspectos como el análisis de la posible desmotivación en el aula hasta la preferencia en el tipo de soporte material de los libros, siendo por ello este cuestionario una herramienta muy válida para el diseño y la puesta en práctica de un plan lector que resulte realmente efectivo y no se quede en una meras expresión de buenas intenciones.

Cuestionarios sobre el proceso

- Cuestionario de satisfacción del alumnado CSA (Anexo 5)

Evidentemente para la evaluación de un plan dirigido a que los alumnos se aficionen a la lectura y la tengan como una actividad gratificante y enriquecedora, es obligatorio conocer sus opiniones y puntos de vista sobre la actividad que se lleva a cabo en las aulas en este ámbito. De esta necesidad nace este cuestionario en el que se incluyen 15 ítems en el que se intenta detectar de una manera muy precisa la reacción y aprovechamiento del alumnado tras su participación en este proyecto, pues ellos son los mejores jueces para calibrar su idoneidad o su inadecuación. La cumplimentación de este cuestionario debe servir no solo como balance de lo que se ha llevado a cabo, sino, sobre todo de guía de actuación para el futuro.

El cuestionario está ordenado en varias fases, intentando conocer en la primera la actitud y motivación ante la actividad, pues, evidentemente, si no se consigue que el alumno muestre, a pesar de tantos inconvenientes, una disposición positiva ante la actividad, difícilmente se conseguirán los objetivos planteados por muy bien organizada

y planificado que esté el proyecto por parte del profesorado. La segunda parte y la tercera se centran ya en la valoración por parte del alumno de los aspectos más “técnicos” de la actividad: contenidos, tiempos, desarrollo...que, sin duda, deben estar correctamente diseñados si queremos conseguir un resultado positivo.

Y la cuarta parte supone un balance global del proyecto, interpellando al alumno sobre la utilidad de lo realizado a nivel individual y sobre el clima positivo o negativo en el aula en la que se ha desarrollado el proyecto.

Cuestionarios finales

Estos cuestionarios son realizados una vez que se ha finalizado la programación de la unidad formativa con el alumnado con el fin de tener una valoración del conjunto de las actuaciones que se han llevado a cabo.

- Cuestionario de valoración final sobre la práctica docente de la investigadora CPDI (Anexo 6)
- Cuestionario sobre el nivel de adquisición de la competencia digital del alumnado CNACD (Anexo 7)

- Cuestionario final CFa

En este caso este cuestionario dirigido a los alumnos de 1.º de ESO ha sido adaptado para ellos, ya que está relacionado con el objetivo de investigación **ES6** y responde de forma complementaria a la pregunta de investigación **PI4**. Este cuestionario permite conocer la opinión sobre todo lo realizado.

- Cuestionario final CFP (Anexo 8)

Al igual que con el alumnado es necesario tener una perspectiva completa de este estudio por parte del profesorado, es por ello por lo que también realizarán una encuesta final con la que concluir la experiencia y donde podrán reflexionar sobre las actividades realizadas y aportar propuestas de mejora.

Otro tipo de instrumentos con los que obtener datos cualitativos importantes para este estudio han sido una serie de técnicas características cuyo método permite la recogida de información de los procesos en los que intervienen tanto la investigadora

como los colaboradores. Se trata de la observación de los participantes, así como de las entrevistas que se les realicen. Y es que en un contexto educativo donde participan menores de edad es importante no dejar de lado la observación directa con el fin de recabar datos valiosos de carácter cualitativo. Este tipo de estrategias según Bisquerra, R., Dorio, I., Gómez, J., Latorre, A., Martínez, F., Massot, I., Vilá, R. (2016) están consideradas como un tipo de técnica característica de la investigación cualitativa, en la que en la mayoría de los casos la información es verbal y ha de recogerse de forma escrita.

a. Observación de los alumnos participantes.

Este periodo es esencial, ya que se trata de una investigación-acción en la que en este caso la investigadora participa en las sesiones de las clases de Lengua y Literatura de 1.º de ESO también como docente. Por lo tanto, la investigadora interactúa en el desarrollo del proyecto de actuación planteado, registra la información e interpreta los datos.

- Registro sistematizado.

Se trata de un tipo de registro clave para esta Tesis, puesto que gracias a dicha sistematización se logra obtener un tratamiento de la observación del desarrollo de la lectura a través de la aplicación PLIA. Se trata, por tanto, de un enfoque original, puesto que incorpora la inmediatez de los resultados al proceso de enseñanza-aprendizaje y novedoso al tener como herramienta fundamental a las nuevas tecnologías.

- Registro abierto o cerrado.

Con esta modalidad de registro la observación puede darse de forma categórica y descriptiva.

- Registro en el sitio en vivo.

Este registro se corresponde con el trabajo de campo propiamente dicho, mientras los alumnos participantes proceden al aprendizaje mediante la lectura.

- Registro en un diario observacional.

Con un registro observacional se puede recoger las opiniones, las reacciones y sentimientos de los alumnos participantes.

b. Entrevistas.

Otro ingrediente muy importante en este tipo de investigación-acción es la entrevista tanto al comienzo de la implementación del proyecto como al final para

intercambiar impresiones y reflexionar sobre el proyecto. Se realizaron entrevistas tanto con el director del centro, como con el alumnado y el profesorado participante, con el objetivo de explicar las características del proyecto y la planificación prevista para realización del estudio. Igualmente, al finalizar la implementación de la unidad formativa se volvió a realizar las entrevistas con el fin de conocer las impresiones de la experiencia, reflexionar sobre la experiencia y recabar las propuestas de mejora.

4.2.4. Procedimiento de Investigación

La preparación previa a esta investigación ha supuesto no solo la revisión de la literatura científica, como veremos a continuación, sino también la planificación del proyecto de actuación en el aula, junto con la búsqueda de un centro educativo adecuado que deseara implicarse en un proceso de transformación metodológica. Tras la selección del centro y el informe favorable otorgado por la Comisión Ética de Investigación (CEI), se pasó a la planificación de la actuación, la explicación y entrega de los documentos de información y al consentimiento de la participación de los menores en la actividad y recopilación de datos.

Así pues, para llevar a cabo esta Tesis Doctoral basada en comprobar la efectividad de la aplicación PLIA, que ha sido diseñada para medir la competencia lingüística de los usuarios, se ha diseñado un proyecto de innovación educativa con el que se acomete el problema sobre la expresión oral detectado en los alumnos. De esta manera, con esta primera implementación de la herramienta PLIA se pretende observar sus beneficios sobre la competencia lingüística de los alumnos y reflexionar sobre su aplicación en el aula para introducir las mejoras necesarias en el futuro.

Asimismo, como ya se indicó en la fundamentación teórica en lo que se refiere a la literatura científica, las investigaciones de Alcalaz Salarirche (2016), Barberá (2005), Barberá et al. (2006), Barberá, Gewerc y Rodríguez (2009), Calero (2008), Calfee y Perfumo (1993), Darling-Hammond (2005), Delamstro (2005), Fuensanta Puig (2008), García Doval (2005), Moreno-Fernández y Moreno-Crespo (2017), Shores y Grace (2004), etc., suponen el soporte y base para el diseño del proyecto educativo puesto en práctica para esta investigación. Por tanto, siguiendo las fases ilustradas en la Figura 122, el procedimiento que se siguió para su desarrollo se encuentra dividido en cinco fases.

1. Fase 1: Diseño y planificación.

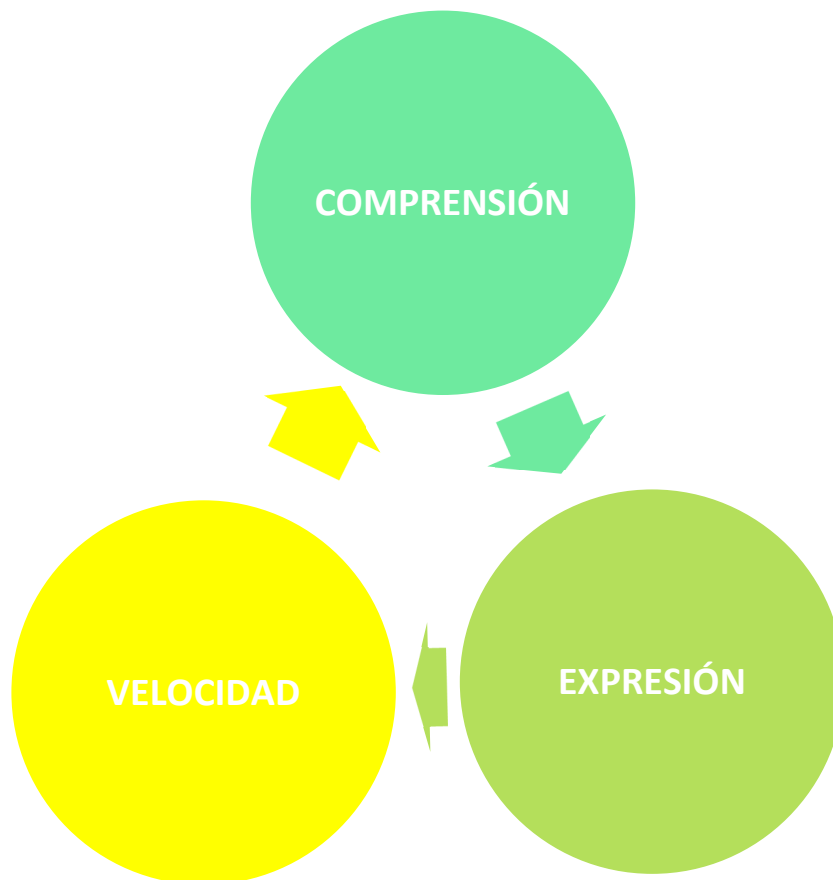
En esta fase heurística es donde se establecen las bases teóricas y conceptuales de la investigación. Es por eso, por lo que en relación con los elementos que han condicionado el proceso de esta investigación se puede destacar el hecho de que la principal motivación de este trabajo ha sido obtener información sobre la eficacia del uso de la aplicación PLIA en la competencia lingüística de los alumnos de 1.º de Eso alumnos participantes, con el fin de saber si se corresponde con su nivel curricular. Es por ello por lo que la primera decisión que se tomó fue escoger el referente más adecuado para identificar con precisión algo tan abstracto como es el grado de dominio de la lengua. Para ello se recurrió al Marco Común Europeo de las Lenguas que establece los niveles según las competencias adquiridas por los usuarios de una Lengua.

El Marco de referencia europeo proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etcétera, en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El Marco de referencia define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida. (Instituto Cervantes, 2021: p.1).

A dicho referente se le han aplicado tres parámetros con los que poder medir la identificación de esos niveles ya establecidos: la comprensión lectora, la acción lectora y la velocidad lectora.

Figura 132

Parámetros para identificar los niveles lectura.



Fuente: Elaboración propia (2021).

Los modelos de investigación empleados han sido tanto de carácter cualitativo como cuantitativo, ya que a las competencias que han ido adquiriendo los alumnos se les ha aplicado un parámetro cuantitativo que nos ha indicado numéricamente el grado de competencia lingüística de los alumnos. De esta manera, el trabajo lector es abordado de forma sistematizada.

“Sistema es un conjunto de reglas o principios sobre una materia racionalmente enlazados entre sí” (Encarta, 2005)

Por otro lado, cabe señalar que, todo este proceso tuvo lugar tras considerar los datos aportados por el Informe PISA con respecto de la competencia lectora, donde se recoge que España cae 19 puntos con respecto del informe publicado en el año 2018,

alcanzando las cifras un total de 496 en el año 2015 y 477 en el año 2018. Tal hecho no hizo sino poner de relieve que la escuela española no logra alcanzar unos resultados óptimos con los que situarse en los primeros puestos por lo que se necesita disponer de un método adecuado que garantice la adquisición de una correcta competencia lectora para los jóvenes.

Otro de los problemas que guiaron dicho trabajo fue descubrir la escasez de velocidad lectora, la cual no queda ajustada al nivel curricular, así como el exceso de faltas de ortografía y la motivación al abordar la lectura, junto a la ausencia de espíritu creativo literario y estético, de modo que se puede comprobar cómo a los alumnos les cuesta expresarse de forma correcta a nivel oral, todo ello por poseer un vocabulario simple y pobre. Dados estos y los problemas anteriormente mencionados, se planteó la investigación en torno a la incorporación significativa del PEL en las aulas, una metodología innovadora conocida como Mi Portfolio lector (MPE) en la que se adapta el PEL (Portfolio Europeo de las Lenguas) a la lectura con la finalidad de sistematizar el trabajo lector.

Por todo ello, en lo que respecta a la fase de diseño y planificación, se debe señalar que se ha tratado de un trabajo de campo directo y permanente en el que ha primado el ensayo-error para desechar los aspectos menos prácticos y priorizar los más adecuados a la realidad del alumnado huyendo así de realizar una investigación completamente teórica que no pudiera ser aplicada en cualquier contexto y con cualquier otro tipo de alumnado. En esta fase de diseño se desarrolló y evaluó la plataforma PLIA (Plataforma Interactiva para el fomento de la lectura) basada en el portfolio al Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas para que los alumnos desarrollen y autoevalúen competencias como la comprensión, la velocidad o la acción lectora, sirviéndose de una herramienta digital. Por ello, se adoptó un modelo integrador de enseñanza-aprendizaje combinando una serie de fases presenciales junto al autoaprendizaje.

2. Fase 2: Implementación.

El proceso de investigación comenzó realizando la incorporación significativa del PEL en las aulas en lo que se refiere al ámbito lector. Es por ello por lo que en el proceso se buscó implementar una metodología innovadora denominada “Mi Portfolio lector” adaptando el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) a la lectura con el fin de sistematizar el trabajo lector propuesto en la unidad formativa diseñada para esta investigación. Tal hecho cabe señalar que permitió incluir una serie de estrategias de

evaluación compartida de la comprensión lectora en el aula y como instrumento de recogida de parámetros y apoyo al diagnóstico para institutos, docentes, estudiantes y familia. Por consiguiente, la investigación ha considerado la demanda de contenido digital en la enseñanza fruto de los nuevos perfiles de los alumnos y de las nuevas demandas de la sociedad. Por otro lado, con respecto de las técnicas de investigación empleadas no son otras que las pruebas de evaluación realizadas a los alumnos sobre la comprensión, la velocidad y la acción lectora. Para ello se hace uso de la aplicación PLIA. Con respecto de los resultados obtenidos fueron validados desde el punto de vista ético por la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia.

3. Fase 3: Evaluación y reflexión.

Con los datos obtenidos en cada uno de los instrumentos de recogida de información, se efectuó una reflexión sobre los resultados y la rentabilidad de la implementación de este tipo de metodologías en el aula. Y se abordó una discusión con el resto del profesorado participante que nos llevó a una serie de conclusiones, que se expondrán en su correspondiente capítulo.

4. Fase 4: Actuación y toma de decisiones.

Con el proceso de evaluación previsto ha sido posible establecer aquellos indicadores que permiten valorar la mejora generada en el aula por el proyecto.

En cuanto a la evaluación que se ha llevado a cabo en este proyecto, hay que señalar que se trata de un sistema de evaluación que invierte esfuerzos, no solo en su desarrollo mediante indicadores que permitan la comprobación de la mejora en el trabajo en el aula, sino también en su implantación, puesto que tiene prevista una evaluación formativa mediante el uso del Portfolio, por sus posibilidades de darse de esta manera una coevaluación dialógica al implicar que tanto los docentes como los alumnos reflexionen juntos inmersos en un diálogo de búsqueda y reflexión.

Por tanto, dicho seguimiento será llevado a cabo mediante el portfolio, en el que los alumnos irán guardando sus trabajos realizados y se registrará toda la información que vayan obteniendo en cuanto a las habilidades lingüísticas que se vayan trabajando, el nivel lector que vaya alcanzando y las valoraciones que vayan obteniendo. (Anexo 1)

La evaluación de los resultados se desarrollará en cuatro direcciones:

- Se realizará una evaluación inicial, procesual y final.

- Se evaluará la manera de trabajar de los estudiantes, tema clave para la comprensión de los textos, así como su motivación.
- Se realizarán comparaciones de resultados entre alumnos con dificultades que participen y en aquellos que no lo hagan.
- Se estudiará en qué medida estos dispositivos participan en la mejora de los planes docentes.

Para la evaluación del efecto sobre el rendimiento académico de la aplicación QR:

1. Se realizará un análisis estadístico a partir de las calificaciones obtenidas por los estudiantes pertenecientes al grupo experimental y las del resto de estudiantes con las mismas dificultades que no participan.
2. Se empleará una encuesta de satisfacción para conocer la opinión de los estudiantes sobre los materiales didácticos confeccionados y el grado de utilidad de la herramienta QR.
3. Se utilizará la herramienta informática LimeSurvey y mediante el paquete estadístico SPSS para el análisis de los resultados.
4. Se formarán grupos de discusión donde plantear preguntas genéricas para saber si se van entendiendo mejor las materias y luego abriremos un debate para conocer la opinión de los alumnos.

Todos estos puntos nos darán una idea de la validez del sistema. Por otro lado, se valorará el trabajo realizado por los alumnos y se le tendrá en cuenta positivamente en las tres evaluaciones en los estándares correspondientes a la expresión oral de cada asignatura.

5. Difusión de los trabajos elaborados.

Una vez realizado el Proyecto y a la vista de los resultados, pretendemos hacerlo extensible para los cursos sucesivos a todo el alumnado del centro apoyándonos en todos los Departamentos Didácticos. Por tanto, si los resultados obtenidos son satisfactorios, se procederá a su posterior y más amplia difusión entre la Comisión de Coordinación Pedagógica y el resto de la comunidad educativa.

En cuanto a la difusión del Proyecto irá aparejada a la que tenemos prevista con el Proyecto Lingüístico de Centro, con la colocación de los carteles, cuyo contenido estará codificado en un QR, con el fin de compartir todo el material que resulte de las actividades de lectura con todos los grupos participantes y que estarán colocados en

puntos estratégicos del centro, donde se podrá decodificar los trabajos realizados, además de hacerlo a través de la página web del centro y de las redes sociales. Y como colofón, tendrá lugar su puesta en común en el Salón de Actos del centro donde se celebrarán unas Jornadas de Innovación Educativa.

De esta manera, ante la falta de interés por la lectura que se da en la mayoría de los alumnos, ya que prefieren otras actividades de ocio como los juegos interactivos o los videojuegos, se dará un progreso significativo en la actitud de los estudiantes al trabajar la lectura tanto dentro como fuera del aula de una forma lúdica mediante la codificación en QR de las actividades para que mejoren su expresión oral y escrita, dejando a un lado la actitud pasiva que adoptan y que les lleva a reflejar la escasez de vocabulario, la timidez y el pánico a dirigirse al público o las dificultades que encuentran a la hora de redactar textos con calidad.

Los trabajos serán realizados tanto en el aula como fuera del aula, ya que se llevarán a cabo, además de las lecturas en el aula, cuatro rutas de formación por los lugares más emblemáticos de la localidad. El material será elaborado a través de un vídeo y distintos tipos de texto. De esta manera, se abordarán los contenidos relacionados con la competencia lingüística de forma dinámica y divertida. Se trata pues, de un proyecto enfocado para cubrir aquellos huecos de los estándares de aprendizaje relacionados con las asignaturas de Lengua española y Literatura, Biología, Plástica e Historia y Geografía que se trabajan de forma más superficial y que no puede darse con una metodología tradicional al carecer del soporte de las nuevas tecnologías, puesto que aprovecharemos su uso para realizar una retroalimentación tanto para el profesor como para el alumno. De esta forma, el resultado final del trabajo realizado de los alumnos, contribuirá, por un lado, a la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa y, por otro, fomentará la autoevaluación y el trabajo autónomo. De este modo, los alumnos incrementarán su motivación y les beneficiará su mejora en la competencia lingüística en las asignaturas que entrañen mayor dificultad para ellos. Por otro lado, con el uso de PLIA el profesorado dispondrá de una herramienta evaluadora con la que agilizar las tareas arduas de la competencia lingüística, que siempre son muy tediosas y ralentiza el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata, por tanto, de un enfoque original, puesto que incorpora la inmediatez de los resultados al proceso de enseñanza-aprendizaje y de un enfoque novedoso para fomentar el gusto por la lectura al tener como herramienta fundamental a las nuevas tecnologías.

Así pues, la calidad del proyecto que presentamos no solo se fundamenta en la viabilidad y coherencia entre los objetivos, los contenidos y la metodología propuesta, sino también en que una vez identificadas las necesidades del alumnado que nos ocupa, proponemos una respuesta muy útil para nuestra función como docentes de fomentar en ellos el gusto por la lectura, la reflexión crítica y la capacidad para expresarse con corrección a través de contenidos transversales como es el patrimonio histórico y cultural, un contenido con que los docentes podremos paliar el hecho de que los alumnos no relacionan todo aquello que estudian en las diferentes áreas. Por lo que propiciaremos las situaciones didácticas necesarias para que los alumnos relacionen y se interesen y, por lo tanto, se esfuercen por aprender de forma contextualizada. La aplicación en el aula de este Proyecto está más que demostrada según se desprende del calendario de desarrollo y de implantación que hemos propuesto, donde están todas las actuaciones programadas.

El profesorado participante en este proyecto considera que es importante poder llevarlo a cabo con nuestros alumnos, ya que nos ofrecerá la posibilidad de atender a la diversidad en el aula a través del aprendizaje multisensorial, el trabajo autónomo, el aumento de la autoestima, la disminución de la frustración y rechazo, el fomento de la lectura, el desarrollo de la expresión oral, el disfrute de las nuevas tecnologías, y, en definitiva, la mejora del rendimiento escolar. El aprendizaje basado en proyectos, en problemas o retos permite ajustar la enseñanza y el aprendizaje a la diversidad presente en el aula. Con este Proyecto planteamos qué se hace, qué se puede hacer y qué se debe hacer en el centro educativo en relación con la diversidad de capacidades con la que nos encontramos en el aula, lo cual no solo es un deber profesional, sino un deber ético y social. Por eso, la comunidad educativa del centro participante, se implicará en este proyecto incorporándolo en el Plan de Mejoras para el Éxito Educativo una vez finalizado y si los resultados son óptimos. Por tanto, por un lado, planteamos un enfoque de actuación para cubrir aquellos huecos que suelen quedar con una metodología tradicional. De esta forma potenciaremos un mayor número de oportunidades educativas con propuestas como la creación de vídeo-lecciones que faciliten el uso de metodologías como la pedagogía inversa o Flippedobien utilizando plataformas que permitan crear aplicaciones para dispositivos móviles (Tablet o Smartphone) que tengan sistema operativo Android, para programar utilizando la metodología de bloques con la que desarrollar la escritura de una secuencia lógica y ordenada de instrucciones para encontrar una solución exitosa y efectiva a un problema determinado y desarrollar así el pensamiento computacional.

Las estrategias metodológicas que se seguirán son:

-Utilizar múltiples medios, tanto acceso a la información como para que el alumno pueda realizar las lecturas y mostrar los resultados de su aprendizaje.

-Adecuar las estrategias de enseñanza a las peculiaridades del alumno: estilo y ritmo de aprendizaje, modo preferente de acceso y de representación de la información.

-Fragmentar cada tarea en los siguientes pasos con el fin de mantener la concentración y desarrollar las actividades correctamente.

Paso 1: Motivación. Motivaremos a los alumnos para conseguir que los usuarios entren en el juego. La motivación puede ser la propia recompensa, la visibilidad, etc.

Paso 2: Acción. El alumno realizará la acción necesaria para poder llegar a esa recompensa.

Paso 3: Recompensa. Se concederá la recompensa sin crear falsas expectativas, ya que se puede conseguir un efecto negativo.

Paso 4: Logros. Se da cuando el jugador alcanza esa meta y obtiene la recompensa esperada. Esto hace que su motivación sea adicional y volvamos al paso inicial. De esta forma lograríamos un lector fidelizado.

En cuanto a la dinámica que se seguirá en el aula con cada equipo consistirá en la siguiente secuenciación:

1. Ruta. Se plantea un bien patrimonial que pueda ser investigado desde diferentes puntos de vista, que resulte atractivo para los alumnos y que suponga un reto social.

2. Formulación de preguntas. Una vez adjudicada la Ruta, se hará una puesta en común en la que los alumnos reflexionarán y formularán preguntas en forma de lluvia de ideas, para llegar a una pregunta troncal que deberá ser reflejo de su interés y de las posibles necesidades sociales de mejora para su comunidad. De ahí surgirá la propuesta del reto.

3. Desarrollo del reto. Mediante preguntas, actividades y recursos digitales se intentará buscar la solución más adecuada al reto planteado haciendo uso de las TIC para la investigación y la búsqueda de información.

4. Comprobación en contexto del resultado. Se comprobará la calidad de información recopilada en entornos reales durante las salidas del aula para hacer las visitas de las Rutas.

5. Difusión del trabajo. Se compartirán los resultados, dándoles difusión a través de los vídeos realizados, la página web del centro y la narrativa locativa de los carteles ubicados en los puntos estratégicos.

1ª Fase: Diseño y planificación. Preparación previa para la investigación de campo.

Se trata de uno de los momentos clave, puesto que se marcan tanto los objetivos como los procedimientos que se van a abordar para completar el ePortfolio a través de PLIA, una vez que los alumnos se han hecho usuarios. En esta fase los alumnos dedicarán una sesión para acceder a la plataforma a través de la web mediante la URL <http://PLIA.ingeniatric.com> que les direccionará a la página de inicio de sesión de la aplicación. Se registran y comienzan a familiarizarse con la aplicación PLIA, después podrán abordar el trabajo lector sirviéndose de la plataforma para realizar los registros. Puesto que es imprescindible que, en esta primera fase, y en el hecho de establecer claramente los objetivos educativos que se persigue alcanzar y qué criterios, tanto a nivel pedagógico como tecnológico se van a aplicar para dinamizar la implementación del ePortfolio considerando que disponer de pautas concretas es crucial para conseguir los resultados positivos.

En esta fase es imprescindible realizarles a los alumnos una prueba de nivel con el fin de conocer cuál es el nivel de competencia lectora del que parten.

Esta fase consiste en la zona de andamiaje, estableciendo los objetivos específicos. En cualquier exposición oral los estudiantes ponen a prueba su capacidad de mostrar ante un público sus ideas y, por tanto, demuestra también su calidad académica desde cualquier nivel educativo, por eso es necesario que estén preparados académica y psicológicamente para afrontar el reto. Es por eso por lo que nos hemos marcado estos objetivos:

1. Aumentar la autoestima enriqueciendo el vocabulario y desarrollando estrategias orales para realizar recomendaciones a otros compañeros.
2. Leer y comprender con un grado creciente de interés y autonomía obras literarias cercanas a sus gustos, aficiones e intereses.

3. Desarrollar progresivamente su propio criterio estético.
4. Hablar en clase de los libros y compartir sus impresiones con los compañeros.
5. Utilizar las nuevas tecnologías para realizar reseñas que serán grabadas en vídeo y codificadas en QR.
6. Añadir este Proyecto al Proyecto Lingüístico del Centro.
7. Fomentar la participación, incrementar el nivel de atención, potenciar el autoaprendizaje y facilitar información rápida y veraz al docente mediante la opción de encuesta anónima y el registro en PLIA.

Asimismo, en esta fase se describe la contribución al desarrollo de las competencias básicas, fundamentales para todo el alumnado, puesto que son las puertas de acceso a la ciudadanía plena y a una vida personal y profesional satisfactorias; de ahí la contribución de este Proyecto a su desarrollo en cada una de ellas:

- **Comunicación lingüística:** el desarrollo de la capacidad para interactuar de forma competente mediante el lenguaje, en las distintas esferas de la actividad social.
- **Social y ciudadana:** la constatación de la variedad de los usos de la lengua y la diversidad lingüística, y la valoración de todas las lenguas como igualmente aptas para desempeñar las funciones de comunicación y representación. Se analizan los modos mediante los que el lenguaje transmite y sanciona prejuicios e imágenes estereotipadas del mundo para erradicar los usos discriminatorios.
- **Artística y cultural:** la lectura, interpretación y valoración de las obras literarias contribuyen de forma relevante al desarrollo de una competencia

artística y cultural entendida como aproximación a un patrimonio literario.

- **Aprender a aprender:** el acceso al saber y a la construcción de conocimientos mediante el lenguaje se relaciona directamente con la competencia básica de aprender a aprender.
- **Iniciativa personal y en la regulación de la propia actividad con progresiva autonomía:** aprender a usar la lengua es también aprender a analizar y resolver problemas, trazar planes y emprender procesos de decisión, ya que una de las funciones del lenguaje es regular y orientar nuestra propia actividad.
- **Tratamiento de la información y competencia digital:** proporcionar conocimientos y destrezas para la búsqueda y selección de información relevante de acuerdo con diferentes necesidades, así como para su reutilización en la producción de textos orales y escritos propios.

Continuando con el proceso de la investigación en esta primera fase se llevará a cabo la realización de cuestionarios iniciales/generales o pre-test a través de PLIA.

En la 2.^a Fase se concreta el modo en que se recogerá la información, en este caso se estructurará mediante la opción de encuesta y el portfolio de seguimiento a través de la recogida de datos en lo que respecta a “Mi pasaporte lector”, “Mi biografía lectora” y la recopilación de trabajos en “Mi dossier lector” de PLIA. En lo que se refiere a la encuesta (Tabla 40) sobre la lectura se realizará con el fin de conocer mejor a los alumnos participantes en lo que respecta a sus hábitos y gustos. Por otro lado, para la realización del pre-test los alumnos hicieron uso de sus Tablet y de sus auriculares para realizar la prueba de nivel antes de poner en marcha la unidad formativa diseñada para esta investigación. En primer lugar, realizaron la prueba de velocidad, que consistía en leer un texto de 321 palabras a un ritmo que les permitiera comprender el contenido. Tras su realización, ellos mismos pudieron indicar que habían terminado la lectura y comprobaron el resultado en el cronómetro. Después completaron el test de comprensión y finalmente se les examinó de su acción lectora.

3ª Fase: Diseño y planificación. Desarrollo de un plan de acción para mejorar la competencia lectora.

Después de efectuar el análisis de los resultados de las pruebas realizadas y de la encuesta, se realizó el diseño definitivo de la unidad formativa teniendo en cuenta la dificultad en la expresión oral que les acarrea a los alumnos la falta de un continuo hábito lector y se diseñaron las actividades con el fin de solventar este hecho enfocándolas a potenciar la lectura y a hablar sobre ella realizando recomendaciones a otros lectores en forma de reseñas que serían codificadas y publicadas en la página creada para el proyecto:

<https://leyendoenqr.wixsite.com/leyendoenqr>

Puesta en práctica del plan y observación de los efectos de la acción en los contextos en que ocurre.

4ª Fase: Evaluación y reflexión

- Realización de los cuestionarios finales y observación de los resultados de las pruebas de nivel en comprensión, velocidad y acción lectora.
- Realización del post-test.

Consistirá en la reflexión de la información recopilada, la cual será seleccionada por considerar que constituye una evidencia del aprendizaje. Así el alumnado podrá realizar una retroalimentación, ya que el profesorado estará ya en disposición de poder realizar un feedback con los alumnos a partir de la guía de evaluación donde aparecen los criterios con los que se valorarán los trabajos.

Fase es la evaluación a partir de las pruebas de nivel que vienen preparadas en PLIA para conocer la evolución de los alumnos poniendo los resultados obtenidos con la prueba de nivel inicial.

Asimismo, esta fase se trata del momento de reflexión sobre los efectos del proyecto de actuación diseñado.

5ª Fase. Difusión de los trabajos realizados

La 5ª Fase consiste en dar difusión a los trabajos realizados mediante la codificación en QR, la ubicación de algunos de ellos en Google Earth y la incorporación en la página web <https://leyendoenqr.wixsite.com/leyendoenqr> creada para volcar todo el material de esta investigación.

Esta propuesta de aula ha sido puesta en práctica en un grupo de 6.º de Primaria durante un trimestre, con una dedicación de tres sesiones de 30 minutos semanal combinada con una sesión de otros 30 minutos en casa en las que se trabajaba la lectura de forma sistematizada, con el fin de fomentar, además de la competencia lingüística y digital la autonomía del alumnado.

Para el diseño de esta programación se ha tenido en cuenta aspectos tan importantes como que Dell Hymes considera que la expresión oral es una destreza que se debe promover en el aula partiendo de la autonomía que el estudiante tenga con el fin de lograr el dominio del propio proceso de aprendizaje. Asimismo, afirma que si mayor es la competencia de aprendizaje, mayor es la competencia comunicativa. Hoy en día a los alumnos les cuesta expresarse correctamente de forma oral pues tienden al discurso simple y de vocabulario pobre. Por eso será necesario no solo que desarrollen habilidades comunicativas, sino también construir individuos más competitivos, individuos capaces de reflexionar, indagar y cuestionar una realidad en el intercambio constante. Al fortalecer la expresión oral, se pretende que los estudiantes comuniquen a los demás de forma adecuada no solamente contenidos, sino también emociones y pensamientos. De esta manera contribuiremos a que se comprendan, se expresen, opinen, valoren, ordenen los pensamientos, argumenten, describan, narren, indaguen, planifiquen, en definitiva, se encaucen como personas con criterio para lograr ser partícipes de una sociedad, bajo principios de tolerancia y respeto que les garantice una convivencia con los demás.

La calidad de esta programación no solo se fundamenta en la viabilidad y coherencia entre los objetivos, los contenidos y la metodología propuesta, sino también en que una vez identificadas las necesidades del alumnado que nos ocupa, proponemos una respuesta muy útil para nuestra función como docentes de fomentar en ellos el gusto por la lectura, la reflexión crítica y la capacidad para expresarse oralmente con corrección. Por tanto, para abordar este problema tan extendido en las aulas, yendo más allá del enfoque tradicional del proceso de enseñanza-aprendizaje, vamos a abordar el desarrollo de la expresión oral de nuestros alumnos mediante las reseñas que realicen los alumnos sobre las lecturas trabajadas tanto en español, como en francés como en inglés a través de un vídeo, que posteriormente pasará a ser codificado mediante un QR y que quedará registrado en el apartado de “Mi dossier lector”. De esta manera, se abordarán los contenidos relacionados con la expresión oral de forma dinámica y divertida. Se trata, por tanto, de un proyecto enfocado para cubrir aquellos huecos de la expresión oral que se trabajan de forma más superficial con una metodología tradicional.

Por otro lado, con la aplicación PLIA se obtendrá una respuesta inmediata del alumno a las cuestiones lanzadas, ya que el uso de las tecnologías en el aula puede suponer una retroalimentación tanto al profesor como al alumnado. El resultado final del trabajo realizado, contribuirá, por un lado, a la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa y, por otro, fomentará la autoevaluación y el trabajo autónomo. De este modo, los alumnos incrementarán su motivación, especialmente en asignaturas que entrañen mayor dificultad para ellos y, además, con el uso del portfolio el profesorado dispondrá de una herramienta evaluadora sobre la expresión oral con la que agilizar las tareas arduas de la lengua, que siempre son muy tediosas y ralentiza el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se trata, por tanto, de un enfoque original, puesto que PLIA incorpora la inmediatez de los resultados al proceso de enseñanza-aprendizaje, resultando así un enfoque novedoso para trabajar la expresión oral y el gusto por la lectura al tener como herramienta fundamental a las nuevas tecnologías. La aplicación en el aula de este Proyecto está más que demostrada según se desprende del calendario de desarrollo y de implantación que hemos propuesto, donde están todas las actuaciones programadas, puesto que formarán parte del marco del Proyecto Lingüístico de Centro con el que celebramos con todos los grupos el “Viernes Lector” el último viernes de cada mes.

Además, esta programación ofrece la posibilidad de atender a la diversidad en el aula a través del aprendizaje multisensorial, el trabajo autónomo, el aumento de la autoestima, la disminución de la frustración y rechazo, el disfrute de la lectura y de la expresión oral, y, en definitiva, la mejora del rendimiento escolar. El aprendizaje basado en proyectos, en problemas o retos permite ajustar la enseñanza y el aprendizaje a la diversidad presente en el aula. Con este Proyecto planteamos qué se hace, qué se puede hacer y qué se debe hacer en el centro educativo en relación con la diversidad lingüística y la diversidad de capacidades con la que nos encontramos en el aula, lo cual no solo es un deber profesional, sino un deber ético y social. Por eso, la comunidad educativa del centro educativo, se implicará en este Proyecto incorporándolo en el Plan de Mejoras una vez finalizado y si los resultados son óptimos. Esto nos permitirá la posibilidad de poder adaptarlo a todos los niveles del centro.

Así pues, por un lado, esta programación está enfocada para cubrir aquellos huecos que suelen quedar con una metodología tradicional, y, por otro lado, puede ser muy útil para todos los docentes que tengan alumnos con dificultades en lectoescritura, puesto que es algo que afecta a la resolución de problemas de matemáticas, al aprendizaje de nuevos idiomas y, en definitiva, a la comprensión de textos de cualquier contenido curricular.

4.2.6. Aspectos éticos de la investigación educativa

En lo que respecta a los aspectos éticos de la investigación, es necesario aclarar que cualquier dato personal identificativo de los participantes en este trabajo de investigación en lo que se refiere a sus datos personales o a su imagen, han sido difuminados en todas las muestras documentales y fotográficas que se presentan en esta Tesis Doctoral, con el fin de preservar la confidencialidad, siguiendo las indicaciones establecidas por la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia, quien emitió un informe favorable para la realización del trabajo de campo.

Figura 133

Informe de la Comisión Ética de Investigación de la UMU.

<p>Firmante: MARÍA SENENA CORBALÁN GARCÍA. Fecha-hora: 02/07/2021 15:51:19. Emisor del certificado: CN=AC FNMT Uruaros, OU=Cerms, CP=FNMT-RCM, C=ES. Firmante: JAIME MIGUEL PERIS RIERA. Fecha-hora: 02/07/2021 17:32:32. Emisor del certificado: CN=AC FNMT Uruaros, OU=Cerms, CP=FNMT-RCM, C=ES.</p>	<p>UNIVERSIDAD DE MURCIA Vicerrectorado de Investigación e Internacionalización</p> <p>CEI Comisión de Ética de Investigación</p> <p>CMM 19738 CAMPUS MARE NOSTRUM</p>
<p>INFORME DE LA COMISIÓN DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA</p>	
<p>Jaime Peris Riera, Catedrático de Universidad y Secretario de la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia,</p>	
<p>CERTIFICA:</p>	
<p>Que D. ^a M.^a Jacoba Parra Soler ha presentado la memoria de trabajo de la Tesis Doctoral titulada <i>"Investigación sobre la competencia lectora del alumnado de Primaria y Secundaria para contribuir a su mejora a través del ePortfolio"</i>, dirigida por D. Eduardo Encabo Fernández, D. Amando López Valero y D. Andrés Cabrera Lozoya a la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia.</p>	
<p>Que dicha Comisión analizó toda la documentación presentada, y de conformidad con lo acordado el día trece de mayo de dos mil veintiuno, por unanimidad, se emite INFORME FAVORABLE, desde el punto de vista ético de la investigación.</p>	
<p>Y para que conste y tenga los efectos que correspondan firmo esta certificación con el visto bueno de la Presidenta de la Comisión.</p>	
<p>Vº Bº LA PRESIDENTA DE LA COMISIÓN DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA</p>	
<p>Fdo.: María Senena Corbalán García</p>	
<p>ID: 3438/2021</p>	
	<p>Código seguro de verificación: RUxFMqe0-UALYRM7a-mJCAHHVC-ZRZlvCSi</p>
	<p>COPIA ELECTRÓNICA - Página 1 de 1</p>
<p><small>Esta es una copia auténtica imprimible de un documento administrativo electrónico archivado por la Universidad de Murcia, según el artículo 27.3 c) de la Ley 39/2015, de 1 de octubre. Su autenticidad puede ser contrastada a través de la siguiente dirección: https://sede.un.es/validador/</small></p>	

Fuente: Universidad de Murcia (2021).

4.2.7. Metodología Didáctica en el Aula de 1.º de ESO: Proyecto “Leyendo en QR”

Este proyecto ha sido diseñado en forma de unidad formativa con la finalidad de poder implementarlo en el aula al hilo de la actuación de enseñanza-aprendizaje del contexto curricular. Y en este apartado del capítulo 4 se realizará una descripción de la unidad formativa, sus actividades y los materiales que han sido necesarios para llevarlo todo a cabo.

4.2.7.1. Contextualización

El centro educativo pertenece al proyecto Enseñanza XXI de la Consejería de Educación desde 2013, donde se plantea la incorporación de manera plena del recurso digital al proceso de enseñanza. El recurso o libro digital ya no solo como un objeto, sino como un concepto tecnológico que proporciona acceso a los contenidos digitales que el profesorado selecciona previamente para su alumnado. Es por ello, por lo que hay una gran mayoría de grupos de alumnos que usan diariamente la Tablet en clase. Además, todas las aulas del centro cuentan con pizarra digital que permite un mayor aprovechamiento de los recursos

El grupo de alumnos participantes de 1.º de ESO proceden del mismo centro educativo de Primaria. Es necesario destacar el hecho de que su nivel académico no es homogéneo, puesto que una minoría ha obtenido excelentes resultados y el resto ha pasado de curso con unos resultados más mediocres. Asimismo, esto se refleja en la participación en clase y la realización puntual de las tareas, por lo que podemos hablar de un grupo descompensado en cuanto al rendimiento y la participación. A esto hay que añadir que la novedad que les supone el uso de la Tablet en un contexto académico les hace despistarse en ocasiones y tener un comportamiento disperso. A esto hay que añadir el hecho de que ante la situación sanitaria que estamos padeciendo, el sistema educativo se ha visto mermado, por un lado, con la no asistencia a clase de los alumnos en lo que se corresponde con la modalidad de semipresencialidad y, por otro lado, con la no asistencia de aquellos alumnos que han de guardar cuarentena o que se encuentran en situación de riesgo. Las nuevas tecnologías son ahora más que nunca necesarias para superar este tipo de barreras. En nuestro caso, hemos planteado este Proyecto pensando también en esta situación, con el fin de integrar a aquellos alumnos que por cualquier circunstancia están obligados a no asistir a clase

4.2.7.2. Metodología Didáctica

Este curso hemos puesto en marcha un proyecto de innovación educativa aprobado por la Consejería de Educación llamado “Leyendo en QR”. Este proyecto lo hemos planteado como complemento a nuestro Plan Lector llamado “Ante la ignorancia, pasa página”, con el que el último viernes de cada mes todo el alumnado del centro lee algo especial, pero además de fomentar la lectura de esta manera hemos querido que los alumnos desarrollen la expresión oral de forma amena y divertida con el fin de superar su actitud pasiva en muchas ocasiones reflejada en la escasez de vocabulario, la timidez y el pánico al público. Para ello han realizado reseñas sobre las lecturas trabajadas, ya sean en inglés, francés y, por supuesto, en español, con las que no solo han mejorado su competencia lingüística, sino también su competencia digital. Esto ha supuesto una dinamización importante de la lectura en el centro, por lo que a esta andadura se ha sumado posteriormente el Departamento de Tecnología, incorporándose al proyecto con otra selección de lecturas que han llevado a los alumnos a la realización de trabajos de investigación sobre la Ruta de Arqueología industrial y comercial de Cieza, cuyo resultado final ha supuesto la mejora de la expresión escrita con la incorporación de trabajos de narrativa locativa.

Con este planteamiento, la coordinación y el trabajo entre el profesor y el alumno se sustenta una práctica educativa que ha respondido de forma eficaz al logro de los objetivos que se han ido planteando al alumno que, al estar relacionados tanto con la competencia lingüística como con la competencia digital, ha precisado de una respuesta educativa diferente a la tradicional. Hemos logrado desde distintas asignaturas, por tanto, establecer una serie de estrategias metodológicas que han permitido que cada lectura cobre un atractivo grado de interacción de toda la comunidad educativa, puesto que además de los alumnos y sus familias, ha participado también todo el profesorado recomendando lecturas relacionadas con su departamento, obteniendo así un enfoque más dinámico, enriquecedor e integrador para todos los alumnos, independientemente de su ritmo de aprendizaje, puesto que posibilita la atención a la diversidad a través del aprendizaje multisensorial. El trabajo autónomo ha supuesto una parte muy importante en este proyecto, ya que les ha paliado la situación de semipresencialidad, ha aumentado el deseo de venir a clase, reduciendo así el absentismo, el disfrute de la lectura y de la expresión oral. Asimismo, este proyecto ha contribuido a crear un ambiente positivo y constructivo en un entorno educativo estructurado, previsible y ordenado. Con el elogio de las capacidades verbales y provecho de los puntos fuertes ha aumentado la autoestima de los alumnos y ha disminuido la frustración y el rechazo.

Ha permitido la adecuación de la evaluación a otros medios para la detección de los conocimientos o de posibles trastornos asociados al aprendizaje. En definitiva, ha favorecido la mejora del rendimiento escolar.

En concreto, los alumnos que más han mejorado en Lengua con este proyecto han sido los 35 alumnos de 1.º de Bachillerato de Ciencias, puesto que sus resultados en la segunda evaluación se han incrementado sustancialmente. Al igual que ha ocurrido con 15 alumnos de 1.º de ESO. De entre todos estos alumnos dos son de atención a la diversidad. Los 17 alumnos de Investigación han desarrollado estrategias digitales y relacionadas con el estudio del Patrimonio de su ciudad, aumentando su perspectiva social y la interacción con los investigadores e historiadores que estudian el Patrimonio Industrial y Comercial de Cieza. Han geolocalizado más de 30 fábricas y comercios antiguos en la aplicación Google Earth.

Con este proyecto no solo hemos impulsado la lectura para un momento y un lugar, sino que hemos incorporado la codificación de los trabajos realizados. Para que los alumnos puedan recuperar esas reseñas los códigos QR están repartidos por el centro y, además, existe una página web en la que hemos incorporado todas las reseñas y los trabajos de investigación con los que promovemos la lectura y la difusión del patrimonio.

Se trata de la página web leyendoenqr.wixsite.com. En esta página podemos comprobar que la selección de las distintas lecturas tiene un carácter interdisciplinar ya que además de trabajar con obras literarias también hemos realizado lecturas con las que hemos pretendido desarrollar la sensibilización

hacia el patrimonio arqueológico de Cieza, resultando así la herencia cultural que hemos recibido como un recurso más dentro de la educación que están recibiendo los alumnos en un periodo de sus vidas tan importante para la formación de su identidad y de su socialización ciudadana. De ahí que hayamos trabajado y geolocalizado en Google Earth la historia de Cieza, de sus calles, de sus comercios y de sus antiguas industrias, en muchos casos relacionadas con el cultivo del esparto o con la elaboración de jabón.

Además de realizar las reseñas sobre obras literarias o de las investigaciones, con el objeto de mejorar la expresión oral, hemos realizado recitaciones de poemas que han sido recreadas con la colaboración del departamento de Plástica o bien hemos contado con los departamentos de Inglés, de Francés y de Latín y Griego para la traducción de algunos poemas. Otra actividad muy enriquecedora ha sido la realización de entrevistas a los escritores de Cieza o han recibido las recomendaciones de lecturas de los librerías de Cieza.

Por otro lado, este proyecto ha contado con una serie de alianzas de fuera del centro como son los librerías, los escritores de Cieza, los integrantes del Centro de Estudios Históricos fray Pasqual Salmerón, la revista Andelma, la Biblioteca Padre Salmerón, por supuesto, también hemos contado con el Ayuntamiento de Cieza. De esta manera hemos generado una serie de sinergias que nos han permitido trabajar en conjunto.

Este proyecto ha contado con una amplia difusión por parte de distintos medios de comunicación y ha sido incluido en las actividades de la V Feria Regional del Libro Infantil y Juvenil de la Región de Murcia.

4.2.7.3. Competencias Básicas, Objetivos Didácticos y Contenidos

- Competencias básicas

En cuanto a las competencias básicas, destacaremos que son fundamentales para todo el alumnado, puesto que son las puertas de acceso a la ciudadanía plena y a una vida personal y profesional satisfactorias; de ahí la contribución de este Proyecto a su desarrollo en cada una de ellas.

- Al tener tanto el Decreto n.º 291/2007, de 14 de septiembre por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria como el el Decreto N.º 262/2008, de 5 de septiembre por el que se establece el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia como meta el desarrollo de la capacidad para intervenir de forma competente mediante el lenguaje en las diferentes esferas de la sociedad, este proyecto de innovación educativa contribuye al desarrollo de todos los aspectos que conforman la **competencia en comunicación lingüística**, como se desprende de las actividades programadas en las que será necesario que los alumnos aprendan a hablar, escuchar, leer y escribir con una intención comunicativa.
- Para realizar dichas actividades será imprescindible abordar el acceso al saber y a la construcción de contenidos con un uso social y colaborativo mediante la **competencia aprender a aprender y la competencia social y ciudadana**.
- Este proyecto favorece el uso correcto de la información y de la **competencia digital** al tener como una de sus metas proporcionar conocimientos y destrezas para la búsqueda y selección de información relevante de acuerdo con los

diferentes RETOS propuestos, así como para su reutilización en la producción de textos orales y escritos propios. La búsqueda y selección de muchas de estas informaciones requerirá el desarrollo de la **competencia tecnológica** para el uso adecuado de las TIC y de Internet.

- En lo que se refiere a la **competencia matemática** será necesaria para aplicar el razonamiento matemático a resolver cuestiones que puedan surgir en el desarrollo de las actividades cuando deban hacerse cálculos o mediciones para realizarlas. Al igual que la **competencia científica** se trabajará para las exposiciones en las que sea necesario utilizar conocimientos y metodología científicas para explicar el patrimonio que nos rodea.
- Dentro de esta materia, la lectura, interpretación y valoración del patrimonio contribuyen de forma relevante al desarrollo de la **competencia artística y cultural**, con la finalidad de que adquiriera sentido para el alumnado y despierte en ellos la conciencia de cuidarlo, conservarlo y darlo a conocer.
- Objetivos didácticos

En cualquier exposición oral los estudiantes ponen a prueba su capacidad de exponer ante un público sus ideas y, por tanto, demuestra también su calidad académica desde cualquier nivel educativo, por eso es necesario que estén preparados académica y psicológicamente para afrontar el reto.

Tabla 45
Objetivos Didácticos

OBJETIVOS DIDÁCTICOS	
1.	Aumentar la autoestima enriqueciendo el vocabulario y desarrollando estrategias orales para realizar recomendaciones a otros compañeros.
2.	Leer y comprender con un grado creciente de interés y autonomía obras literarias cercanas a sus gustos, aficiones e intereses.
3.	Desarrollar progresivamente su propio criterio estético.
4.	Hablar en clase de los libros y compartir sus impresiones con los compañeros.
5.	Utilizar las nuevas tecnologías para realizar reseñas que serán grabadas en vídeo y codificadas en QR.
6.	Añadir este Proyecto al Proyecto Lingüístico del Centro.
7.	Fomentar la participación, incrementar el nivel de atención, potenciar el autoaprendizaje y facilitar información rápida y veraz al docente mediante la opción de encuesta anónima y el portfolio de seguimiento.

Fuente: Elaboración propia, 2021.

- Contenidos

Tabla 46
Contenidos Didácticos

CONTENIDOS	
1.	Importancia de los gestos, matices tonales y otros aspectos apoyados en el contexto de la situación del acto de hablar para superar el nerviosismo.
2.	Estrategias útiles para reconocer, seleccionar, interpretar, anticipar, inferir y retener los textos.

4. Dificultades para planificar el discurso, conducir el tema, la interacción, facilitar la producción, corregir la producción, controlar la voz, usar códigos no verbales y controlar la mirada.
5. Puesta en práctica de la aplicación QR.
6. Incorporación de este Proyecto al PLC "Ante la ignorancia, pasa página" aprobado en Claustro.
7. Realización de recogida de datos tanto con las encuestas como en el portafolio de seguimiento

Fuente: Elaboración propia, 2021

Para abordar estos objetivos vamos a realizar las siguientes actuaciones:

1. Ante la necesidad de mejorar su competencia lingüística vamos a fomentar la lectura con actividades fuera del aula que impliquen la búsqueda de información, para que después sea elaborada sobre las características de un elemento patrimonial de Cieza con el objeto de que los alumnos elaboren contenidos promocionales en formato de artículo, noticia, vídeo, etc. y desarrollen la capacidad de hablar en público correctamente.
2. En lo que se refiere a la necesidad de incrementar la competencia digital, los alumnos realizarán el lanzamiento de retos sobre los bienes del patrimonio elaborados por ellos mismos para publicarlos en carteles codificados en QR y sean puestos en puntos estratégicos de Cieza, con el fin de ser un trabajo compartido en el que los alumnos cobren un papel útil y relevante para los ciezanos o visitantes como guías del patrimonio que hemos heredado y así dejar constancia de la historia de nuestro pueblo y sea utilizado por generaciones más jóvenes como los alumnos de Primaria. De esta forma, los alumnos servirán de puente del conocimiento del bien cultural entre lo que se ha heredado del pasado y lo que será transmitido para el futuro.
3. Como cada vez el mundo laboral es más competitivo, los alumnos necesitan formarse para desarrollar esas habilidades que le permitan, en un futuro, desarrollar la actividad emprendedora e insertarse en el mundo laboral de forma más competitiva. En este sentido, este proyecto contempla el desarrollo de las habilidades blandas con las que estar preparados para trabajar en equipo, asumir el rol de liderazgo, adquirir autonomía en la toma de decisiones y capacidad de resolución, así como, desarrollar un espíritu crítico.

4.2.7.4. Secuenciación Didáctica

A continuación, se expone cuál ha sido la secuenciación didáctica que se ha llevado a cabo.

Tabla 48
Calendario de Actividades.

CALENDARIO DE ACTIVIDADES	
23-11-2020	Sesión 1: Reunión de los profesores participantes para hacer una puesta en común sobre su planteamiento para las sesiones programadas.
24-11-2020	Sesión 2: Se presentará el Proyecto a los alumnos, se les explicará el portfolio de seguimiento mediante la aplicación PLIA y se realizará con ellos el ensayo de la aplicación QR.
FASE: Formación	
30-11-2020	Sesión 3: Se buscará conocer el grado de autoestima de los estudiantes y se propondrán y realizarán actividades encaminadas a su mejora.
FASE: Evaluación Inicial	Se realizarán actividades para interactuar con las que favorecer la identificación de cada alumno dentro del grupo, el diálogo y el reconocimiento en las destrezas, los talentos y las habilidades que los estudiantes llegan a tener.
1-12-2020	Sesión 4: Se realizarán actividades de sensibilización para que los estudiantes se sientan más seguros de sí mismos y disminuyan el temor a hablar en público afianzando los lazos de confianza propios de cada estudiante y con ello, logren elevar su autoestima, mediante la evaluación de aspectos sencillos, medibles y apreciables como son: la confianza, la participación, la argumentación, la espontaneidad, la iniciativa, la figuración, el desempeño personal y la afectividad.
4-12-2020	Sesión 5: Descripciones breves de sí mismo y de los compañeros. Descripción breve de sus animales preferidos. Descripciones breves de los objetos que les rodean.
5-12-2020 Evaluación Procesual	Sesión 6: Para constatar qué se ha aprendido se realizará la reseña de una lectura.
14-12-2020	Sesión 7: Interacción oral en el aula en pequeños grupos con los siguientes roles: Acusa y Defiende.
15-12-2020	Sesión 8: Interacción oral en el aula en pequeños grupos con los siguientes roles: Observa, Expone y Opina.
11-01-2021	Sesión 9: Lectura en voz alta de palabras similares y trabalenguas.
12-01-2021	Sesión 10: Lectura de sílabas desordenadas en voz alta y posterior colocación para crear palabras con sentido.
18-01-2021 Evaluación Procesual	Sesión 11: Para constatar lo aprendido, los alumnos y los profesores expondrán cómo está desarrollándose el Proyecto y qué provecho está teniendo para la integración del grupo.
19-01-2021	Sesión 12: Ejercicios para la detección de las dificultades en las lecturas encomendadas.
25-01-2021	Sesión 13: Ejercicios para la detección de las dificultades en la pronunciación en inglés y francés.
26-01-2021	Sesión 14: Ejercicios para la detección de las dificultades en planificar el discurso, conducir el tema y en la interacción.
1-02-2021 Evaluación Procesual	Sesión 15: Para constatar la evolución del alumno se le encomendará la reseña de una lectura y la cumplimentación de un cuestionario online de satisfacción.
2-02-2021	Sesión 16: Lectura de textos breves para trabajar la dificultad en la comprensión.
8-02-2021	Sesión 17: Lectura de refranes para trabajar la dificultad en la comprensión del texto.
9-02-2021	Sesión 18: Lectura de adivinanzas para trabajar la dificultad en la comprensión del texto.
15-02-2021 Evaluación Procesual	Sesión 19: Para constatar la evolución del alumno se le encomendará una reseña de una lectura.
12-02-2021	Sesión 20: Reunión de los profesores participantes harán una reunión para exponer cómo están llevando el desarrollo del proyecto.
16-02-2021	Sesión 21: Confección de listados en relación con los intereses de los alumnos para trabajar la dificultad en la expresión oral.
22-02-2021	Sesión 22: Descripciones breves de su vivienda.
23-02-2021	Sesión 23: Exposición de sus rutinas diarias.

Capítulo 4. Planteamiento Y desarrollo de la investigación

1-03-2021	Sesión 24: Exposición de las canciones de su cantante preferido.
2-03-2021 Evaluación Procesual	Sesión 25: Para constatar la evolución del alumno realizará la reseña de una lectura.
8-03-2021	Sesión 26: Abordar los problemas de organización de las ideas, facilitar la producción, compensar la producción, corregir la producción, controlar la voz, usar códigos no verbales y controlar la mirada.
9-03-2021	Sesión 27: Entrevista a un profesor sobre su día a día en el instituto.
15-03-2021 Evaluación Procesual	Sesión 28: Entrevista a su deportista o cantante preferido.
16-03-2021	Sesión 29: Para constatar la evolución del alumno se realizarán encuestas de satisfacción.
22-03-2021	Sesión 30: Seguimiento de instrucciones para el déficit en la memoria funcional a corto plazo a través de su secuenciación, subrayado, notas adhesivas, reflexiones o preguntas orales, etc.
23-03-2021	Sesión 31: Cumplimentación del portfolio de seguimiento del alumno en clase.
12-04-2021	Sesión 32: Ejercicios para la corrección de los errores de expresión oral más comunes (muletillas, vulgarismo, etc.).
13-04-2021	Sesión 33: Explicación oral de las reglas básicas para un partido de fútbol, para jugar a un videojuego o para realizar un Tik Tok.
19-04-2021	Sesión 34: Juego de cartas como Crazy Eights, Uno, Go Fish y War con los que retener información.
20-04-2021 Evaluación Procesual	Sesión 35: Para constatar la evolución del alumno, se le encomendará la realización de una reseña.
26-04-2021	Sesión 36: Proyección de imágenes para trabajar la descripción.
27-04-2021 Evaluación Procesual	Sesión 37: Para constatar la evolución del alumno, se le encomendará la realización de una reseña.
28-04-2021	Sesión 38: Finalización de la cumplimentación del portfolio sobre su expresión oral.
4-05-2021 Evaluación Final	Sesión 39: Para constatar lo aprendido respecto a todo lo trabajado en las sesiones anteriores, se harán preguntas sobre la utilidad y el carácter lúdico del QR a los alumnos, quienes responderán de forma interactiva e inmediata al cuestionario online.
7-05-2021 Evaluación Final	Sesión 40: Reunión de los profesores participantes, que, una vez terminado el proyecto, harán un análisis de los resultados obtenidos con la aplicación QR para sacar conclusiones.

Fuente: Elaboración propia (2021).

4.2.7.5. Tipos de actividades

1.- Una primera etapa de sensibilización en la que se desarrollarán actividades relacionadas con la autoestima, fortalecimiento de vocabulario y recomendaciones para desarrollar estrategias orales.

2.- Una segunda etapa de implementación, para la que se han seleccionado una serie de lecturas que se han ido asignando a los alumnos y se han puesto en práctica toda una serie de actividades que han sido diseñadas, por un lado, para el manejo de las TIC, así como actividades con las que trabajar la expresión oral mediante la interacción

como estrategia pertinente de acuerdo al contexto y a las necesidades de los estudiantes, para lograr un aprendizaje significativo manteniéndolos motivados y comprometidos con los textos leídos. Y, por otro lado, actividades en las que los alumnos pondrán en práctica el manejo de la aplicación QR.

3.- Y una última etapa en la que, por un lado, se valida la información obtenida en la primera y segunda etapa, en la que se plantean actividades sobre las lecturas para facilitarles la elaboración de las reseñas. Y, por otro lado, tendrán realizar el registro de su trabajo lector a través de PLIA. De esta manera se dará un progreso significativo en la actitud de los estudiantes al expresarse en forma oral, dejando a un lado la actitud pasiva que se reflejaba en la escasez de vocabulario, la timidez y el pánico a dirigirse al público.

4.2.7.6. Implementación

Este curso hemos puesto en marcha un proyecto de innovación educativa aprobado por la Consejería de Educación de la Región de Murcia llamado "Leyendo en QR", coordinado por la profesora de Lengua española y Literatura María Parra.

Este proyecto lo hemos planteado como complemento a nuestro plan lector "Ante la ignorancia, pasa página", con el que, el último viernes de cada mes, todo el alumnado del Centro lee algo especial de un autor del que se han expuesto sus obras en la vitrina principal. Pero, además de fomentar la lectura desarrollando la expresión oral de forma amena y divertida mediante reseñas sobre las lecturas trabajadas, ya sea en clase de Lengua, de Inglés o de Francés, hemos querido inculcar la sensibilización hacia la cultura y el patrimonio arqueológico que hemos heredado los ciezos implementando la lectura fuera del aula mediante la "Ruta de arqueología industrial y comercial de Cieza" coordinado por el profesor de Tecnología Pascual Santos.

De esta manera, hemos logrado desde distintas asignaturas establecer una serie de estrategias metodológicas que han permitido que cada lectura cobre un atractivo grado de interacción entre toda la comunidad educativa, obteniendo así un enfoque más dinámico, enriquecedor e integrador para todos los alumnos, puesto que posibilita la atención a la diversidad a través del aprendizaje multisensorial, el trabajo autónomo, el aumento de la autoestima, la disminución de la frustración y rechazo, el disfrute de la lectura y de la expresión oral, y, en definitiva, la mejora del rendimiento escolar.

Con este proyecto no solo hemos impulsado la lectura para un momento y un lugar, sino que hemos incorporando la codificación en QR de los trabajos realizados para que los alumnos puedan recuperar esas reseñas con sus móviles, al ser publicadas

en la página web del proyecto <https://leyendoenqr.wixsite.com/leyendoenqr> y al estar repartidas por el Centro.

Figura 134

Alumnos Descodificando los Códigos QR.



Fuente: Elaboración propia (2021).

Ante la situación sanitaria que estamos padeciendo, el sistema educativo se ha visto mermado, por un lado, con la no asistencia a clase de los alumnos en lo que se corresponde con la modalidad de semipresencialidad y, por otro lado, con la no asistencia de aquellos alumnos que han de guardar cuarentena o que se encuentran en situación de riesgo. Es por ello por lo que las nuevas tecnologías son ahora más que nunca necesarias para superar este tipo de barreras. En nuestro caso, hemos planteado este proyecto pensando también en esta situación, con el fin de integrar a aquellos alumnos que por cualquier circunstancia están obligados a no asistir a clase.

Las lecturas trabajadas no solo tienen un contenido literario, sino que muchas pertenecen a la prensa local o regional, puesto que los alumnos están aprendiendo la historia de su pueblo, en lo que se refiere a los hechos más relevantes de Cieza, están descubriendo el motivo del nombre de su calle y qué personalidades destacadas han

vivido en ella. También están adentrándose en la historia del deporte ciezano y han empezado a conocer quiénes son los ciezos que se han aventurado en el mundo de la escritura haciéndoles entrevistas virtuales.

Además, en este proyecto están participando personas ajenas al Centro, puesto que se han creado alianzas con los libreros de Cieza, el Centro de Estudios Históricos Fray Pasqual Salmerón, la revista Andelma, la Biblioteca Padre Salmerón, los escritores ciezos y las familias, ya que nos están ayudando a recopilar información para nuestros trabajos de investigación. Está siendo una experiencia dinámica, enriquecedora y participativa, cuyos resultados no solo están sirviendo para nuestros alumnos actuales, sino también para los futuros.

Es, por tanto, un conglomerado de contenidos y posibilidades con un denominador común: fomentar el valor de la lectura entre nuestros jóvenes para hacerles así disfrutar de la magia de la palabra

Figura 135

Alumnos Trabajando en la Biblioteca.



Fuente: Elaboración propia (2021).

En cuanto a las necesidades detectadas en este tipo de alumnado se basan principalmente en que tienen dificultades tanto en la expresión oral, como la posesión del pensamiento crítico o en la capacidad de autogestión de los aprendizajes para llevar a cabo una buena organización del discurso.

Esta problemática nos lleva a plantearnos el interrogante de cómo fortalecer la expresión oral, cómo contribuir a fomentar el pensamiento crítico y cómo desarrollar la autonomía en el aprendizaje de los alumnos. Nuestra propuesta marca como objetivo principal hacer ver a los estudiantes la relevancia del lenguaje oral en la vida

cotidiana y la importancia de tratar esta destreza explícitamente en el aula, así como a que sean capaces de mejorar su gestión del acceso al conocimiento.

Esta problemática nos ha llevado a plantearnos el interrogante de cómo fortalecer la expresión oral, cómo contribuir a fomentar el pensamiento crítico y cómo desarrollar la autonomía en el aprendizaje de los alumnos. Nuestra propuesta marca como objetivo principal hacer ver a los estudiantes la relevancia del lenguaje oral en la vida cotidiana y la importancia de tratar esta destreza explícitamente en el aula, así como a que sean capaces de mejorar su gestión del acceso al conocimiento.

Con este Proyecto planteamos una propuesta pedagógica organizada en tres etapas:

- 1.- Una primera etapa de sensibilización en la que se desarrollarán actividades relacionadas con la autoestima, fortalecimiento de vocabulario y recomendaciones para desarrollar estrategias orales.
- 2.- Una segunda etapa de implementación, para la que se han diseñado, por un lado, unas sesiones con un enfoque pedagógico relacionado con la “Interacción” como estrategia pertinente de acuerdo al contexto y necesidades de los estudiantes, para lograr un aprendizaje significativo manteniéndolos motivados y comprometidos con los textos leídos. Y, por otro lado, unas sesiones en las que los alumnos pondrán en práctica el manejo de la aplicación QR.
- 3.- Y una última etapa en la que se valida la información obtenida en la primera y segunda etapa, en la que se plantean actividades sobre las lecturas para facilitarles la elaboración de las reseñas. De esta manera se dará un progreso significativo en la actitud de los estudiantes al expresarse en forma oral, dejando a un lado la actitud pasiva que se reflejaba en la escasez de vocabulario, la timidez y el pánico a dirigirse al público.

En lo que se refiere al carácter innovador del proyecto podemos destacar el hecho de que Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) están emergiendo en los últimos años en los nuevos planes de estudios universitarios y no universitarios de todo el mundo. En este ámbito, tanto docentes como alumnos deben modificar sus procesos de enseñanza aprendizaje mediante las nuevas metodologías. Es por ello por lo que las TIC juegan un papel sumamente importante en estas reformas como recurso didáctico, como objeto de estudio, como elemento para la comunicación

y la expresión, como instrumento para la organización, gestión y administración educativa, y/o como instrumento para la investigación.

Figura 136

Alumnos Trabajando en Clase con PLIA.



Fuente: Elaboración propia (2021).

Hoy en día, Internet permite que el alumno tenga a su alcance un material dinámico, actualizado continuamente y de fácil almacenamiento. Así vemos cómo podemos encontrar numerosos ejemplos de jóvenes que realizan reseñas sobre sus lecturas preferidas. O incluso podemos asistir a audiciones de poemas recitados por sus propios autores o por otros personajes. De esta manera, el proceso de enseñanza-aprendizaje se convierte en una permanente búsqueda.

El uso de las nuevas tecnologías, no solo beneficiará al alumnado, sino que también este Proyecto nos permitirá a los profesores participantes adquirir y/o desarrollar las siguientes áreas competenciales dentro del Marco Común de Competencia Digital Docente:

Área 1. Información y alfabetización informacional:

1.1. Navegación, búsqueda y filtrado de información, datos y contenidos digitales.

Área 2. Comunicación y colaboración:

2.1. Interacción mediante las tecnologías digitales.

El proyecto se basa en la aplicación de un sistema de QR que codifique las grabaciones de los alumnos sobre sus reseñas de las lecturas trabajadas en clase, enriqueciendo

así el proceso de enseñanza-aprendizaje y generando con ello una mejora en los objetivos formativos.

En cuanto al carácter innovador del Proyecto, destacaremos el uso de los dispositivos móviles de que los alumnos y profesores disponen (Smartphone y Tablet), a través de la aplicación QR. De esta manera, podremos obtener la codificación de las reseñas grabadas de forma inmediata. Con este planteamiento, la coordinación y el trabajo entre el profesor y el alumno serán la base donde se podrá sustentar una práctica educativa que responda de forma eficaz al logro de los objetivos que se le irán planteando al alumno que, al estar relacionados con la expresión oral, el alumnado precisa de una respuesta educativa diferente a la ordinaria a lo largo de su trayectoria en la etapa de la enseñanza obligatoria.

Las nuevas tecnologías suponen un gran apoyo para el alumnado puesto que permiten el aprendizaje multisensorial, el trabajo autónomo, un mayor grado de concentración, el aumento de la autoestima, la disminución de la frustración y rechazo, el disfrute de la lectura y de la expresión oral y, en definitiva, la mejora del rendimiento escolar.

En cuanto al grado de consecución de los objetivos podemos decir que con este proyecto hemos logrado que el profesorado:

- Genere un ambiente positivo y constructivo.
- Acepte un ritmo más lento de aprendizaje y un umbral de fatiga más bajo.
- Conozca cómo trabajar la expresión oral de otra forma.
- Procure un entorno educativo estructurado, previsible y ordenado.
- De explicaciones e instrucciones más claras, más lentas o con más repetición.
- Elogie las capacidades verbales y aprovechen los puntos fuertes de los alumnos para enseñarle mejor.
- Colabore con la familia en la intervención y en la toma de decisiones metodológicas y evaluadoras.
- Adecue la evaluación, posibilitando otros medios para la detección de los conocimientos y no solo los exámenes escritos.

- Confíe en las posibilidades de éxito lingüístico del alumnado.
- Observe y ayuden en la detección de posibles trastornos asociados al aprendizaje (déficit de atención e hiperactividad).

Respecto a la relevancia del proyecto en relación con objetivos planteados es importante destacar que las sinergias que se han creado a raíz de este proyecto han sido muy enriquecedoras, porque ha permitido que trabajemos todos juntos para fomentar la lectura entre nuestros jóvenes, quienes han cobrado todo el protagonismo al ser ellos mismos los generadores de un material que no solo sirve para ellos o sus compañeros, sino también para los futuros alumnos que se incorporen al centro. Este proyecto se caracteriza porque, además de hacer partícipe a todo el profesorado, hemos creado unas alianzas firmes que van más allá de nuestro ámbito educativo y que nos han servido para favorecer la consecución de la creación de una ciudadanía activa, conocedora de sí misma y de su entorno, y que cuando acabe sus estudios estará bien preparada para afrontar el futuro con éxito. Si esta iniciativa continúa, cobrará un mayor impulso y podremos aumentar el número de alianzas al suponer al contribuir al incremento de la motivación de los participantes.

Figura 137

Alumnos en la Puerta de la Biblioteca.



Fuente: Elaboración propia (2021).

Figura 138

Infografía de las Actividades QR.



Fuente: Elaboración propia (2021).

La Innovación educativa ha servido como motor de este proyecto. Una de las aportaciones de este proyecto ha sido la familiarización con muchas herramientas que hoy nos proporcionan las nuevas tecnologías y que, en nuestro caso, han sido medio y fin a la misma vez, pues no solo nos han servido para llevar a cabo las diferentes iniciativas, sino también para conocer con mayor detenimiento el uso de esas herramientas que nos pueden servir para proyectos futuros. El proyecto se basa en la aplicación de un sistema de QR que codifique las grabaciones de los alumnos sobre sus reseñas de las lecturas trabajadas en clase, enriqueciendo así el proceso de enseñanza-aprendizaje y generando con ello una mejora en los objetivos formativos. Con el uso de los dispositivos móviles de que los alumnos y profesores disponen (Smartphone y

Tablet), a través de la aplicación QR hemos obtenido la codificación de las reseñas grabadas de forma inmediata, sumando a estos medios el uso de un dron.

Figura 139

Alumnos Realizando Actividades del Proyecto.

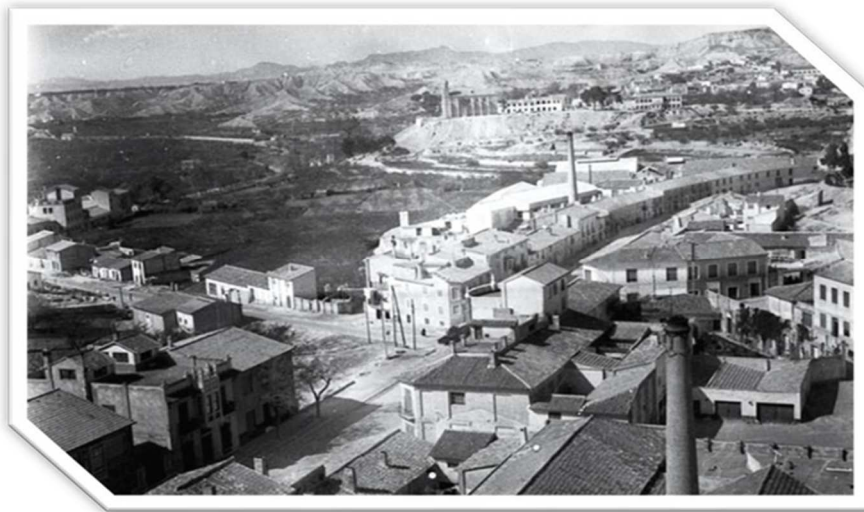


Fuente: Elaboración propia (2021).

Con este planteamiento, la coordinación y el trabajo entre el profesor y el alumno se sustenta una práctica educativa que responda de forma eficaz al logro de los objetivos que se le irán planteando al alumno que, al estar relacionados con la expresión oral, el alumnado precisa de una respuesta educativa diferente a la ordinaria a lo largo de su trayectoria en la etapa de la enseñanza obligatoria. Las nuevas tecnologías suponen un gran apoyo para el alumnado puesto que permiten el aprendizaje multisensorial, el trabajo autónomo, un mayor grado de concentración y el aumento de la autoestima. Asimismo, los alumnos han visitado las antiguas fábricas y comercios para geolocalizarlas y realizar su narrativa locativa.

Figura 140

Perspectiva de una de las Actividades.



Fuente: Elaboración propia (2021).

Como propuestas de trabajo para este tipo de alumnado, planteamos que la lectura sea trabajada con textos no solo breves, sino también que sean discontinuos, que contengan rima, que sean populares, que vayan acompañados de imágenes, que sean atractivos y que su contenido forme parte de los intereses de los alumnos. Para ello nos apoyaremos en gran medida en el uso de las TIC, con las que podremos incrementar el número de recursos didácticos para ser aplicados en el aula. De esta forma potenciaremos un mayor número de oportunidades educativas.

Figura 141

Alumnos Realizando actividades de Lectura.



Fuente: Elaboración propia (2021).

Las estrategias metodológicas que se han seguido han sido:

-Utilizar múltiples medios, tanto para el acceso a la información como para que el alumno pueda realizar las lecturas y mostrar los resultados de su aprendizaje.

-Adecuar las estrategias de enseñanza a las peculiaridades del alumno: estilo y ritmo de aprendizaje, modo preferente de acceso y de representación de la información.

-Fragmentar la tarea en pasos que permitan mantener la concentración y desarrollar la lectura correctamente.

-Comprobar que el alumno en cuestión ha comprendido la tarea o actividad que debe hacer.

- Hacer uso de la mesa redonda, la entrevista y el debate como estrategias comunicativas con las que fortalecer la expresión oral en un contexto de interacción.
- Se grabarán estas prácticas de comunicación oral y luego se analizarán en conjunto con toda la clase para constatar errores, carencias o, simplemente, aspectos mejorables.

Figura 142

Alumnos Trabajando en la Biblioteca.



Fuente: Elaboración propia (2021).

Como descripción de las acciones innovadoras planificadas y su relación con la consecución de los objetivos planteados podemos destacar que hemos intentado cambiar la dinámica de trabajo clásica que diariamente empleamos con el alumnado y este ha sido uno de los principales logros del proyecto, algo que tanto para los profesores implicados como para los alumnos ha supuesto un cierto incentivo en su labor cotidiana y que ha diversificado mucho la metodología, lo cual siempre es algo alentador en la tarea docente.

Con estas actuaciones hemos conseguido, entre otras cosas, aumentar la autoestima del alumnado al verse ellos como dueños de su propio discurso, además de enriquecer su vocabulario y perfeccionar la expresión oral, lo cual se ha podido comprobar especialmente en las reseñas realizadas y en las encuestas a personalidades. Igualmente, con estas grabaciones se ha logrado una mayor profundización y aprecio por obras literarias cercanas a sus intereses, al mismo tiempo que se ha puesto de relieve una personalización de sus gustos y criterios estéticos en la confección y elaboración de estos vídeos.

De la misma manera, estas actividades han servido para que cada alumno/a comparta con sus compañeros sus opiniones e impresiones sobre los libros leídos, creando un intercambio fructífero y enriquecedor en el aula. Ha sido muy importante el proyecto Leyendo en QR pues no solo ha servido como marco para el Proyecto Lingüístico del centro, sino que, además, ha supuesto un acicate para la creación de otro proyecto innovador, coordinado por el Departamento de Tecnología centrado en la Ruta de Arqueología industrial y comercial de Cieza, que ha fomentado una mayor participación tanto del alumnado como del profesorado.

Todas estas iniciativas no solo han tenido repercusión en aspectos externos a la evaluación del rendimiento académico, sino que también han tenido su reflejo en sus propias calificaciones. Así, por ejemplo, la expresión oral se ha visto mejorada como se ha podido comprobar tanto en las propias grabaciones como en las exposiciones en el aula como en el portfolio de seguimiento. Todo ello se ha podido comprobar en las I Jornadas de Investigación celebradas el día 10 de junio como cierre final del proyecto.

Figura 143

Tríptico de las I Jornadas de Investigación.



Fuente: Elaboración propia (2022).

4.2.7.7. Recursos y materiales

Las nuevas tecnologías suponen un gran apoyo para el alumnado puesto que permiten el aprendizaje multisensorial, el trabajo autónomo, un mayor grado de concentración, el aumento de la autoestima, la disminución de la frustración y rechazo, el disfrute de la lectura y de la expresión oral y, en definitiva, la mejora del rendimiento escolar. Hoy en día, Internet permite que el alumno tenga a su alcance un material dinámico, actualizado continuamente y de fácil almacenamiento. Para este Proyecto el uso de las TIC será fundamental, puesto que los recursos y las técnicas que nos ofrecen nos permitirán poder generar una serie de retos que les lanzaremos a nuestros alumnos para adentrarlos en distintas aventuras mediante entretenidas y estimulantes actividades digitales que tendrán que resolver en equipo haciendo uso de juegos (Minecraft, Bloxblurg, Tower of hell, Brookhaven, Minigames, HappyRunner, Livetopia, Word Bomb, etc.), aplicaciones (Stop Motion, Edpuzzle) y plataformas como

Minecraft Education Edition o como APP Inventor, con las que los alumnos de Bachillerato podrán crear aplicaciones de software para Android y programar para ejecutar distintas acciones utilizando la metodología de bloques (MinecraftCodeBuilder, Microsoft Makecode, Code.org, Tynker, Microbit, Arcade y Python). La dinámica de trabajo será autónoma, aunque el profesorado siempre acompañará a los alumnos en cada una de las aventuras.

El proceso de gamificación consistirá en que una vez hechos los equipos cooperativos se les proporcionará las lecturas necesarias según la ruta que se vaya a trabajar, ya que cada tipo de ruta servirá de hilo conductor para poner en relación los distintos retos basados en distintas aplicaciones.

Se le asignará una insignia a cada alumno para ser identificado y se realizará un ranking con el que medir parámetros como la participación y la buena realización de los trabajos encomendados.

El uso de las nuevas tecnologías, no solo beneficiará al alumnado, sino que también este Proyecto nos permitirá a los profesores participantes adquirir y/o desarrollar las siguientes áreas competenciales dentro del Marco Común de Competencia Digital Docente:

Área 1. Información y alfabetización informacional:

1.1. Navegación, búsqueda y filtrado de información, datos y contenidos digitales.

Área 2. Comunicación y colaboración:

2.1. Interacción mediante las tecnologías digitales.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) están emergiendo en los últimos años en los nuevos planes de estudios universitarios y no universitarios de todo el mundo. En este ámbito, tanto docentes como alumnos deben modificar sus procesos de enseñanza aprendizaje mediante las nuevas metodologías. Es por ello por lo que las TICs juegan un papel sumamente importante en estas reformas como recurso didáctico, como objeto de estudio, como elemento para la comunicación y la expresión, como instrumento para la organización, gestión y administración educativa, y/o como instrumento para la investigación.

Deseamos que este Proyecto pueda contribuir a lograr las condiciones que menciona la ley educativa para que se desarrolle eficazmente la competencia en comunicación y la competencia digital dentro de un enfoque inclusivo. Plantearnos, por tanto, qué se hace, qué se puede hacer y qué se debe hacer en el centro en relación con la competencia lingüística y digital teniendo en cuenta la diversidad de capacidades

con la que nos encontramos en el aula, lo cual no solo es un deber profesional, sino un deber ético y social.

El aprendizaje basado en proyectos, en problemas o retos permite ajustar la enseñanza y el aprendizaje a la diversidad presente en el aula, por eso, el centro que nos ocupa al final de curso incorporará este proyecto en el Plan de Mejoras una vez finalizado y si los resultados son óptimos.

Figura 144

Alumnos Realizando Actividades de Lectura.



Fuente: Elaboración propia (2021).

Con este tipo de Proyecto pretendemos contribuir a que los docentes:

- Generen un ambiente positivo y constructivo.
- Acepten un ritmo más lento de aprendizaje y un umbral de fatiga más bajo.
- Conozcan cómo trabajar la expresión oral de otra forma.
- Procuren un entorno educativo estructurado, previsible y ordenado.
- Den explicaciones e instrucciones más claras, más lentas o con más repetición.
- Elogien las capacidades verbales y aprovechen los puntos fuertes de los alumnos para enseñarles mejor.
- Colaboren con la familia en la intervención y en la toma de decisiones metodológicas y evaluadoras.
- Adecuen la evaluación, posibilitando otros medios para la detección de los conocimientos y no solo los exámenes escritos.
- Confíen en las posibilidades de éxito lingüístico del alumnado.
- Observen y ayuden en la detección de posibles trastornos asociados al aprendizaje (déficit de atención e hiperactividad).

Y a que los alumnos puedan disponer de multitud de posibilidades para facilitarles el aprendizaje colaborativo a través de algunas herramientas digitales que les resultarán muy útiles para trabajar en equipo tanto dentro como fuera del aula. En lo que se refiere a los entornos de trabajo podrán contar con: Office365, Zoho, Google Apps for Education, Edmodo. En cuanto a los recursos para comunicarse, debatir y colaborar podrán crear un blog con Blogger de forma sencilla y muy creativa o bien con WordPress. Como plataforma de microblogging centrada sobre todo en la imagen, aunque también permite incluir textos, vídeos, enlaces o audios podrá hacer uso de Tumblr. En esta misma línea de comunicación con aplicaciones como Remind. le servirá de mensajería segura donde los números quedan ocultos. Además, permite enviar adjuntos y clips de voz, y establecer una agenda de tareas con recordatorios. O bien con la aplicación Google Hangouts con la que se puede establecer un grupo de chat o videochat con el que crear un grupo virtual de intercambio de opiniones. Otra herramienta también colaborativa sería Padlet con la que crear murales virtuales para incluir los elementos multimedia, vínculos y documentos que se vayan elaborando. Como herramientas para compartir archivos los alumnos podrán hacer uso de Dropbox, Google Drive, WeTransfer. Finalmente, para organizar el trabajo los alumnos podrán contar con Google Calendar y compartir entre ellos la planificación de las tareas.

Todo lo que hemos elaborado se encuentra publicado en la página web creada exclusivamente para este proyecto: leyendoenqr.wixsite.com/leyendoenqr.

En ella hemos se pueden consultar los materiales elaborados en relación con las lecturas realizadas y con los trabajos de investigación con los que hemos promovido la cultura y la difusión de nuestro patrimonio. La selección de lecturas ha tenido un carácter interdisciplinar, ya que, además de trabajar desde el departamento de Lengua Española con obras literarias, también hemos realizado investigaciones con las que hemos inculcado la sensibilización hacia la importancia de la identidad local.

El proyecto ha carecido de dotación económica habiéndose llevado a cabo gracias a la buena voluntad y el esfuerzo de todos los participantes.

4.2.7.8. Evaluación del proyecto

- a. Según los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje.
- b. Según la finalidad.

- Inicial
- Formativa
- Sumativa

Entre los indicadores que nos pueden servir para la evaluación de lo realizado en este proyecto, podemos señalar los siguientes:

Figura 145

Infografía sobre los indicadores de evaluación (Fuente: Elaboración propia).



Fuente: Elaboración propia (2021).

Los resultados en relación con estos ítems propuestos han sido bastante positivos hasta el punto de haber llegado a obtener un reconocimiento por parte de la Consejería de Educación de la Región de Murcia (Anexo X). Esto, nos anima a seguir adelante con el proyecto en cursos sucesivos. Pero, como todo lo sucedido durante este curso 2020-2021, hay que tener en cuenta las circunstancias excepcionales vividas y que han hecho de la anormalidad la tónica constante en todos los ámbitos de la vida de un centro. Tanto la semipresencialidad como las recomendaciones para evitar las

relaciones sociales como a la separación de grupos en los diversos espacios como las clases virtuales como tantos otros factores han hecho que este proyecto, como tantas otras cosas en la vida del centro, no se haya podido desarrollar como lo hubiera hecho en un curso totalmente normal.

Mirando al futuro, si ya se consiguió iniciar este proyecto desde el comienzo del curso y si ya impera la normalidad, se profundizará en todas las tareas realizadas este año, se trabajarán las reseñas con mayor detenimiento, los códigos QR estarán al alcance de todo el alumnado en mayor número y con más tiempo, se llevará a cabo un recorrido más exhaustivo por el callejero ciezano, se creará un grupo más estable de profesorado implicado, se potenciará más la participación del AMPA...y otras iniciativas que completarán lo que este curso ha podido quedar incompleto o susceptible de ser mejorado.

Con este proyecto se ha realizado una aproximación al aula desde la perspectiva analítica que requiere toda investigación, con el fin de poner en práctica una nueva manera de medir la competencia lingüística de los alumnos. Por tanto, este proyecto ofrece, por un lado, plantear la lectura como estrategia de evaluación compartida tanto de la comprensión, como de la velocidad y la acción lectora y, por otro lado, como instrumento de recogida de parámetros y apoyo al diagnóstico para instituciones, profesores y familias, en cuanto a cómo evolucionan los estudiantes como lectores a lo largo de su vida académica. Por tanto, el proceso de evaluación se ha realizado por medio de dos momentos en los que han realizado los mismos tipos de pruebas. En el caso de la comprensión lectora, a los alumnos la plataforma les ha dado un minuto para leer el texto propuesto a una velocidad que les permitiera comprender lo leído. Finalizado el tiempo, los alumnos han señalado por dónde se han quedado y se ha quedado marcado el número de palabras que han logrado leer. Posteriormente, han realizado un test de comprensión sin mirar el texto. En lo que respecta a la acción lectora, el alumno ha tenido que completar las pausas y los signos ortográficos necesarios para realizar su correcta reproducción. Y, finalmente, la velocidad ha sido medida según el número de palabras leídas por minuto.

Con la realización de estas mismas pruebas en tres momentos distintos, se ha podido realizar una comparativa en la que el docente puede comprobar, por un lado, el progreso realizado en el grupo de alumnos participantes y, por otro lado, cuáles son las dificultades que cada alumno tiene en lo que se refiere a su competencia lectora. En cuanto a la evaluación que se llevará a cabo en este Proyecto, hay que señalar que se trata de un sistema de evaluación que invierte esfuerzos, no solo en su desarrollo mediante indicadores que permitan la comprobación de la mejora en el trabajo en el

aula, sino también en su implantación, puesto que tiene prevista una evaluación formativa mediante el uso del ePortfolio materializado en la aplicación PLIA, por sus posibilidades de darse de esta manera una coevaluación dialógica al implicar que tanto los docentes como los alumnos reflexionen juntos inmersos en un diálogo de búsqueda y reflexión. Por tanto, dicho seguimiento será llevado a cabo mediante PLIA, donde los alumnos irán guardando sus trabajos realizados y se registrará toda la información que vayan obteniendo en cuanto a las habilidades lingüísticas que se vayan trabajando, el nivel lector que vaya alcanzando y las valoraciones que vayan obteniendo. (Anexo 1)

La evaluación de los resultados se desarrollará en cuatro direcciones:

- Se realizará una evaluación inicial, procesual y final.
- Se evaluará la manera de trabajar de los estudiantes, tema clave para la comprensión de los textos, así como su motivación.
- Se realizarán comparaciones de resultados entre alumnos con dificultades que participen y en aquellos que no lo hagan.
- Se estudiará en qué medida estos dispositivos participan en la mejora de los planes docentes.

Para la evaluación del efecto sobre el rendimiento académico de la aplicación QR:

1. Se ha realizado un análisis estadístico a partir de las calificaciones obtenidas por los estudiantes pertenecientes al grupo experimental y las del resto de estudiantes con las mismas dificultades que no participan.
2. Se ha empleado una encuesta de satisfacción para conocer la opinión de los estudiantes sobre los materiales didácticos confeccionados y el grado de utilidad de la herramienta QR.
3. Se ha utilizado la aplicación PLIA para el análisis de los resultados.
4. Se han formado grupos de discusión donde plantear preguntas genéricas para saber si se van entendiendo mejor las materias y luego abriremos un debate para conocer la opinión de los alumnos.

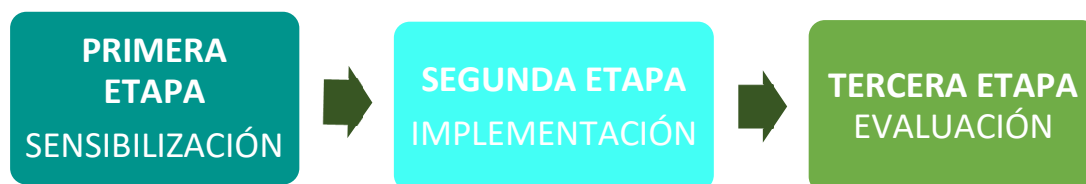
Todos estos puntos nos darán una idea de la validez del sistema. Por otro lado, se valorará el trabajo realizado por los alumnos y se le tendrá en cuenta positivamente en la 2.ª evaluación en los estándares correspondientes a la expresión oral de cada asignatura.

Este Proyecto se basa en una propuesta pedagógica directamente vinculada con la interacción que se emplea tanto con elementos de la comunicación verbal, como con los de la comunicación no verbal. Ya que, según Cisneros, las estrategias de interacción en el aula son formas de aprendizaje basadas en la puesta en escena de la didáctica crítica, es decir son formas de enseñanza donde el estudiante con la mediación del docente, se configura como un actor que en un contexto intencional e intencionado, debidamente adecuado a sus necesidades, expectativas e intereses socializa, discute, narra, expresa, aprehende, práctica, explica, conceptúa, enriquece, produce, construye, genera puntos de vista, con respecto de temáticas determinadas por las necesidades del contexto las cuales contribuyen a fortalecer el ejercicio de la expresión oral.

Este Proyecto, que busca fortalecer la expresión oral, en un contexto de interacción comunicativa y, a la vez, desarrolla en los estudiantes la habilidad de la oralidad, ha estado estructurado para que se desarrolle entre los meses de noviembre y mayo del curso escolar de 2020-2021 con un total de 40 horas, quedando secuenciadas así:

Figura 146

Secuenciación del Trabajo.



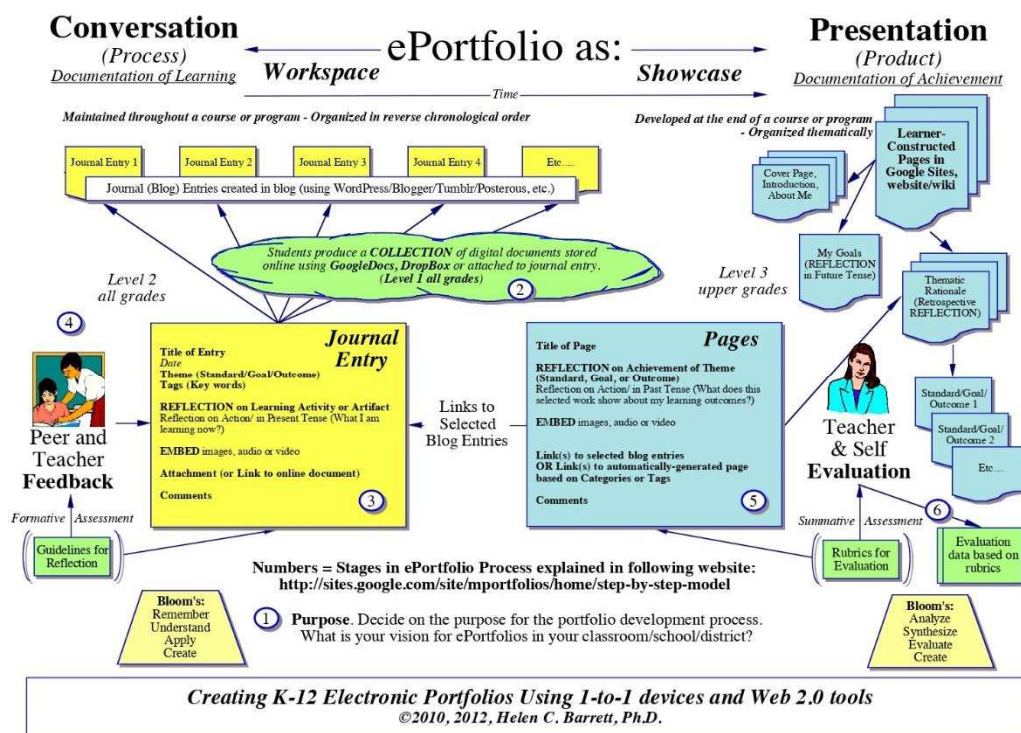
Fuente: Elaboración propia (2021).

De estas, 38 han sido de trabajo en el aula y 2 estado destinados, por un lado, a la dedicación del profesorado participante en la organización inicial y las estrategias a seguir, y por otro, han estado reservados para la evaluación final, en la que se ha hecho una puesta en común que ha servido de análisis de los resultados y de reflexión sobre la experiencia. Se inició el día 23 de noviembre de 2020 y finalizó el 4 de mayo de 2021.

En lo que respecta a las fases para la aplicación del portfolio en el desarrollo lector de los alumnos en el aula, tomando como referencia a Barret (2010) podemos hablar de seis fases en las que se va guiando al alumnado para que el uso del portfolio sea exitoso.

Figura 147

Fases para la aplicación del portfolio.



Fuente: Barret (2010)

Hasta ahora las estrategias utilizadas para fomentar la lectura se han aplicado sin ninguna sistematización. Para suplir esta carencia, nace la Plataforma Interactiva para el Fomento de la Lectura (PLIA) como un método que adopta el uso de la herramienta del portfolio al Marco Común Europeo de Referencia de las lenguas para mejorar la competencia lectora. Se trata de una herramienta que sirve como un centro de aprendizaje ubicuo y autorregulado para alumnos y padres, incluyendo un conjunto de herramientas que permiten desarrollar una estrategia metodológica y sistematizada orientada al fomento de la lectura en edad escolar.

Por tanto, en primer lugar, este proyecto ha ofrecido plantear la lectura como estrategia de evaluación compartida de la comprensión lectora en el aula. Y, en segundo lugar, como instrumento de recogida de parámetros y apoyo al diagnóstico para instituciones, profesores y estudiantes, en cuanto a cómo estos últimos evolucionan como lectores a lo largo de su trayectoria académica.

El desarrollo de la puesta en marcha de este proyecto durante el curso escolar 2019/2020 se ha llevado a cabo según las siguientes fases:

- 1ª Recogida de datos: enero de 2020.
- 2ª Recogida de datos: febrero de 2020.
- 3ª Recogida de datos: marzo de 2020.

La recogida de datos a través de PLIA sobre el trabajo lector tuvo lugar sobre un grupo de 200 alumnos voluntarios que se hicieron usuarios de la aplicación, siendo estudiantes de 1.º de ESO. Y las lecturas trabajadas han sido:

- *Manolito Gafotas* de Elvira Lindo.
- *La sonrisa perdida de Paolo Malatesta* de Ana Alcolea
- *El asesinato del profesor de Matemáticas* de Jordi Serra i Fabra.

Para implementación del proyecto “Leyendo en QR”, en primer lugar, se ha llevado a cabo un cuestionario inicial (CIA) sobre la lectura alojada en el entorno Moodle del Aula Virtual, con el fin de conocer mejor a los alumnos participantes en lo que respecta a sus hábitos y gustos. En la siguiente sesión, los alumnos han accedido a la plataforma a través de la web mediante la URL <http://PLIA.ingeniatic.com> que nos direcciona a la página de inicio de sesión de la aplicación. Se han registrado y comenzado a familiarizarse con la aplicación PLIA, para después abordar el trabajo lector sirviéndose de la plataforma para realizar los registros.

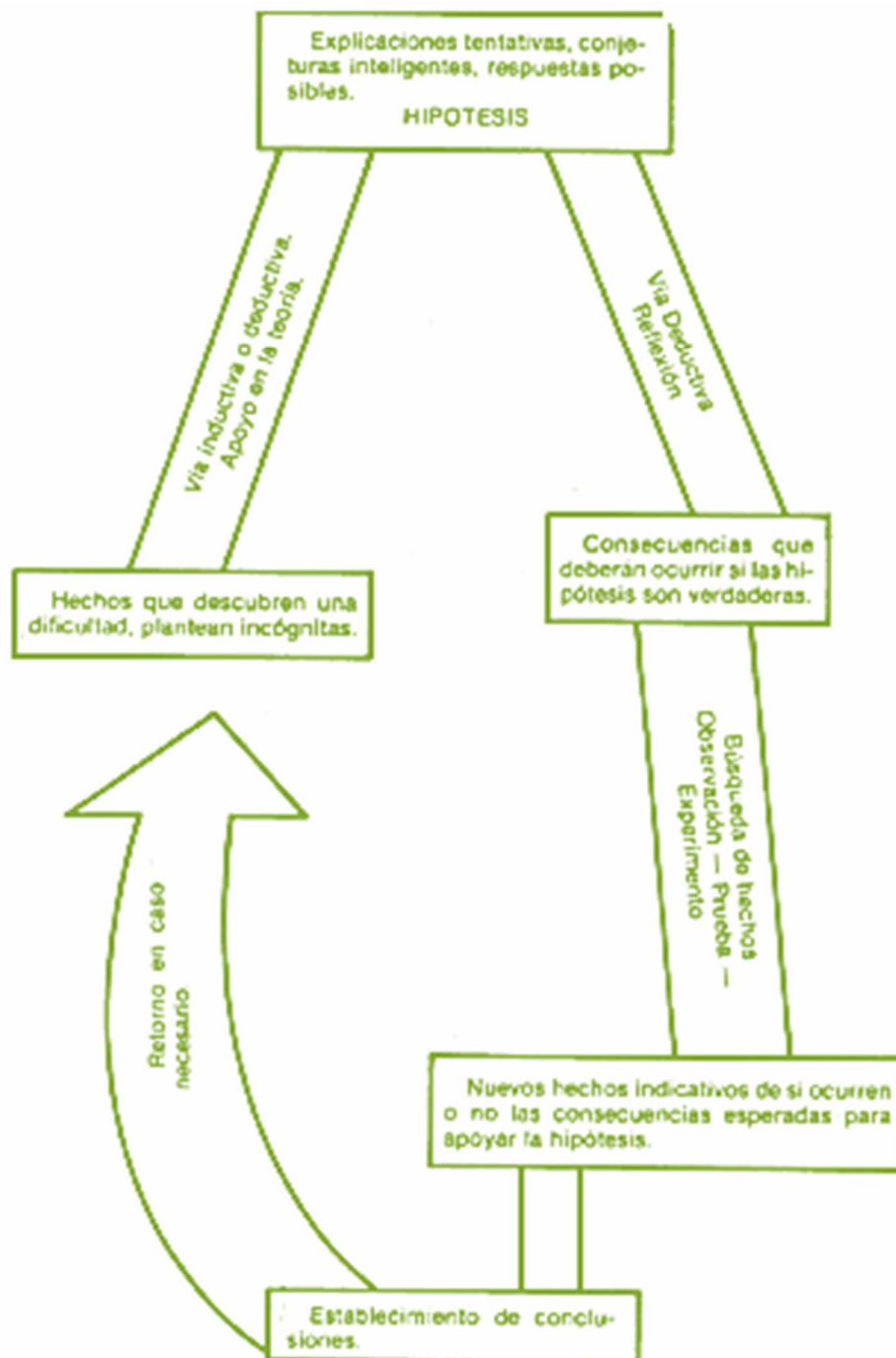
Según los postulados que comprende el marco teórico que se ha expuesto, la investigación que nos ocupa se realiza en el campo de la educación y, por lo tanto, puede ubicarse dentro de la llamada “investigación en el área de las ciencias sociales”, es necesario tener en cuenta, como indica Moreno Bayardo (1986, p. 18), que se trata de un tipo de investigación que se caracteriza por las variables en sus resultados, a pesar de abordar con el mayor control posible el análisis de los datos del tema de estudio sobre los fenómenos que se pretenden explicar y extrayendo conclusiones o resultados con bases en ciertos niveles de probabilidad de certeza. Es por ello, por lo que se da un sistema de análisis, que produce una serie de hipótesis en busca de respuestas que lleven a ser corroboradas con los hechos y cuyo principal fin será mejorar la calidad del sistema educativo.

Como método científico, por tanto, podemos utilizar el expuesto por Bayardo (1986) en el que diferencia estas etapas, que no tienen por qué darse en este mismo

orden de forma rigurosa, pero siempre desde el marco de la rigurosidad y de la naturaleza empírica de los datos.

Figura 148

Investigación en el Área de Ciencias Sociales



Fuente: Moreno Bayardo, p. 18(1996)

Para que los alumnos españoles lleguen a alcanzar unos resultados realmente óptimos en relación con el informe PISA y estar en los primeros puestos, se necesita tener en los centros educativos un método que garantice la adquisición de una buena competencia lectora para los jóvenes, así como garantizar una adecuada formación de quienes se comprometen a fomentar la lectura, indica al respecto Vázquez (2010) que disponiendo de las herramientas adecuadas y haciendo uso de las TIC para alcanzar la comprensión lectora (Domínguez Sánchez, Pérez Hernández y Caridad, 2020).

Hasta ahora las estrategias utilizadas para fomentar la lectura se han aplicado sin ninguna sistematización. Para suplir esta carencia, en este trabajo se presenta un método que puede ayudar de forma significativa a estar en los primeros puestos del informe PISA. El método adopta el uso de la herramienta del portfolio -por ser una de las mejores herramientas utilizadas para desarrollar las competencias en estudiantes (Poyatos y Allan, 2004). Lo anterior en atención al Marco Común Europeo de Referencia de las lenguas con el fin de mejorar la competencia lectora, denominada MPL (Mi Portfolio Lector).

En los siguientes capítulos se destaca el papel del Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) en el campo de la competencia lectora y su relación con el método propuesto. Después, se describe la contribución del método a las competencias básicas y, finalmente, se desarrolla la estructura del método y la metodología de puesta en práctica tal y cómo se ha desarrollado en la plataforma PLIA (Plataforma interactiva para el fomento de la lectura).

4.3. Evaluación

En cuanto a la evaluación que llevada a cabo en este Proyecto, hay que señalar que ha consistido en un sistema de evaluación que ha invertido en esfuerzos, no solo en su desarrollo mediante indicadores que han permitido la comprobación de la mejora en el trabajo en el aula, sino también en su implantación, puesto que ha tenido prevista una evaluación formativa mediante el uso del Portfolio a través de PLIA, por sus posibilidades de darse de esta manera una coevaluación dialógica al implicar que tanto los docentes como los alumnos reflexionen juntos, inmersos en un diálogo de búsqueda y reflexión. Por tanto, dicho seguimiento se ha llevado a cabo mediante esta herramienta donde los alumnos han guardado sus trabajos realizados sobre las lecturas y se ha registrado toda la información que se ha ido obteniendo en cuanto a las habilidades lingüísticas trabajadas, el nivel lector alcanzado y las valoraciones obtenidas.

La evaluación de los resultados se ha desarrollado en estas direcciones:

- Se ha llevado a cabo una evaluación inicial, procesual y final.
- Se ha evaluado la manera de trabajar de los estudiantes (tema clave para la comprensión de los textos) así como su motivación.
- Se han realizado comparaciones de resultados entre alumnos con dificultades y ordinarios.
- Se ha estudiado en qué medida PLIA ha participado en la mejora de la competencia lingüística de los alumnos de 1.º de ESO.
- Se ha realizado un análisis estadístico a partir de las calificaciones obtenidas por los estudiantes pertenecientes al grupo experimental y las del resto de estudiantes con las mismas dificultades que no participan.
- Se ha empleado una encuesta de satisfacción para conocer la opinión de los estudiantes sobre los materiales didácticos confeccionados y el grado de utilidad de la herramienta QR.
- Se ha utilizado la herramienta informática LimeSurvey y mediante el paquete estadístico SPSS para el análisis de los resultados.
- Se han formado grupos de discusión donde plantear preguntas genéricas para saber si se iba entendiendo mejor las materias, con un posterior debate para conocer la opinión de los alumnos.

Todos estos puntos nos han dado una idea de la validez del sistema. Por otro lado, se ha valorado el trabajo realizado por los alumnos y se le ha tenido en cuenta positivamente en las tres evaluaciones en los estándares correspondientes a la expresión oral de cada asignatura. En cuanto a la utilidad de la puesta en práctica de este proyecto ha sido la base para la incorporación en cursos sucesivos de herramientas y procedimientos e iniciativas que hasta ahora apenas eran usadas en el aula o, simplemente, eran desconocidas. Así pues, la plasmación de todo lo realizado en un blog ha sido una iniciativa muy positiva y tanto su contenido variado como su fácil acceso y manejo lo han configurado como una herramienta imprescindible para el futuro, convirtiéndolo, además, en un buen reflejo de la vida de este centro educativo.

Igualmente, después de la investigación el uso de la reseña como medio de expresión del comentario de un libro, artículo, etc., va a seguir siendo una herramienta muy importante en el aula y su plasmación en formato QR no se va a abandonar en el futuro, puesto que en el próximo curso se va a generalizar y a poner a disposición de todo el alumnado en el patio y en otros lugares del centro para que todos los alumnos y sus profesores tengan acceso. Se va a trabajar en el aula, como ya se ha empezado este curso, el contacto virtual con escritores o personas de otras disciplinas que tengan

algo que aportar especialmente en el campo de la literatura y en el de la historia de Cieza. Por último, es importante destacar que la experiencia y buen hacer de los libreros ha sido determinante en lo que se refiere a su papel en la difusión del patrimonio local puesto que ha llegado al aula a través de su presencia para una toma de contacto directa con el alumnado.

4.4. Corolario

El trabajo que ha llevado consigo este proyecto, el esfuerzo realizado por todos los implicados y, sobre todo, su utilidad y repercusión en el centro y fuera del mismo nos hacen pensar en la conveniencia de continuar con el proyecto el curso próximo. Pero, junto a la voluntad de los coordinadores, se hace imprescindible, igualmente, la colaboración del profesorado de los diversos departamentos, pues uno de los éxitos de este proyecto ha sido lograr una importante transversalidad pues ha habido aportaciones de profesores/as de los departamentos más diversos y ello debe seguir manteniéndose pues es uno de los principales activos de esta experiencia.

Además de las alianzas creadas este curso con escritores locales, libreros, Centro de Estudios Históricos “Fray Pascual Salmerón”, clubes deportivos y deportistas locales, biblioteca, investigadores ...pensamos ampliar la colaboración de otras personas o instituciones de fuera de la comunidad educativa. Igualmente, tenemos previsto colaborar con los colegios de Primaria para tratar de sensibilizar, especialmente al alumnado de 6.º de Primaria que vendrán pronto a este instituto, sobre la importancia y el valor de nuestro patrimonio cultural, que hemos recibido como un recurso más dentro de la educación que se le transmitirá en un periodo tan importante de sus vidas para la formación de su identidad y de su socialización ciudadana.

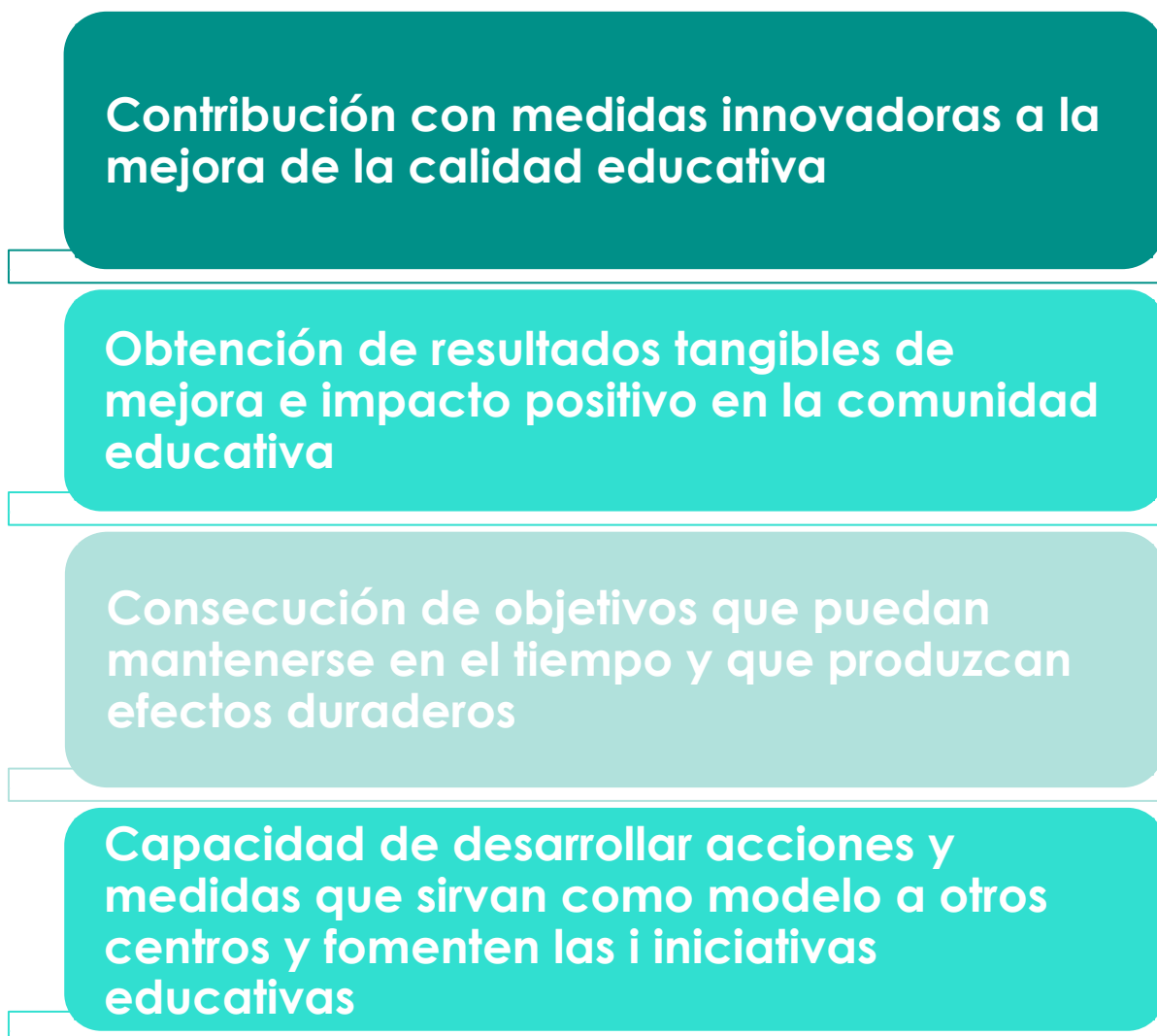
Con esta Tesis queda demostrado que la práctica docente debe basarse en la reflexión y el análisis y para ello ha de hacerlo desde el prisma de la realidad escolar concreta en lo que se refiere a los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en ella. Por todo ello es por lo que el desarrollo curricular y la innovación educativa son dos aspectos que deben ir de la mano de forma imprescindible. Actualmente, esta correlación alcanza aún más importancia si cabe ante un sistema educativo que busca dar respuesta a la realidad de las aulas donde reina una amplia diversidad del alumnado que a su vez varía en los distintos contextos educativos. En este ámbito tan cambiante, la realidad social y educativa actual precisa de propuestas de buenas prácticas y experiencias didácticas. Asimismo, es necesario crear materiales educativos digitales, basados en la filosofía colaborativa y de los Recursos Educativos

Abiertos (auspiciados por la UNESCO) que sean: gratuitos, modificables, de libre acceso, participativos, inclusivos, innovadores, sostenibles y basados en la implementación en el aula de metodologías activas, etc., con el propósito de que sean puestos a disposición de la comunidad educativa. Solo así podremos llegar a “garantizar una educación de calidad, inclusiva y equitativa” que es uno de los principales objetivos que establece el Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, con la finalidad de promover adecuadas oportunidades de aprendizaje.

Esta Tesis Doctoral pretende contribuir a tan buen fin mediante su estudio, del que podemos destacar las siguientes características:

Figura 149

Características Destacables



Fuente: Elaboración propia (2021).

Tras el análisis de las necesidades detectadas en el alumnado este proyecto ha sido diseñado para adoptar medidas innovadoras con las que mejorar la calidad educativa con el perfeccionamiento de las competencias lingüística, digital y no cognitivas de los alumnos. Esto hace que este proyecto sea innovador puesto que introduce como novedad nuevas estrategias didácticas y metodológicas a través de los QR o de Google Earth para fomentar entre los alumnos el gusto por la lectura y la mejora de la expresión oral en el proceso formativo, lo que permite mejorar el aprendizaje del alumnado manteniendo el esfuerzo que se venía haciendo ya en el centro antes de aplicar la innovación educativa que proponemos. Se trata, por tanto, de un proyecto enfocado para cubrir aquellos huecos que suelen quedar con una metodología tradicional. Asimismo, la calidad del Proyecto no solo se basa en la viabilidad y coherencia entre los objetivos, los contenidos y una metodología activa propuesta, sino también en el impacto positivo en la comunidad educativa, ya que una vez identificadas las necesidades del alumnado que nos ocupa se propone una respuesta muy útil para nuestra función como docentes de los 32 alumnos participantes con el fin de mejorar su autoestima y su expresión oral y, en definitiva, para incrementar la comprensión de textos de cualquier contenido curricular. Por otro lado, es necesario destacar la obtención de resultados tangibles, ya que se trata de plantear una serie de retos que los alumnos han de asumir y resolver, por tanto, consiste en un enfoque original, que incorpora la inmediatez de los resultados al proceso de enseñanza-aprendizaje y en un enfoque novedoso al tener como herramienta fundamental a las nuevas tecnologías.

Con este planteamiento, la coordinación y el trabajo entre el profesor y el alumno serán la base donde se podrá sustentar una práctica educativa que responda de forma eficaz al logro de los objetivos que se le irán planteando al alumnado, especialmente en aquellos casos en los que el alumno precisa una respuesta educativa diferente a la ordinaria a lo largo de su trayectoria en la etapa de la enseñanza obligatoria. La aplicación en el aula de este Proyecto está más que demostrada según se desprende del calendario de desarrollo y de implantación que hemos propuesto, donde está la temporalización de todas las actuaciones programadas. Consideramos que este Proyecto es importante poder llevarlo a cabo con nuestros alumnos, ya que nos ofrecerá la posibilidad de atender a la diversidad en el aula a través del aprendizaje multisensorial, el trabajo autónomo, el aumento de la autoestima, la disminución de la frustración y rechazo, el desarrollo de la competencia digital, el disfrute de la expresión oral y de la lectura y, en definitiva, la mejora del rendimiento escolar. Y es que el aprendizaje basado en proyectos, en problemas o retos permite ajustar la enseñanza y el aprendizaje a la diversidad presente en el aula. Con este Proyecto planteamos qué

se hace, qué se puede hacer y qué se debe hacer en el centro en relación con la diversidad lingüística y la diversidad de capacidades con la que nos encontramos en el aula, lo cual no solo es un deber profesional, sino un deber ético y social.

En cuanto a la evaluación que se llevará a cabo en este Proyecto, hay que señalar que se trata de un sistema de evaluación que invierte esfuerzos, no solo, en su desarrollo mediante indicadores que permitan la comprobación de la mejora en el trabajo en el aula, sino también en su implantación, puesto que tiene prevista una evaluación formativa mediante el uso del Portfolio, por sus posibilidades de darse de esta manera una coevaluación dialógica al implicar que tanto los docentes como los alumnos reflexionen juntos inmersos en un diálogo de búsqueda y reflexión.

Con este proyecto multidisciplinar se pretende llevar a cabo la consecución de una serie de objetivos que puedan mantenerse en el tiempo y produzcan efectos duraderos, ya que los alumnos serán los principales protagonistas tanto en el presente como en el futuro, puesto que su trabajo sobre el patrimonio cultural de Cieza servirá de puente entre las generaciones actuales y las venideras.

Por eso, la comunidad educativa se implicará en esta iniciativa educativa incorporándola en el Plan de Mejoras una vez finalizado y si los resultados son óptimos, ya que no solo pretendemos continuar trabajando en ello en todos los niveles del centro en años sucesivos, sino también darle una amplia difusión con el fin de que pueda servir de modelo a otros centros educativos de la localidad por ser original y fácil de implementar.

CAPÍTULO 5: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Esta investigación da lugar a una importante innovación pedagógica, evaluativa y tecnológica mediante el uso de la herramienta digital PLIA que contribuye a un aprendizaje activo y participativo. A través del estudio realizado en un centro educativo en el que se han registrado datos estadísticos del nivel y competencia lingüística del alumnado de forma individual. Se ha podido comprobar cómo gracias a esta herramienta basada en el ePortfolio, se facilita el trabajo de los docentes, así como la detección temprana de las posibles dificultades lingüísticas del alumnado. En este capítulo presentaremos y analizaremos los datos obtenidos en la investigación realizada tras los resultados registrados en la aplicación por parte de los propios usuarios, al igual que, tras la aplicación de otros instrumentos, realizaremos el análisis de los resultados de las encuestas. Para ello, partiendo de los objetivos específicos planteados en esta Tesis, junto con la correlación de las preguntas de investigación, abordaremos la interpretación y discusión de dichos resultados. Por tanto, las técnicas de análisis que se emplearán serán descriptivas, de análisis correlacional y diferencial.

5.1. Resultados

5.1.1. Objetivo ES1. Aumentar la Autonomía en la Competencia Digital del Alumnado de 1.º de ESO.

Este apartado se corresponde con la pregunta de investigación PI1, formulada de esta manera:

- **Pregunta 1 (PI1): ¿Se ha aumentado la autonomía en la competencia digital en los alumnos de 1.º de ESO a través de un plan de actuación con actividades encaminadas a mejorar su competencia lingüística?**

En lo que respecta a la competencia digital, el objetivo marcado se centra en desarrollar las destrezas necesarias para que los alumnos sean capaces de desenvolverse correctamente en el mundo digital de forma autónoma. Este proyecto favorece el uso correcto de la información y de la competencia digital al tener como una de sus metas proporcionar conocimientos y destrezas para la búsqueda y selección de información relevante de acuerdo con las diferentes actividades propuestas, así como para su reutilización en la producción de textos orales y escritos propios. La búsqueda y selección de muchas de estas informaciones requerirá el desarrollo de la competencia tecnológica para el uso adecuado de las TIC y de Internet. Asimismo, durante el periodo

de realización de la investigación, toda la actividad lectora de los alumnos de 1.º de ESO participantes se registró a través de la plataforma PLIA.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) están emergiendo en los últimos años en los nuevos planes de estudios universitarios y no universitarios de todo el mundo. En este ámbito, tanto docentes como alumnos deben modificar sus procesos de enseñanza aprendizaje mediante las nuevas metodologías. Es por ello por lo que las TIC juegan un papel sumamente importante en estas reformas como recurso didáctico, como objeto de estudio, como elemento para la comunicación y la expresión, como instrumento para la organización, gestión y administración educativa, y/o como instrumento para la investigación.

Este proyecto contribuye a lograr las condiciones que menciona la ley educativa para que se desarrolle eficazmente la competencia en comunicación y la competencia digital dentro de un enfoque inclusivo. Es por eso por lo que se ha planteado, por tanto, qué se hace, qué se puede hacer y qué se debe hacer en el centro en relación con la competencia lingüística y digital teniendo en cuenta la diversidad de capacidades con las que nos encontramos en el aula, lo cual no solo es un deber profesional, sino un deber ético y social.

El aprendizaje basado en proyectos, en problemas o retos permite ajustar la enseñanza y el aprendizaje a la diversidad presente en el aula, por eso, el centro al final de curso incorporará este proyecto en el Plan de Mejoras una vez finalizado y si los resultados son óptimos. Con este tipo de proyecto se pretende contribuir a que los docentes:

- Generen un ambiente positivo y constructivo.
- Acepten un ritmo más lento de aprendizaje y un umbral de fatiga más bajo.
- Conozcan cómo trabajar la expresión oral de otra forma.
- Procuren un entorno educativo estructurado, previsible y ordenado.
- Den explicaciones e instrucciones más claras, más lentas o con más repetición.
- Elogien las capacidades verbales y aprovechen los puntos fuertes de los alumnos para enseñarles mejor.
- Colaboren con la familia en la intervención y en la toma de decisiones metodológicas y evaluadoras.

- Adecuen la evaluación, posibilitando otros medios para la detección de los conocimientos y no solo los exámenes escritos.
- Confíen en las posibilidades de éxito lingüístico del alumnado.
- Observen y ayuden en la detección de posibles trastornos asociados al aprendizaje (déficit de atención e hiperactividad).

Asimismo, con el desarrollo de las actividades propuestas los alumnos han podido disponer de multitud de posibilidades con las que facilitarles el aprendizaje autónomo a través de algunas herramientas digitales que les han resultado muy útiles para trabajar en equipo tanto dentro como fuera del aula. En lo que se refiere a los entornos de trabajo han podido contar con: Microsoft Office365, Libre Office, Google Apps for Education. En cuanto a los recursos para comunicarse, debatir y colaborar podrán crear un blog con **Blogger** de forma sencilla y muy creativa o bien con **WordPress**. Como plataforma de microblogging centrada sobre todo en la imagen, aunque también permite incluir textos, vídeos, enlaces o audios podrá hacer uso de **Tumblr**. En esta misma línea de comunicación como es el Aula Virtual de Murciaeduca le servirá de mensajería segura donde todo queda grabado de forma interna en el grupo de clase en un contexto educativo, en el que también pueden interactuar las familias. Además, permite enviar adjuntos y clips de voz, y establecer una agenda de tareas con recordatorios. O bien con la aplicación **Google Hangouts** con la que se puede establecer un grupo de chat o videochat con el que crear un grupo virtual de intercambio de opiniones. Otra herramienta también colaborativa que se les ha dado a conocer ha sido la plataforma digital Padlet, con la que han tenido la oportunidad de crear murales virtuales para incluir los elementos multimedia, vínculos y documentos que se han ido elaborando. Como herramientas de edición de vídeos los alumnos han tenido para elegir, entre las muchas de las que podemos encontrar en la web, por ejemplo, YouCut, KineMaster, InShot, Picstart, Capcut, FilmoraGo, VivaVideo, VN, VivaCut, iMovie, etc...

Como herramientas para compartir archivos los alumnos han tenido la posibilidad de hacer uso de Dropbox, Google Drive, WeTransfer. Y, finalmente, para organizar el trabajo los alumnos han contado con Google Calendar y el calendario del Aula Virtual para programar entre ellos la planificación de las tareas.

5.1.1.1. Análisis de los datos

A continuación, se van a mostrar los resultados más relevantes que se han obtenido tras la realización de las preguntas que se corresponden con la encuesta NACD realizada a los alumnos al final la unidad formativa con la que se responde a la pregunta PI1.

Aunque el grupo de alumnos participantes pertenece a un grupo digital, es decir, que trabajan en clase con Tablet, ha sido necesario averiguar cuál era la proporción de alumnos que disponían de recursos TIC en casa, con el fin de poder realizar las tareas encomendadas para la Unidad Formativa diseñada.

Figura 150

Disponibilidad de recursos TIC en casa (Fuente: Elaboración propia).



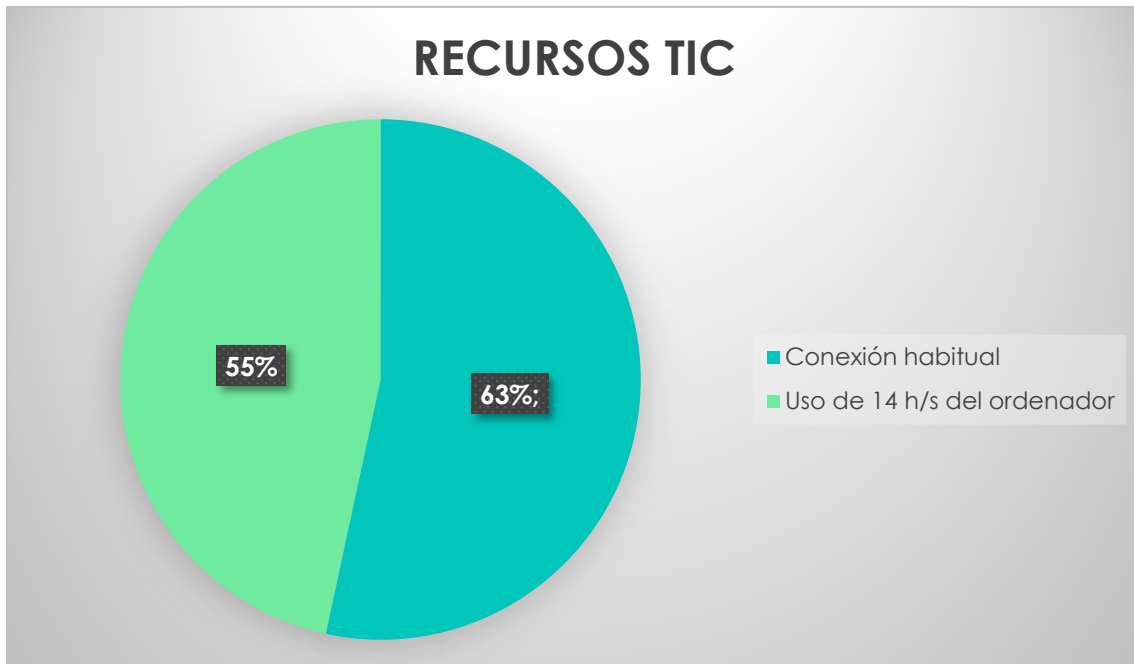
Fuente: Elaboración propia (2021).

En la figura 150 se muestra que del conjunto de 32 alumnos del que consta esta muestra el 80% de alumnos poseen ordenador en casa y que el 95% cuenta con conexión a internet.

Otro dato importante que se ha querido recoger ha sido el que vemos en la Figura 149 donde se aclara que el 63% de los alumnos se conecta a internet habitualmente desde casa y que el 55% trabaja con el ordenador en casa con frecuencia durante 14 horas a la semana.

Figura 151

Recursos TIC en casa



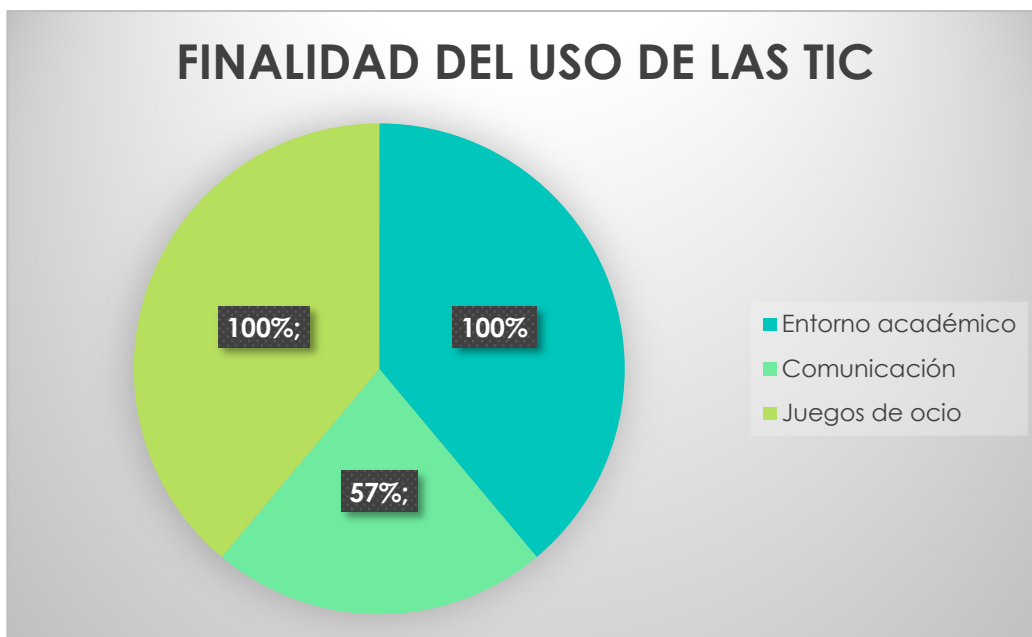
Fuente: Elaboración propia (2021).

Por tanto, esto quiere decir que existe una amplia proporción de alumnos que han podido trabajar las actividades en casa, puesto que han contado con los recursos necesarios.

Otro tipo de datos obtenidos guardan relación con la finalidad con la que han usado las TIC los alumnos. Según la figura 150 el 100% ha empleado los recursos TIC en el entorno académico, el 57% como herramienta de comunicación y el 100% para juegos de ocio.

Figura 152

Finalidad del Uso de las TIC

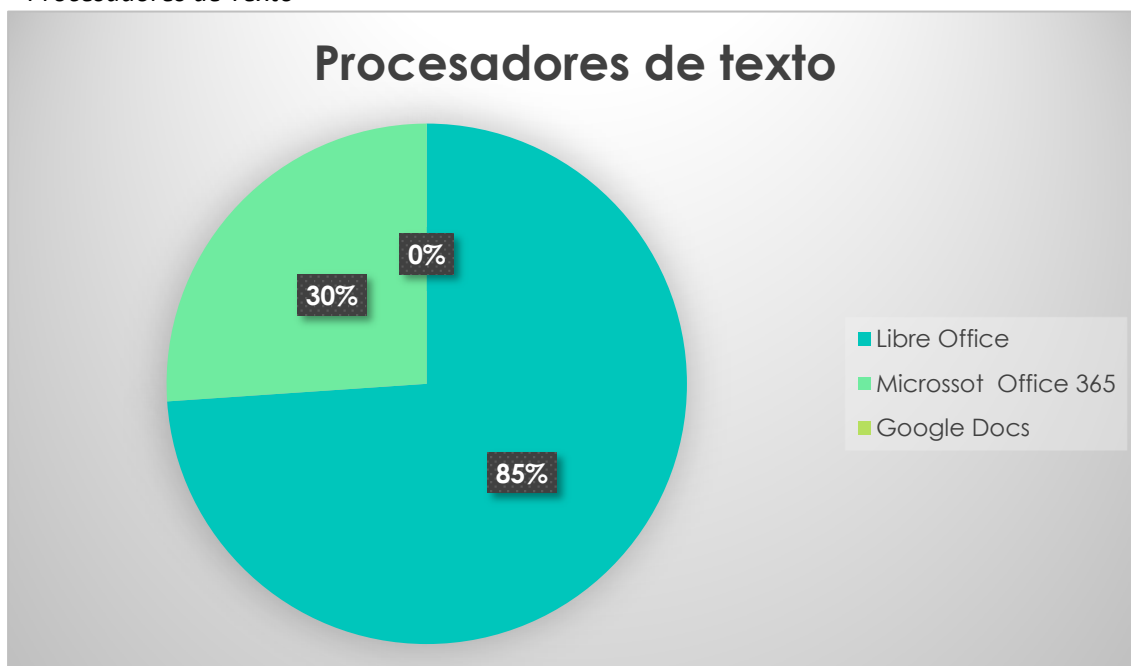


Fuente: Elaboración propia (2021).

En lo que se refiere al empleo de recursos y herramientas TIC para la realización de las actividades de la Unidad Formativa, las herramientas de procesadores de texto más utilizadas han sido Libre Office con el 85% y Microsoft Office 365 con el 30% como se indica en la Figura 151.

Figura 153

Procesadores de Texto



Fuente: Elaboración propia (2021).

Como recursos para establecer comunicación entre los alumnos, debatir, y colaborar en las actividades, el alumnado ha optado en su mayoría por utilizar el Aula Virtual de Murciaeduca, lo cual es bastante normal, puesto que es el canal de comunicación que está establecido en el centro por parte de todo el claustro de profesores.

Figura 154

Recursos de Comunicación, Debate y Colaboración.

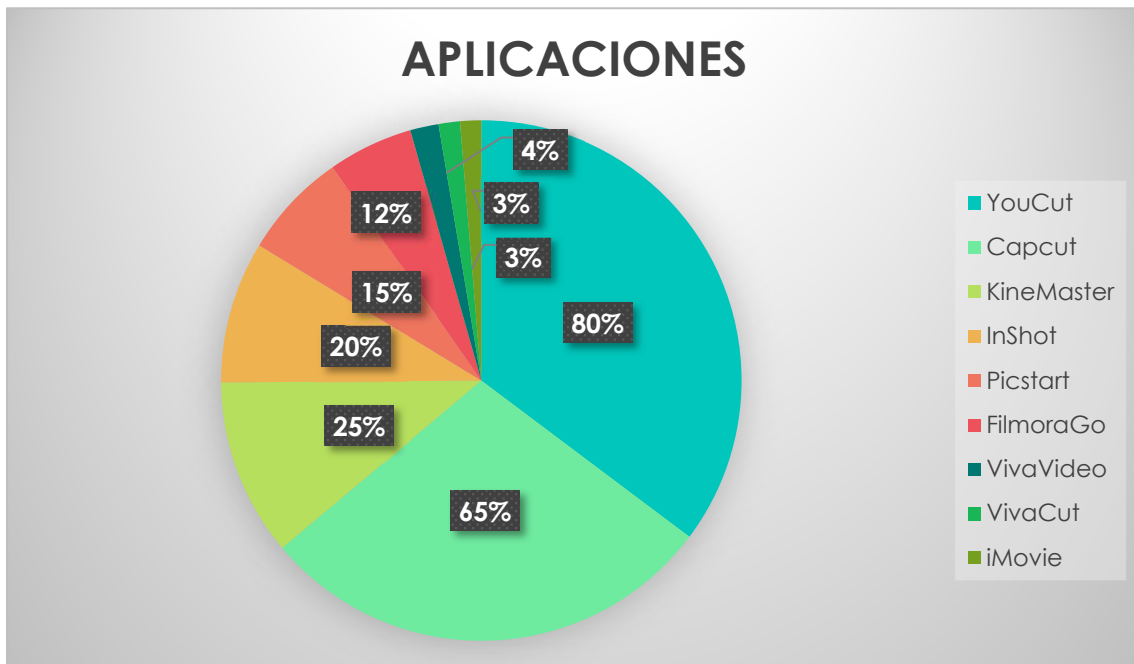


Fuente: Elaboración propia (2021).

Para la realización de las actividades ha sido fundamental la utilización de aplicaciones para la edición de vídeos con los que poder realizar las reseñas de las lecturas trabajadas. Las más utilizadas han sido YouCut y Capcut, seguidas de KineMaster, InShot, Picstart, FilmoraGo, VivaVideo, VN, VivaCut, iMovie.

Figura 155

Aplicaciones Usadas

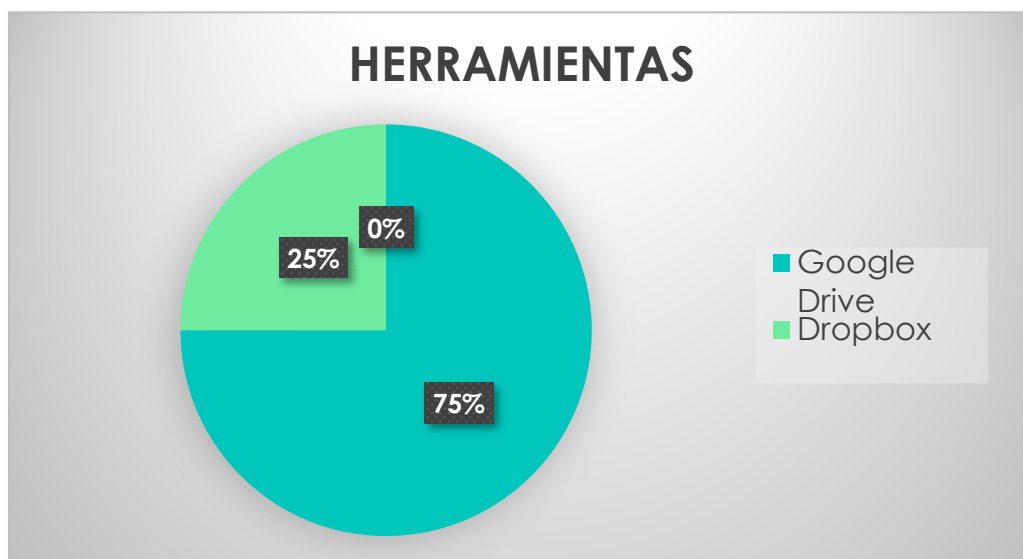


Fuente: Elaboración propia (2021).

En lo que respecta a las herramientas empleadas para compartir archivos entre los alumnos podemos encontrarnos con que la más empleada ha sido Google Drive con un 75% frente al 25 % de Dropbox, como podemos comprobar en la Figura 155.

Figura 156

Herramientas Usadas).

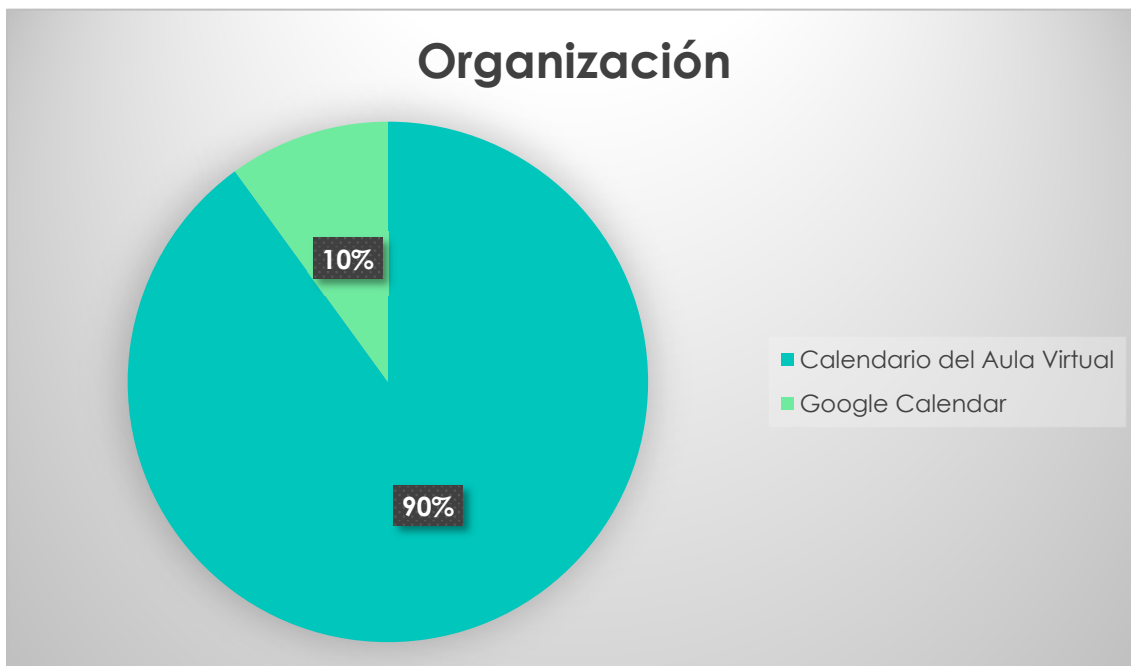


Fuente: Elaboración propia (2021).

Otra decisión importante por parte de los alumnos ha sido optar por una herramienta que les ayudara a organizar los plazos de los trabajos y de las tareas asignadas para su desarrollo y para ello el 90% ha preferido hacer uso del calendario del Aula Virtual de Murciaeduca que se usa diariamente en clase.

Figura 157

Organización de las Tareas



Fuente: Elaboración propia (2021).

5.1.1.2. Interpretación y Discusión de los Resultados

Como en todo trabajo de investigación es necesario tener presente el contexto en el que se ha realizado el trabajo de campo. En este caso, al tratarse de un grupo de 1.º de ESO el alumnado tiene muchas carencias en el desarrollo del trabajo autónomo, por lo que superar estas dificultades entrañan la repetición excesiva de cada una de las indicaciones necesarias para el buen desarrollo del trabajo en el aula, pero este impedimento se ha incrementado todavía más al tratarse de un grupo de alumnos digital en el que la herramienta principal de trabajo ha sido la Tablet. Esto ha requerido que la selección de recursos digitales que el alumnado ha ido realizando fuera tendente siempre a recurrir a aquel recurso que ya era conocido o bien que era conocido por otro, inclinándose así por simplificar los esfuerzos en la forma para centrarse en el contenido, huyendo por tanto de la saturación de la información recibida al inicio del proyecto.

5.1.2. Objetivo ES2. Digitalizar los Planes Lectores

Este apartado se corresponde con la pregunta de investigación PI2, formulada de esta manera:

- **Pregunta 2 (PI2):** ¿Para qué sirve digitalizar los planes lectores con la herramienta PLIA?

Todo plan lector de centro implica una programación, lo cual es una ardua tarea, ya que supone un trabajo de investigación en profundidad para tener éxito en la selección de las lecturas. Pero gracias a los recursos digitales disponibles en las aulas, la digitalización de los planes lectores es posible, por lo que no solo se puede adaptar el trabajo lector al grupo de alumnos a los que vaya dirigido, sino que, además, con herramientas como PLIA se facilita el seguimiento del progreso de cada alumno, contribuyendo así con su sistematización al proceso de aprendizaje y a la mejora de la competencia lingüística. PLIA permite realizar una evaluación personalizada en tiempo real. De esta manera, fomenta la iniciativa del alumno y le permite ser consciente de sus avances. En cuanto al docente y a las familias les ofrece una información completa, fiable y detallada del progreso de cada alumno, que queda registrada y que permite ir contrastando los ritmos de lectura que va desarrollando. Dicha información es exhaustiva, puesto que la plataforma genera un informe detallado sobre los resultados que va obteniendo en las pruebas de nivel en lo que se refiere a comprensión, velocidad y acción lectora.

Con PLIA se evaluaron 32 usuarios de 1.º de ESO, obteniendo como resultado una tendencia de mejora que alcanzó el 50% en cuanto a la comprensión, la velocidad y la acción lectora, ya que se incrementó en un 80% el número de lecturas en el trimestre señalado debido al alto grado de motivación de los usuarios fruto del uso de esta herramienta metodológica, ya que se pudo conocer a lo largo del proceso lector cuáles eran sus resultados y qué debían mejorar.

Cabe señalar que se recolectaron datos referentes al número de lecturas trabajadas, así como número de pruebas realizadas (comprensión, velocidad y acción) así como las calificaciones obtenidas. En la tabla 41 se muestra un resumen de los datos reportados por PLIA.

Tabla 49

Parámetros Lectores Reportados por PLIA para un Conjunto de 32 Alumnos a lo Largo de 3 Meses en el Curso Académico 2021.

<i>Curso</i>	<i>Lecturas</i>		<i>Pruebas lectoras</i>		
	N.º lecturas por alumno	N.º pruebas de comprensión por alumno	N.º pruebas de velocidad por alumno	N.º pruebas de acción por alumno	N.º pruebas totales por alumno
1.º de ESO	1,05	1,37	0,28	0,44	2,09

Fuente: Elaboración propia (2021)

Con respecto de los resultados de la Tabla anterior (Tabla 47), y en atención a los parámetros lectores reportados por PLIA para 32 alumnos en tres meses, los cursos de 1.º de ESO muestran un total de 1.05 lecturas por alumno, mientras que el número de pruebas de comprensión por alumno ascendió a 1.37, siendo las pruebas de velocidad en número menor hasta un total de 0.28 por alumno, mientras que las pruebas de acción por alumno llegaron hasta 0.44, y el número total de pruebas alcanzó un total de 2.09.

De forma simultánea, un subconjunto del profesorado, participante en la prueba piloto, realizó una estimación de los mismos parámetros lectores bajo estudio, pero esta vez, obtenidos en el aula a lo largo del mismo período del curso anterior 2019-2020 sin el uso de ninguna herramienta digital de apoyo en el aula. Los resultados se muestran en la tabla 46.

Tabla 50

Parámetros Lectores Reportados por 15 Docentes Obtenidos a lo largo del Segundo Trimestre del Curso Académico 2019-2020 en Centros Educativos de la Región de Murcia, España.

<i>Curso</i>	<i>Lecturas</i>		<i>Pruebas lectoras</i>		
	N.º lecturas por alumno	N.º pruebas de comprensión por alumno	N.º pruebas de velocidad por alumno	N.º pruebas de acción por alumno	N.º pruebas totales por alumno
1.º de ESO	1,02	1,27	0,02	0,9	1,44

Fuente: Elaboración propia (2021)

En esta tabla anterior (Tabla 51) se recogen los Parámetros lectores reportados por 3 docentes obtenidos a lo largo del segundo trimestre del curso académico 2019-

2020 en el 1.º de ESO del centro participante. Los resultados fueron mayores respecto al número de lecturas por alumno alcanzando un total de 1.02, mientras que las pruebas de comprensión por alumno resultaron también superiores con 1.27. A su vez, el número de pruebas de velocidad por alumno por el contrario resultó inferior con un 0.02 y el número de pruebas de acción por alumno, superior a los cursos anteriores un total de 0.9, y el número de pruebas total por alumno igualmente superior en un 1.44.

Por tanto, con el uso de la aplicación PLIA es posible trabajar la competencia lingüística pudiendo:

- Crear planes lectores adaptados a cada tipo de alumnado.
- Planificar actividades que atiendan a la diversidad del aula.
- Efectuar un seguimiento personalizado del trabajo lector a través de un panel de estadísticas.
- Realizar lecturas colaborativas.
- Potenciar la creatividad de la expresión escrita al poder interactuar con ejercicios, preguntas y vídeos.

Incluso, se puede llegar a confeccionar un club de lectura.

Como propuesta de mejora para este objetivo sería el de poder realizar el monitoreo en tiempo real de las actividades de los alumnos e incluso reportes semanales con información del trabajo lector tanto a los docentes como a las familias.

5.1.3. Objetivo ES3. Sistematizar el Trabajo Lector para Reducir el Esfuerzo del Profesorado. Objetivo ES4. Lograr una Mayor Eficiencia en el tiempo Dedicado a la Lectura de los Alumnos.

Este apartado que comprende dos objetivos se corresponde con la pregunta de investigación PI3, formulada de esta manera:

- **Pregunta 3 (PI3):** ¿Consigue la sistematización del trabajo lector reducir el esfuerzo del profesorado y lograr una mayor eficiencia en el tiempo dedicado a la lectura de la unidad formativa en los alumnos de 1.º de ESO?

Hasta el momento, las estrategias que se han ido empleando para el fomento de la lectura entre los jóvenes, se han aplicado sin ningún tipo de sistematización, por ello, con el fin de suplir esta carencia, en esta investigación se presenta un método que puede

ayudar de forma significativa y que si su aplicación es correcta brindará la oportunidad de aparecer en los primeros puestos del informe PISA. Con respecto del método, adopta el uso de la herramienta de trabajo y de aprendizaje del Portfolio aplicado al Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCEL), todo ello, buscando mejorar la competencia lectora de la lengua materna en el aula.

Proponer este trabajo de investigación, tiene como objeto el realizar una incorporación significativa del PEL en las aulas, haciendo referencia eso sí al desarrollo lector, lo cual implica no solo un cambio en la metodología de trabajo en el aula en lo que respecta al proceso de enseñanza aprendizaje, sino que además ofrece la oportunidad de dar cabida a la coevaluación, con la cual se logra favorecer la reflexión del alumnado y potenciar su autoevaluación y autonomía.

La metodología innovadora a la que se hace referencia se conoce como 'Mi Portfolio Lector' (MPL) en la cual se adapta el PEL (Portfolio Europeo de las Lenguas) a la lectura con la finalidad de sistematizar el trabajo lector, destacando en primer lugar, que lo hace como una estrategia de evaluación compartida de la comprensión lectora en el aula, y, en segundo lugar, como un instrumento de recogida de parámetros y apoyo al diagnóstico para instituciones, docentes y alumnado. En relación a cómo éstos evolucionan en su desarrollo metacognitivo como lectores a lo largo de su trayectoria académica, puesto que favorece la reflexión, la autoevaluación, la metacognición, la organización y la autorregulación del conocimiento que se construye sobre el mundo y sobre uno mismo.

Dicha investigación sobre la competencia lectora de los jóvenes ha tenido en consideración que en la actualidad existe una gran demanda de contenido digital en la enseñanza, ya que los nuevos perfiles del alumnado se encuentran totalmente digitalizado amén de que la crisis sanitaria vivida en 2020 fruto del COVID-19 ha consolidado esta tendencia al uso, cada vez más frecuente, de herramientas digitales en la docencia.

Pero al respecto, se ha detectado que, a pesar del empleo de las nuevas técnicas, el tratamiento de los datos resulta ser uno de los principales focos de disputa, ya que es preciso dotar el contenido digital con la misma rigurosidad con la que cuentan las fuentes y métodos tradicionales de enseñanza.

En este contexto se ha diseñado, desarrollado y evaluado la plataforma PLIA (Plataforma Interactiva para el Fomento de la Lectura), basada en el portfolio al MCEL tal y como se ha mencionado con anterioridad, para que el alumnado llegue a desarrollar y autoevaluar competencias tales como la comprensión, la velocidad o la acción lectora sirviéndose de una herramienta digital. PLIA adopta de este modo un modelo integrador

de enseñanza-aprendizaje de la lectura que combina fases de enseñanza presencial con fases de trabajo en autoaprendizaje.

Con la sistematización del trabajo lector es posible que un alumno pueda poseer un historial lector que permita que solvente la problemática que genera que el profesorado vaya heredando alumnos cada curso por regla general, así se logra identificar si el nivel lector del alumno se corresponde con su nivel curricular. Pero este nuevo sistema que fomenta la lectura mediante la digitalización del trabajo lector, no solo es útil para el profesorado, sino que también implica a la familia en el proceso de aprendizaje de sus hijos. Por tanto, ofrece un punto de reflexión conjunta entre alumnos, profesorado y familias para establecer objetivos y estrategias de aprendizaje, autoevaluación y coevaluación. Ayuda pues al claustro a tomar decisiones conjuntas para confeccionar el proyecto lingüístico del Centro. Contribuye a que exista un documento único e intransferible de cada alumno con su “Historial lector” para el profesor presente o futuro de cada Departamento y al diagnóstico precoz de dificultades del Dpto. de Orientación en los casos pertinentes. Posibilita al Centro que se identifique el resultado cuantitativo del nivel lector de un alumno, de un grupo, de un curso, de todo el Centro o de la Comunidad Autónoma entera. Asimismo, incrementa la dinamización de la biblioteca escolar y municipal. A las Instituciones les permite constatar unos buenos resultados académicos. Y finalmente, a nivel europeo, permite pasar a estar en los primeros puestos del ranking en las pruebas Pisa.

PLIA puede ser usado no solo como espacio para sistematizar experiencias lectoras individuales de cada alumno, sino que al docente también le permite acceder a los resultados del grupo-clase.

5.1.4. Objetivo ES5. Establecer una Estrategia de Evaluación Compartida en el Aula

Este apartado se corresponde con las preguntas de investigación PI4, formulada de esta manera:

- **Pregunta 4 (PI4):** ¿Cómo se establece una estrategia de evaluación compartida en el aula?

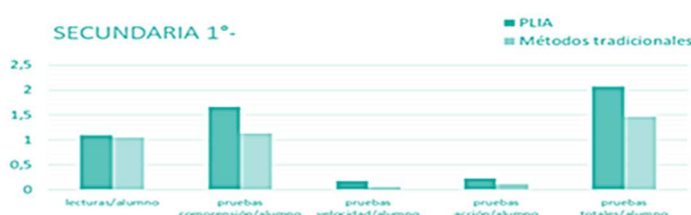
El portfolio se propone como instrumento de trabajo en clase, en tanto que su uso puede implicar un cambio en la metodología de trabajo en el aula, acorde con una

evaluación formativa. De esta manera PLIA se presenta como un instrumento de evaluación integrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que favorece la reflexión del alumno y potencia su autoevaluación y autonomía.

Para el análisis de resultados, todos los datos se referenciaron a un alumno. En la figura 79 se muestra una comparativa entre los parámetros lectores del alumnado a lo largo de un trimestre.

Figura 158

Comparativa de Resultados Lectores en el Aula.



Fuente: Elaboración propia (2021).

Nota: Uso metodologías docentes tradicionales vs uso de la herramienta digital PLIA a lo largo de 3 meses en centros educativos de la Región de Murcia, España.

Los gráficos muestran los datos reportados por la plataforma PLIA y los datos obtenidos en un mismo periodo sin el uso de ningún tipo de plataformas digitales de apoyo en el aula.

En definitiva, la herramienta PLIA arrojó en un primer momento una serie de resultados positivos, los cuáles permitieron mostrar cómo a través del uso de la misma en el entorno escolar, se contribuye de una forma satisfactoria al fomento de la lectura tanto dentro como fuera del aula.

Es un gran valor añadido en la actividad diaria del docente ha sido poder disponer de ciertos parámetros lectores en el aula con los que identificar cómo es la evolución del desarrollo metacognitivo de los alumnos como lectores, permitiendo así identificar si el nivel lector de los alumnos se corresponde con su nivel curricular e identificar a aquellos alumnos que tengan dificultades. De esta forma, PLIA ha permitido, por una parte, analizar el nivel global de cada clase permitiendo a los docentes diseñar itinerarios y planes de enseñanza modulares y adaptados a las necesidades del

alumnado; y por otra, incrementar la capacidad y velocidad de actuación del docente en la detección de desviaciones en los itinerarios formativos diseñados.

La evaluación de habilidades lectoras se desarrolla haciendo uso de módulo de la plataforma “Mi Nivel Lector”. Los parámetros que sirven para analizar la evolución del desarrollo metacognitivo de los usuarios en su trabajo lector comprenden las tres habilidades que completan la competencia lingüística: lectura, expresión escrita y expresión oral. En lo que respecta a la lectura, se establecen unos mínimos en cuanto a comprensión, velocidad y acción lectora para que se pueda identificar el nivel en el que se encuentra el alumno y se corresponde con el nivel curricular que está cursando. En cuanto a la escritura, los parámetros se centran en la corrección de la expresión y de la adecuada presentación. Y, finalmente, para abordar la evaluación de la destreza oral en este módulo se evalúa el contenido seleccionado, su organización para la puesta en escena y la expresión utilizada.

5.1.5. Objetivo ES6. Aumentar la Calidad de la Competencia Lingüística del Alumnado.

Este apartado se corresponde con las preguntas de investigación PI5, formulada de esta manera:

Pregunta 5 (PI5): ¿Se ha mejorado la competencia lingüística del alumnado de 1.º de ESO con la unidad formativa propuesta?

En esta unidad formativa las actividades están encaminadas a desarrollar habilidades comunicativas en los alumnos y a fortalecer la expresión oral a través de las exposiciones que van a ir realizando mediante videorreseñas que posteriormente pasarán a ser codificadas con un código QR para ser incorporado al blog del proyecto y colocados en puntos estratégicos del centro para ser compartidos con el resto de alumnos. Por eso, los objetivos marcados en la unidad formativa han sido:

1. Aumentar la autoestima enriqueciendo el vocabulario y desarrollando estrategias orales para realizar recomendaciones a otros compañeros.
2. Leer y comprender con un grado creciente de interés y autonomía obras literarias cercanas a sus gustos, aficiones e intereses.
3. Desarrollar progresivamente su propio criterio estético.

4. Hablar en clase de los libros y compartir sus impresiones con los compañeros.
5. Utilizar las nuevas tecnologías para realizar reseñas que serán grabadas en vídeo y codificadas en QR.
6. Añadir este Proyecto al Proyecto Lingüístico del Centro.
7. Fomentar la participación, incrementar el nivel de atención, potenciar el autoaprendizaje y facilitar información rápida y veraz al docente mediante la opción de encuesta anónima y el portfolio de seguimiento.

En cuanto a los contenidos planteados para desarrollar estos objetivos han sido:

1. La incorporación al discurso de los gestos, matices tonales y otros aspectos apoyados en el contexto de la situación del acto de hablar para superar el nerviosismo.
2. El empleo de estrategias útiles para reconocer, seleccionar, interpretar, anticipar, inferir y retener los textos.
4. La superación de las dificultades para planificar el discurso, conducir el tema, la interacción, facilitar la producción, corregir la producción, controlar la voz, usar códigos no verbales y controlar la mirada.
5. El conocimiento y la puesta en práctica de la aplicación QR.
6. La incorporación de este Proyecto al PLC “Ante la ignorancia, pasa página” aprobado en Claustro.
7. La realización de recogida de datos tanto con las encuestas como en el portfolio de seguimiento PLIA.

5.1.5.1. Análisis de los datos obtenidos

En este apartado se van a exponer los datos obtenidos acerca del desarrollo y seguimiento observacional que se realizó durante la implementación del proyecto “Leyendo en QR” de forma interdisciplinar con la asignatura de Lengua española y Literatura que impartía la propia investigadora con el rol de profesora titular. De este modo, se presenta un análisis descriptivo del proceso de las sesiones desarrolladas durante la puesta en marcha de la unidad formativa diseñada, cuya tarea final resultaron ser las “I Jornadas de Innovación Educativa” celebradas en el salón de actos del centro con la colaboración de los profesores participantes.

A continuación, se irán desglosando de forma descriptiva por cada una de las sesiones propuestas los datos observacionales sobre la experiencia que se fueron registrando en el diario de la investigadora. Serán un total de 40 sesiones de entre las cuales 38 han sido destinadas al trabajo en el aula y otras 2 han estado destinadas, por un lado, a la dedicación del profesorado participante en la organización inicial y las estrategias a seguir, y por otro, han sido reservadas para la evaluación final, en la que se hará una puesta en común que servirá de análisis de los resultados y de reflexión sobre la experiencia. Estas sesiones se iniciaron el día 23 de noviembre de 2020 y finalizaron el 4 de mayo de 2021.

Sesión 1: Reunión de los profesores participantes para hacer una puesta en común sobre su planteamiento para las sesiones programadas.

El objetivo de esta primera sesión era poner en conocimiento al profesorado de cómo se iba a llevar a cabo el proyecto y cuál era el marco en el que se iba a desarrollar el trabajo de campo para la investigación. Se trataron todos los temas de organización, planificación y sobre las distintas actividades previstas. Esto facilitó el buen desarrollo del trabajo. En esta sesión se pudo observar un alto interés por parte del profesorado participante ante los objetivos a lograr y las actividades a realizar.

Sesión 2: Se presenta el Proyecto a los alumnos, se les explica el portfolio de seguimiento a través de PLIA y se realiza con ellos el ensayo de la aplicación QR.

Esta segunda sesión se corresponde con una sesión de formación en la que para la puesta en marcha de PLIA los alumnos se mostraron muy motivados. Todos se hicieron usuarios y siguieron las instrucciones que previamente se leyeron en la guía del usuario que incorpora la propia aplicación. Se les explicó que la herramienta iba a ser utilizada, por un lado, para el seguimiento de las lecturas que se iban a trabajar en clase y por otro lado, para la realización de pruebas de nivel de comprensión, velocidad y acción lectora.

Una vez realizado todo esto se pasó a la explicación de la codificación en QR de los trabajos que debían realizar a través de la página web gratuita de codificación de QR <https://www.codigos-qr.com/generador-de-codigos-qr/> . Los alumnos hicieron

algunas pruebas con las que, siguiendo las indicaciones, asegurarse de que lo habían creado correctamente. Por ejemplo:

1. Utilizaron diferentes lectores de códigos QR para comprobar que se podían leer correctamente.
2. Realizaron diferentes variantes del QR utilizando valores distintos para el tamaño y la redundancia y así escoger el que mejor se adapta a las actividades que tenían que desarrollar.
3. Comprobaron que habían introducido correctamente la URL de destino y que el lector de QR finalmente redirecciona a la URL o web que se desea.

Para responder a la pregunta **PI5** se ha recurrido a dos instrumentos, por un lado, el contraste entre la prueba PLIA realizada antes de comenzar el desarrollo del proyecto y una vez finalizado y, por otro lado, el cuestionario de profesores en el que se aclara si han mejorado los alumnos en lo que se refiere a su expresión oral en lo que respecta a estos puntos:

- Pronunciación, claridad y fluidez.
- Volumen, entonación y velocidad.
- Expresión corporal y lenguaje no verbal.
- Exposición clara de los contenidos.
- Dominio de los contenidos.
- Estructuración de los contenidos.
- Vocabulario rico.

En el caso de las destrezas de la expresión oral, el profesorado ha podido reflexionar sobre la evolución de los alumnos en los aspectos señalados anteriormente y concluir que la mejora ha sido sustancial como se indica en las siguientes Figuras.

Figura 159

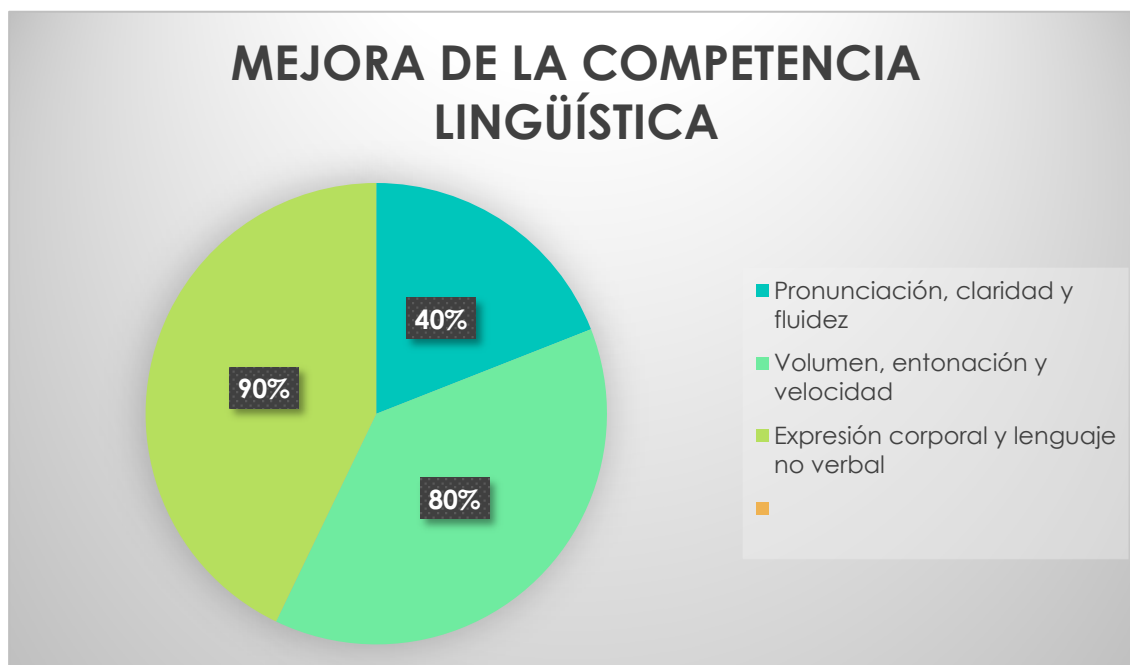
Mejora de la Competencia Lingüística.



Fuente: Elaboración propia (2021).

Figura 160

Mejora de la Competencia Lingüística

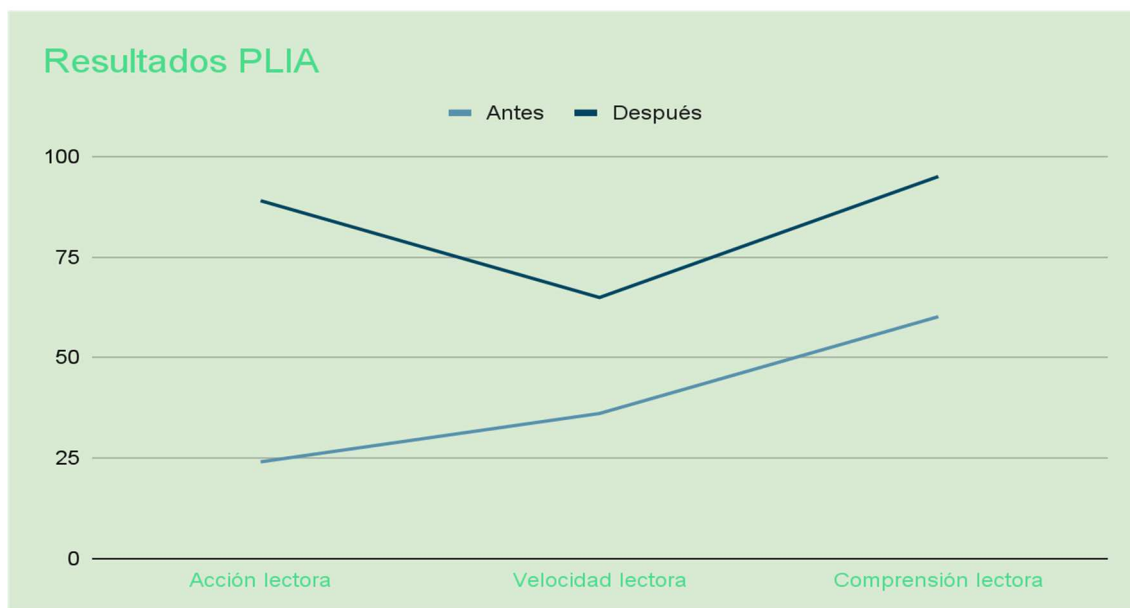


Fuente: Elaboración propia (2021).

En lo que respecta a los resultados obtenidos por los alumnos en PLIA en cuanto a su acción, velocidad y comprensión lectora, podemos ver su buena evolución.

Figura 161

Contraste de los Resultados Obtenidos en PLIA al Inicio y al Final del Proyecto.



Fuente: Elaboración propia (2021).

Podemos comprobar, por tanto, con los datos obtenidos acerca de la Figura 158 que el desarrollo de la competencia lectora en todas sus vertientes se ha visto incrementada por los alumnos, puesto que han mejorado significativamente, sobre todo la acción lectora, cumpliendo así con el objetivo marcado. Así pues, aunque no se les preste atención en el trabajo lector ni a la acción lectora ni a la velocidad lectora, es imprescindible que sean tenidas en cuenta para poder obtener una mejora completa de la competencia lectora, puesto que en lo que se refiere a la velocidad lectora no se puede obviar la cantidad de veces que ha necesitado un alumno leer un texto para entenderlo o bien es necesario trabajar la acción lectora con el fin de que sea capaz de representarlo gráficamente mediante los signos de puntuación o de acentuación.

Sesión 3: Se valora el grado de autoestima de los estudiantes y se realizan actividades encaminadas a su mejora.

En esta ocasión se trata de una sesión de evaluación inicial en la que se realizan actividades orales con las que interactuar y así favorecer la identificación de las destrezas, los talentos y las habilidades que los estudiantes tienen con el fin de ir asignando distintos roles a cada alumno dentro del grupo.

La actividad consistió en agruparse en pequeños corros para que hablaran sobre algunas de las temáticas que ellos mismos propusieron. La actividad les resultó muy placentera puesto que a todos los alumnos del grupo les gusta mucho hablar y se

mostraron muy participativos. A partir de esta sesión se establecieron los grupos de trabajo y las responsabilidades que asumiría cada uno de ellos para su realización.

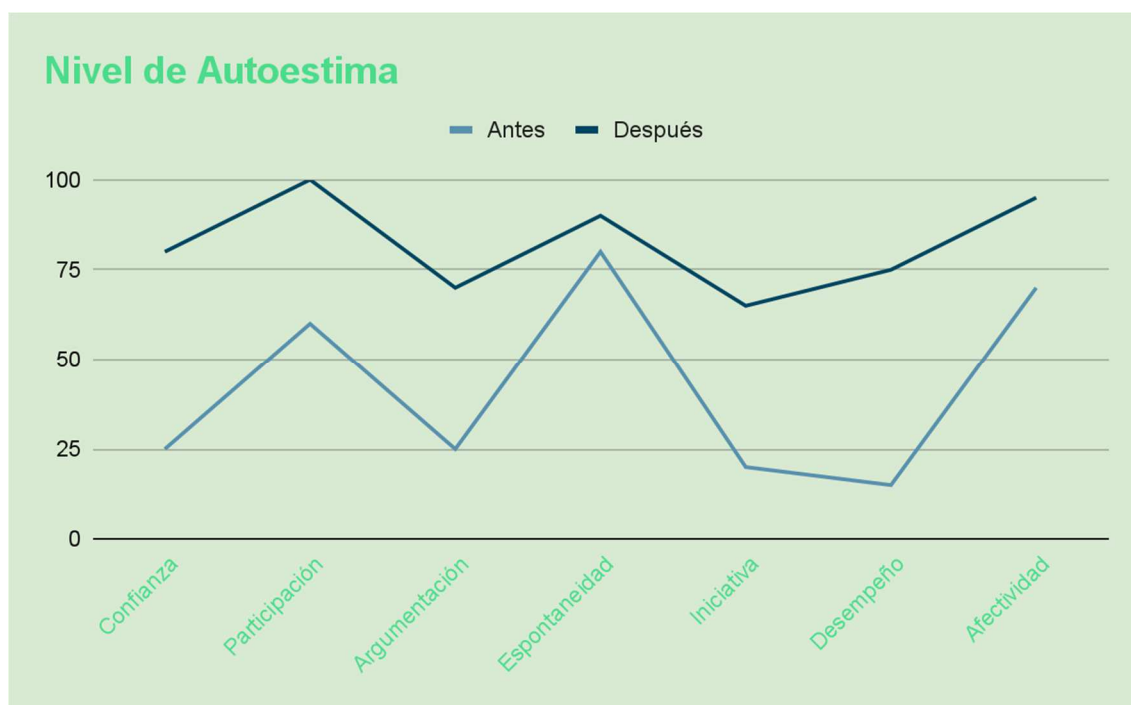
Sesión 4: Se realizan actividades de sensibilización para que los estudiantes se sientan más seguros de sí mismos y disminuyan el temor a hablar ante todo tipo de público afianzando los lazos de confianza propios de cada estudiante y con ello, logren elevar su autoestima, mediante la evaluación de aspectos sencillos, medibles y apreciables como son: la confianza, la participación, la argumentación, la espontaneidad, la iniciativa, el desempeño personal y la afectividad.

Se han realizado distintas actividades con las que trabajar todos estos aspectos de la expresión oral, como por ejemplo las siguientes:

1. Realizar preguntas y dar opinión tras la realización de una breve lectura.
2. Imaginar y elaborar una parte de la historia previamente omitida.
3. Elaborar un final diferente a partir de un texto.
4. Cambiar el tipo de narrador.

Figura 162

Contraste de los Resultados Obtenidos en PLIA al Inicio y al Final del Proyecto.



Fuente: Elaboración propia (2021).

Sesión 5: Descripciones breves de sí mismo y de los compañeros. Descripciones breves de sus animales preferidos. Descripciones breves de los objetos del entorno.

Sesión 6: Para constatar la progresión en la expresión oral se realizará la reseña de una lectura encomendada a nivel individual y otra en pequeños grupos siguiendo las indicaciones necesarias para su buen desarrollo. De esta forma, los alumnos llegaron a realizar un total de 32 reseñas individuales y 10 en pequeños grupos. Siguiendo las indicaciones dadas:

1. Usar un vocabulario correcto y adecuado a los contenidos que se están trabajando.
2. Cuidar la entonación y correcta estructuración de las oraciones al exponer.
3. Hablar siempre de cara al público.
4. Comenzar presentándose.
5. No estar continuamente moviéndose cuando se habla.
6. No leer directamente (solo podrá disponer de un esquema para consultar alguna duda).
7. Llevar preparado un orden según guion del trabajo.
8. Vocalizar correctamente.
9. Cuando finalice su exposición, hacer una síntesis general de todos los contenidos expuestos.
10. Realizar un pequeño cuestionario a través de la aplicación Kahoot con preguntas claras y precisas para pasar a sus compañeros.
11. Hacer preguntas a lo largo de la exposición para comprobar si los demás alumnos siguen el ritmo y contenido del tema.
12. Preparar previamente la exposición cuando sea el trabajo en grupo dividiendo las tareas de la exposición.
13. Utilizar soportes visuales de forma adecuada.

Para esta ocasión, nos recomienda un alumno un libro titulado "Carta a su hermano Jacques-Joseph Champollion" de Jean-François Champollion, que es una invitación a adentrarnos en ese mundo tan enigmático y sugerente, salpicado de misterios y secretos, como es Egipto. Se trata de una novela entretenida y llena de aventuras con la que nos asegura diversión.

Figura 163

QR de la Reseña de "Carta a su Hermano Jacques-Joseph Champollion"



Fuente: Elaboración propia (2021).

Otro ejemplo que puede servir como muestra de las reseñas realizadas sería el de este interesante libro que nos recomienda una alumna titulada "Viaje al presente" de Ricardo Gómez, pues evidentemente el que un personaje del futuro llegue a nuestro presente es algo extraordinario, pero es también destacable el diálogo tan ameno y directo con el que esta alumna se dirige a su amigo para recomendarle esta lectura.

Figura 164

QR de la Reseña de "Viaje al Presente"



Fuente: Elaboración propia (2021).

O el trabajo realizado en grupo por dos alumnas que nos recomiendan una novela de Nando López, “La foto de los diez mil me gusta”, que por lo que nos cuenta tiene todos los ingredientes para suscitar en nosotros el interés por leerla, pues se da en ella una combinación de la tarea investigadora con el mundo de las redes sociales, partiendo del hecho de una carta de amor que alguien sube a las redes y que un grupo de alumnos inquietos quieren descubrir su autoría.

Figura 165

QR de la reseña de “La Foto de los Diez Mil Me Gusta”.



Fuente: Elaboración propia (2021).

Para facilitar la elaboración de estas reseñas, el profesorado también participó con el objeto de servir de orientación a su realización, además de ayudar a los alumnos con las indicaciones pertinentes tanto en lo que se refiere a los aspectos tecnológicos como en los lingüísticos. En este caso, se hizo uso de la lectura obligatoria que estaban realizando los alumnos de “No pidas sardinas fuera de temporada” de los autores Andreu Martín y Jaume Ribera.

Figura 166

QR de la Reseña de “No Pidas Sardinas Fuera de Temporada”.



Fuente: Elaboración propia (2021).

O bien, se recurrió al mito del “Caballo de Troya” para mostrar los efectos posibles que se logran con algunas aplicaciones y la posibilidad de combinar imágenes, con fotografías y exposición en directo.

Las exposiciones en clase de este tipo de trabajos han resultado ser muy bien valoradas por los alumnos, animando así a la realización de otros compañeros a presentar sus videorreseñas.

Sesión 7: Interacción oral en el aula en pequeños grupos con los siguientes roles: Acusación y Defensa.

Los alumnos debían debatir ante un supuesto un caso de delito en el que un alumno hacía la acusación y el otro su propia defensa. Para ello, se les dio una serie de pautas que les sirviera de orientación para realizar la exposición:

1. Acusación: debe comenzar su intervención aclarando el hecho delictivo, la situación en la que ha tenido lugar y presentando las pruebas.
2. Defensa: puede pedir la nulidad de las pruebas presentadas por la acusación.
3. Defensa: debe exponer su versión de los hechos y puede declararse inocente o culpable.
4. Defensa: en caso de ser culpable puede rebajar su grado de culpabilidad si hace una reparación de los daños y perjuicios causados.

Esta actividad resultó algo difícil de llevar a cabo al principio, puesto que las primeras parejas que realizaron el debate de acusación y defensa no fueron capaces de seguir las indicaciones, pero finalmente, se pudo mejorar con la intervención de otros grupos mejor preparados.

Sesión 8: Interacción oral en el aula en pequeños grupos con los siguientes roles que ha de desempeñar el alumno: observa, investiga, expone y opina.

Los alumnos harán de guías y nos presentarán sus calles y nos explicarán el motivo del nombre que se le adjudicó, las personalidades más relevantes que habitan en ella y los edificios más representativos que se pueden encontrar a su alrededor.

Como es el caso, por ejemplo, de este alumno que nos informa detalladamente sobre su calle en lo que respecta a sus características, su ubicación, las personalidades más relevantes y los edificios más emblemáticos.

Figura 167

QR de la reseña de “Mi Calle”

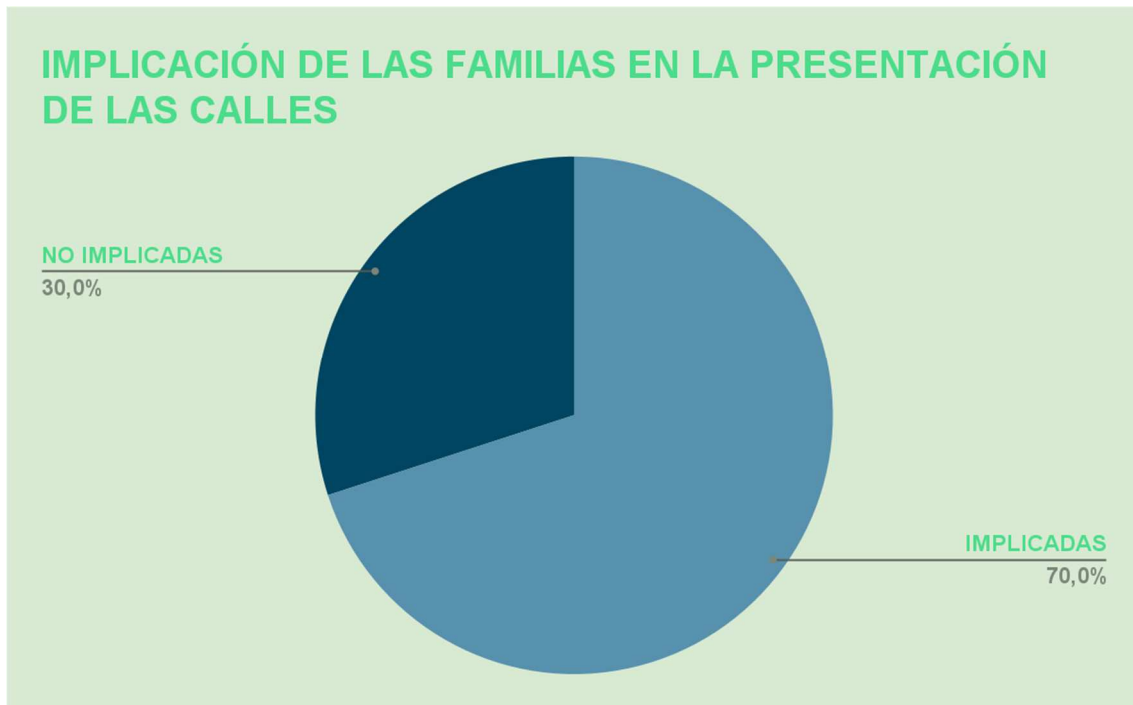


Fuente: Elaboración propia (2021).

En este caso, para este tipo de actividad además de los propios alumnos también participaron las familias, puesto que se trataba de recopilar información sobre el patrimonio cultural de la localidad.

Figura 168

Implicación de las familias en la presentación de las calles.



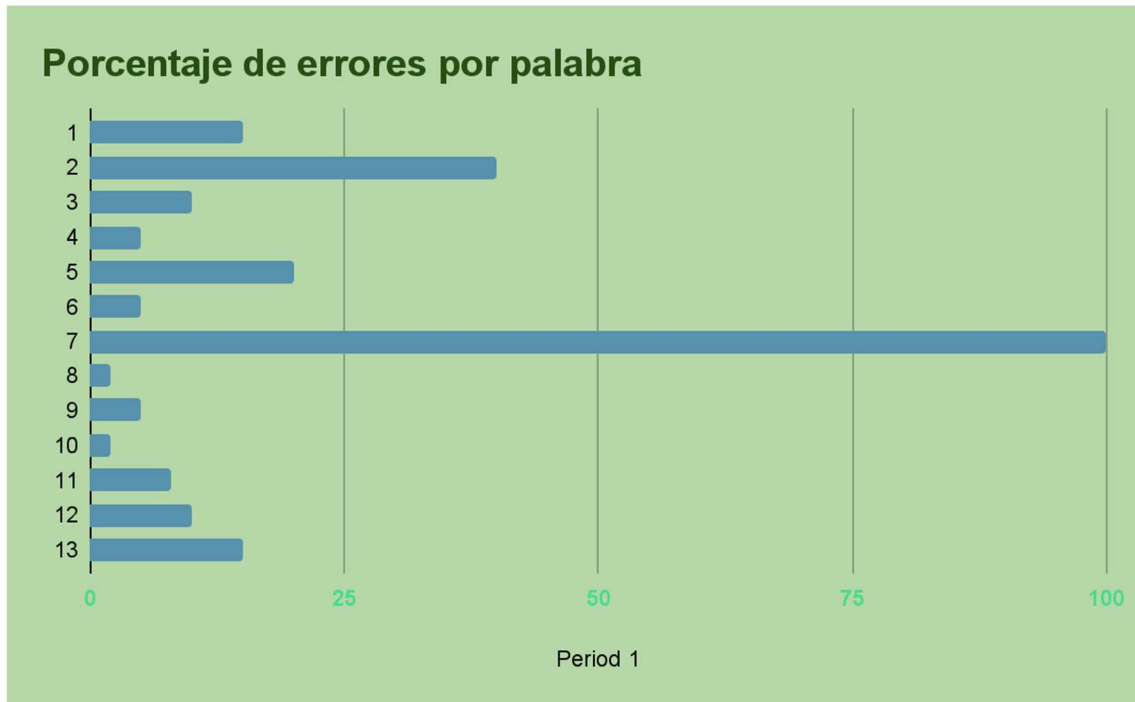
Fuente: Elaboración propia (2021).

Sesión 9: Lectura en voz alta de palabras difíciles y trabalenguas. Como, por ejemplo:

- | | |
|--|-----------------------|
| 1. Electroencefalografista | 8. Electrocardiograma |
| 2. Esternocleidomastoideo | 9. Fotosintéticamente |
| 3. Electroencefalografía | 10. Electrodoméstico |
| 4. Otorrinolaringólogo | 11. Arteriosclerosis |
| 5. Desoxirribonucleico | 12. Paralelepípedo |
| 6. Caleidoscopio | 13. Ovovivíparo |
| 7. Pneumonoultramicroscopicsilicovolcanoconiosis | |

Figura 169

Porcentaje de errores por palabra.



Fuente: Elaboración propia (2021).

La otra parte de la sesión consistió en la realización de una serie de adivinanzas, como por ejemplo las que aparecen en la Figura 168:

Figura 170

Actividad “Adivina adivinanza”

ADIVINA ADIVINANZA...			
Nombre:		Grupo:	
ADIVINANZA	Acierto 1 punto	Acierto con pista 0,5 punto	Fallo 0 puntos
1 En el cielo brinco y vuelo. Me encanta subir, flotar y lucir mi pelo. Pista: L_ C_M_T_			
2 Cuatro hermanas gemelas dan mil vueltas paralelas. Giran, giran, siempre danzan, pero nunca jamás se alcanzan. Pista: Don Quijote las confundía con los brazos de los gigantes.			
3 Somos muchos hermanitos, en una sola casa vivimos, si nos rascan la cabeza al instante morimos. Pista: Con ellos consigues hacer fuego.			
4 Tres cuevas en la montaña, en dos el aire va a entrar y la tercera el vidrio empañá. Pista: Dos órganos por donde puedes respirar.			
5 Es la frustración vertical de un deseo horizontal. Pista: B_I__R			
6 Ni torcida ni inclinada tiene que estar la pared, para eso tengo plomada y me ayudo del nivel. Pista: E_ A_B_Ñ__			
7 Va al campo y no come, va al río y no bebe y con sonar se mantiene. Pista: EL C__C_R_O			
8 Persona que obtiene dinero de los ricos y votos de los pobres, con la promesa de protegerlos a unos de los otros. Pista: E_ CAND_ D_TO			
9 Soy una bebida fenomenal que va a las fiestas para brindar. Pista: EL C___P_N			
10 Dos hermanos son, uno va a misa y el otro no. Pista: V_N_ Y V_NAG__			
NÚMERO TOTAL			

ADIVINA ADIVINANZA...

Nombre: _____ Grupo: _____

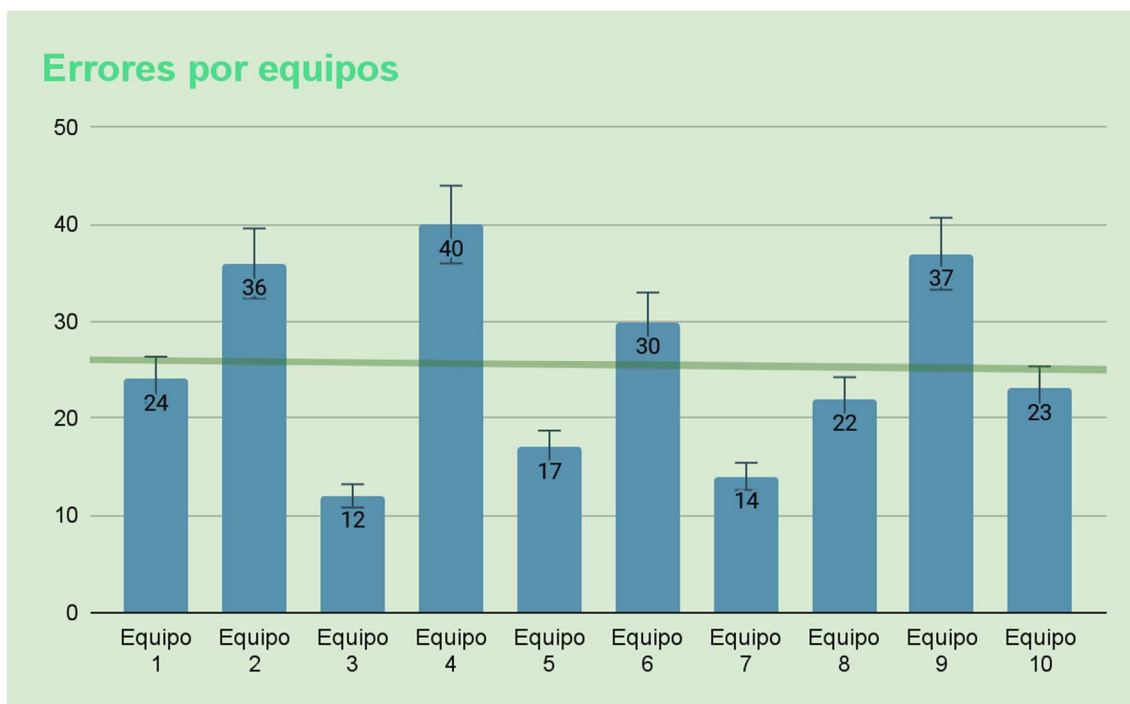
ADIVINANZA		Acierto 1 punto	Acierto con pista 0,5 punto	Fallo 0 puntos
1	Antes que nazca la madre, anda el hijo por la calle. Pista: EL H__O			
2	Se viste el cielo de luces en cascada de colores, para alegrar en la noche a los que están más tristes. Pista: Suele poner fin a las fiestas de un lugar y alumbra todo el cielo de diferentes colores.			
3	Tengo llaves pero no cerradura. El blanco y el negro pasan por mi cintura. Pista: Deporte o arte marcial con el que vas subiendo de nivel a medida que ganas cinturones.			
4	Todos me pisan a mí, pero yo no piso a nadie; todos preguntan por mí, yo no pregunto por nadie Pista: E_C_M_N_			
5	Por tu aroma y tu color para adornarse te clavan las mujeres en su pelo, los hombres en la solapa. Pista 1: E_CL_V__			
6	Tengo raíz y no soy planta. Tengo velas, pero no alumbro. Pista: El primero tiene forma de anzuelo y cuando se usa, el segundo no puede navegar.			
7	¿De qué llenarías un botijo para que pese menos que vacío? Pista: __ AG_J_RO_			
8	Un gatillo vi que hacía, no es mentira ni lo invento, con una piedra en la boca un relámpago y un trueno. Pista: E__A_IL__DE LA ESC__E_A			
9	¿Quién es algo y nada a la vez? Pista: Ya sea por río o por mar.			
10	Me llegan las cartas y no sé leer y, aunque me las trago, no mancho ni un poco el papel. Pista: Hay en todas las casas.			
NÚMERO TOTAL				

Fuente: *Elaboración propia (2021).*

Esta actividad se desarrolló como un juego de equipos en el que solamente quedó uno como finalista por ser el que menos errores cometió.

Figura 171

Errores por Equipos.



Fuente: Elaboración propia (2021).

Sesión 10: Lectura de sílabas desordenadas en voz alta y posterior colocación para crear palabras con sentido.

Sesión 11: Para constatar lo aprendido, los alumnos y los profesores expondrán cómo está desarrollándose el Proyecto y qué provecho está teniendo para la integración del grupo.

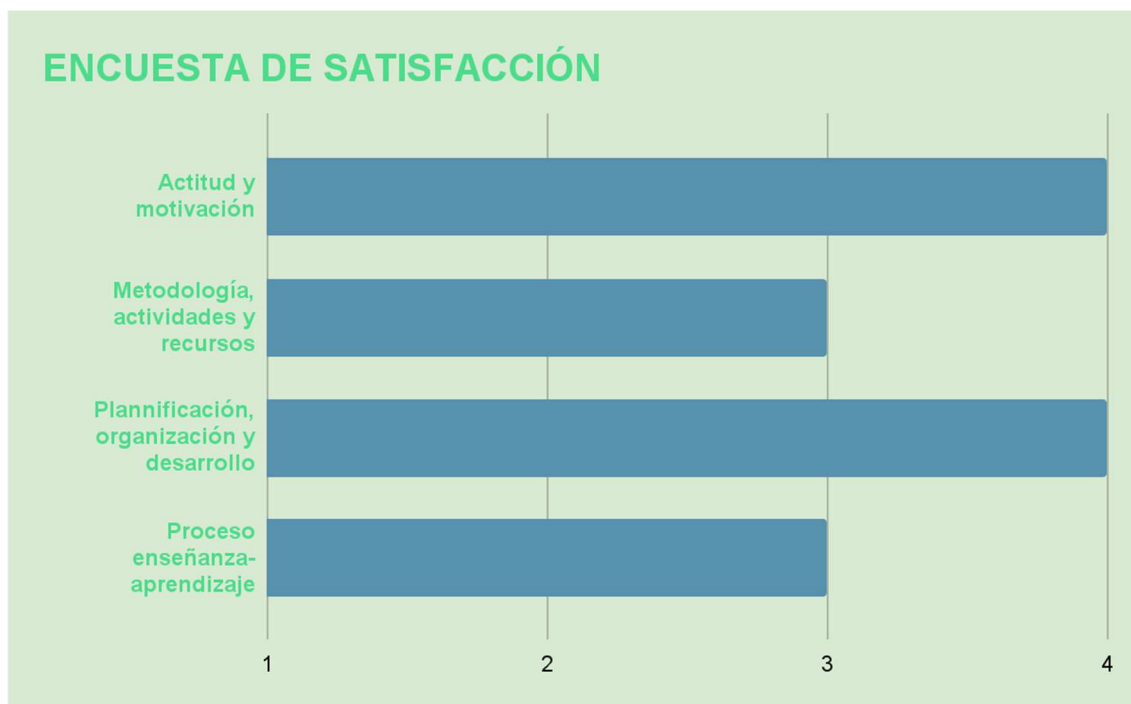
En esta sesión se realizó una encuesta de satisfacción (Anexo) con la que poder recabar datos acerca del desarrollo del proyecto, con el fin de poder realizar correcciones o modificaciones al trabajo que quedaba por hacer.

Las cuestiones tratadas en esta ocasión estuvieron relacionadas con los siguientes puntos:

1. Actitud y motivación ante las actividades
2. Metodología, actividades y recursos empleados.
3. Planificación, organización y desarrollo de las actividades.
4. Proceso de enseñanza y aprendizaje.

Figura 172

Errores por Equipos.



Fuente: Elaboración propia (2021).

Sesión 12: Ejercicios para la detección de las dificultades en las lecturas encomendadas.

Sesión 13: Ejercicios para la detección de las dificultades en la pronunciación en inglés y francés.

Sesión 14: Ejercicios para la detección de las dificultades en planificar el discurso, conducir el tema y en la interacción.

Sesión 15: Para constatar la evolución del alumno se le encomendará la reseña de una lectura y la cumplimentación de un cuestionario online de satisfacción.

Sesión 16: Lectura de textos breves para trabajar la dificultad en la comprensión.

Sesión 17: Lectura de refranes para trabajar la dificultad en la comprensión del texto.

Sesión 18: Lectura de adivinanzas para trabajar la dificultad en la comprensión del texto.

Sesión 19: Para constatar la evolución del alumno se le encomendará una reseña de una lectura.

Sesión 20: Reunión de los profesores participantes harán una reunión para exponer cómo están llevando el desarrollo del proyecto.

Sesión 21: Confección de listados en relación con los intereses de los alumnos para trabajar la dificultad en la expresión oral.

Sesión 22: Descripciones breves de su vivienda.

Sesión 23: Exposición de sus rutinas diarias.

Sesión 24: Exposición de las canciones de su cantante preferido.

Sesión 25: Para constatar la evolución del alumno realizará la reseña de una lectura.

Sesión 26: Abordar los problemas de organización de las ideas, facilitar la producción, compensar la producción, corregir la producción, controlar la voz, usar códigos no verbales y controlar la mirada.

Sesión 27: Entrevista a un profesor sobre su día a día en el instituto.

Sesión 28: Entrevista a su deportista o cantante preferido.

Sesión 29: Para constatar la evolución del alumno se realizarán encuestas de satisfacción.

Sesión 30: Seguimiento de instrucciones para el déficit en la memoria funcional a corto plazo a través de su secuenciación, subrayado, notas adhesivas, reflexiones o preguntas orales, etc.

Sesión 31: Cumplimentación del portfolio de seguimiento del alumno en clase.

Sesión 32: Ejercicios para la corrección de los errores de expresión oral más comunes (muletillas, vulgarismo, etc.).

Sesión 33: Explicación oral de las reglas básicas para un partido de fútbol, para jugar a un videojuego o para realizar un TikTok.

Sesión 34: Juego de cartas como Crazy Eights, Uno, Go Fish y War con los que retener información.

Sesión 35: Para constatar la evolución del alumno, se le encomendará la realización de una reseña.

Sesión 36: Proyección de imágenes para trabajar la descripción.

Sesión 37: Para constatar la evolución del alumno, se le encomendará la realización de una reseña.

Sesión 38: Finalización de la cumplimentación del portfolio sobre su expresión oral.

Sesión 39: Para constatar lo aprendido respecto a todo lo trabajado en las sesiones anteriores, se harán preguntas sobre la utilidad y el carácter lúdico del QR a los alumnos, quienes responderán de forma interactiva e inmediata al cuestionario online.

Sesión 40: Reunión de los profesores participantes, que una vez terminado el proyecto, harán un análisis de los resultados obtenidos con la aplicación QR para sacar conclusiones.

5.1.6. Objetivo ES7. Crear un Instrumento de Recogida de Parámetros que Sirva de Apoyo a los Usuarios.

Este apartado se corresponde con las preguntas de investigación PI6, formulada de esta manera:

Pregunta 6 (PI6): ¿En qué consisten los parámetros para medir el nivel lector de los alumnos de 1.º de ESO?

Con PLIA se establecen los parámetros necesarios no solo para registrar la evolución del desarrollo lector del alumno, sino también para comprobar si la competencia lectora del alumno está en el mismo nivel que su nivel curricular. La evaluación de habilidades lectoras se desarrolla haciendo uso del módulo “Mi Nivel Lector”. Los parámetros que sirven para analizar la evolución del desarrollo metacognitivo de los usuarios en su trabajo lector comprenden las tres habilidades que completan la competencia lingüística: lectura, expresión escrita y expresión oral. En lo que respecta a la lectura, se establecen unos mínimos en cuanto a comprensión, velocidad y acción lectora para que se pueda identificar el nivel en el que se encuentra el usuario y comprobar si se corresponde con el nivel curricular que está cursando.

5.1.7. Objetivo ES8. Ofrecer el Análisis de la Evolución en su Desarrollo Metacognitivo como Lectores.

Este apartado se corresponde con las preguntas de investigación PI7, formulada de esta manera:

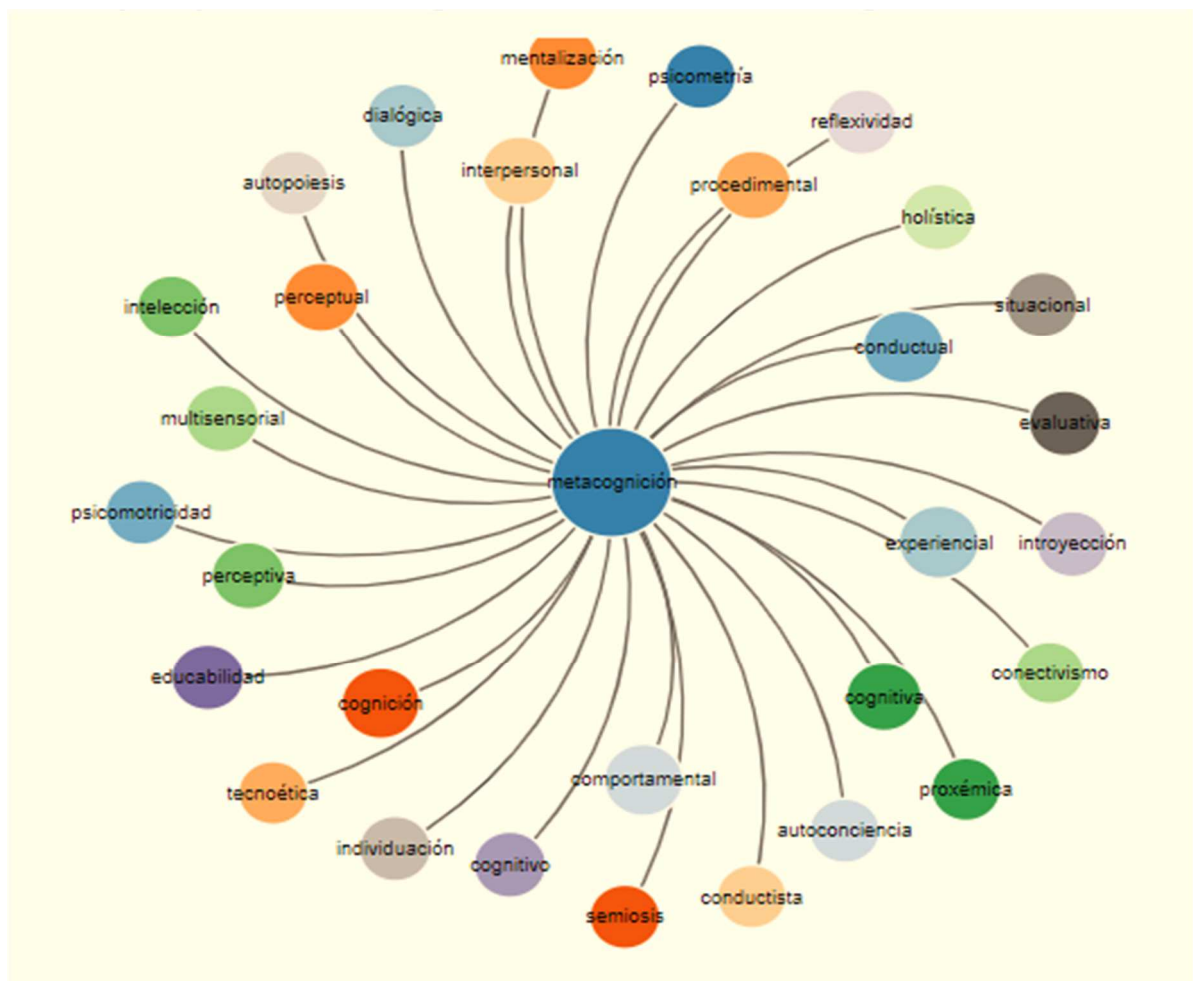
Pregunta 7 (PI7): ¿Para qué sirve ofrecer el análisis de la evolución en el desarrollo metacognitivo como lectores de los alumnos de 1.º de ESO?

Con el uso de PLIA los alumnos no solo pueden examinar su nivel de competencia lingüística, sino también es posible que hagan su propia autocorrección. De esta manera, facilita desarrollar los siguientes objetivos generales entre otros (Barragán, 2005, p.125):

- Evaluar tanto el proceso como el producto.
- Motivar al alumnado a reflexionar sobre su propio aprendizaje participando en el proceso de evaluación.
- Desarrollar destrezas colaborativas entre el alumnado.
- Promover la capacidad de resolución de problemas.
- Estructurar las tareas de aprendizaje (establecer lo que es obligatorio y lo que es optativo).
- Proveer a los profesores de información para ajustar los contenidos del curso a las necesidades de los estudiantes.

Figura 173

Metacognición.



Fuente: Wikipedia.

Con este tipo de evaluación el profesorado puede establecer la forma de cómo un estudiante se plantea su aprendizaje, puesto que es conocedor de dónde está y hasta dónde debe llegar, es decir, qué se espera de él.

Por otro lado, con este planteamiento sería posible poder realizar un diagnóstico precoz que facilite la programación del trabajo individual de cada alumno, detectar cuáles son las dificultades de aprendizaje, confeccionar grupos más afines, etc.

5.2. Discusión

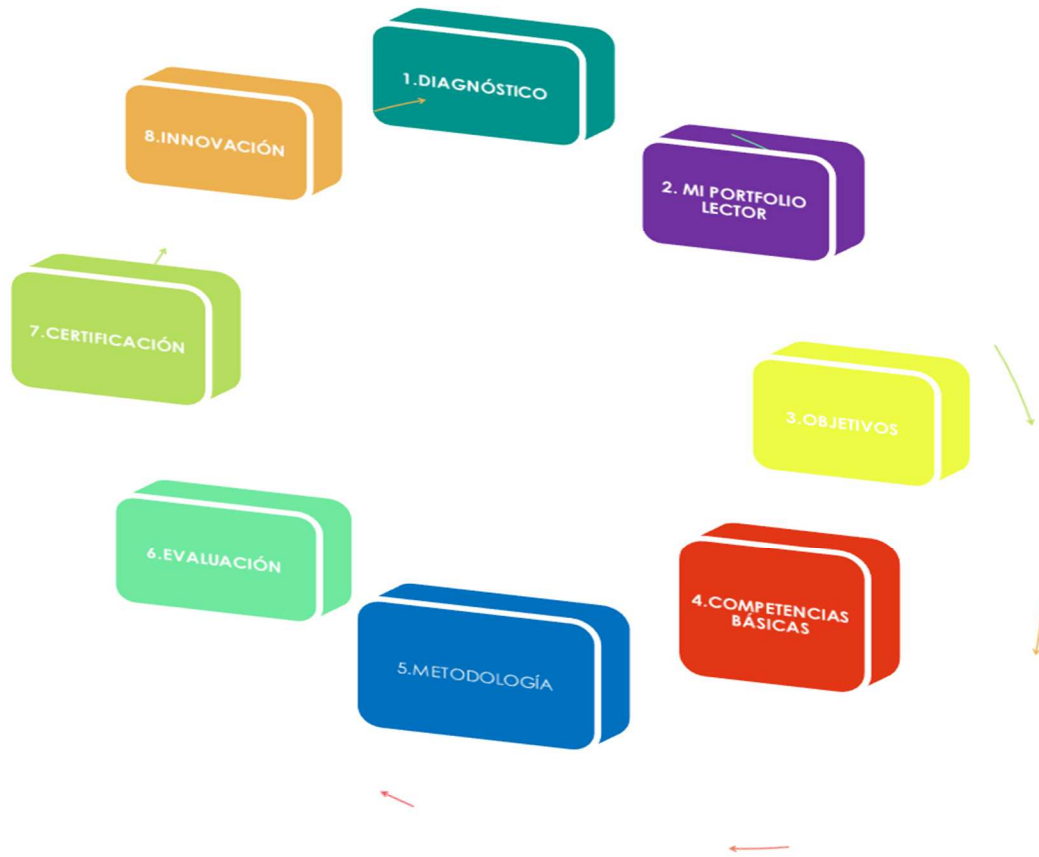
La cuestión sobre la metodología empleada para el fomento de la lectura y su comprensión son objeto de controversia aún en la actualidad. Tal hecho, no hace sino dejar patente que en España además no se alcanzan los resultados óptimos como precisa el Informe PISA (2018) para la adquisición de la competencia lectora y por ello, resulta vital el buscar metodologías que permitan alcanzar los primeros puestos o al menos acercarse a ellos.

En esta ocasión, se ha pretendido fomentar el hábito lector entre el alumnado de 1.º de ESO, pretendiendo de este modo contribuir al desarrollo de las habilidades necesarias para la participación en la vida escolar y a la adquisición de competencias clave como la comunicación lingüística, las competencias sociales y también cívicas y el sentido de la iniciativa y por supuesto el espíritu emprendedor. Todo ello, mediante la inclusión de actuaciones sistemáticas y coordinadas, hecho que se ha seguido mediante el uso de la plataforma PLIA. Bien es cierto que, promover el fomento de la lectura mediante el uso de nuevas herramientas y metodologías digitales en el aula no resulta una tarea sencilla.

La inclusión de nuevas tecnologías en campos tan consolidados como el de la enseñanza supone una dificultad añadida, ya que la evaluación del uso de estas nuevas estrategias docentes no depende tan solo de los resultados obtenidos, sino también de la aceptación de los pasos a seguir (Figura 159) para su implementación y, por supuesto de la buena predisposición de los usuarios finales que no son otros que los alumnos y profesores.

Figura 174

Fomento de la Lectura mediante el Uso de las TIC



Fuente: Elaboración propia (2021).

El desarrollo de la nueva herramienta de trabajo y aprendizaje (PLIA) se ha conseguido gracias a la metodología digital creativa empleada como base, pero también experiencial y reflexiva, sin olvidar que su parte colaborativa (MPL) y los resultados obtenidos, finalmente, permiten comprobar cómo se mejora la competencia lectora en el aula de 1.º de ESO.

Es evidente que la innovación en el campo de la educación debe lidiar con una serie de factores que limitan no solo el ámbito de actuación en el que se pueda desarrollar, sino también su nivel de éxito, y PLIA contribuye a superar las barreras que se encuentran en el camino. La creatividad y la motivación inherente, así como los recursos económicos de los que se disponga y la formación científica y didáctica del profesorado, son elementos que generalmente delimitan el grado de innovación que puede llegar a adquirir una programación. Pero, ante todo, la mayor dificultad para implementar un proyecto de innovación educativa en el aula se encuentra en los verdaderos protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje: los alumnos.

En este estudio los resultados han sido obtenidos de dos fuentes que son:

- Cuestionarios a los alumnos y a los profesores al inicio y al finalizar el proyecto.
- Entrevistas a los usuarios sobre sus opiniones acerca de PLIA.
- Los datos lectores recolectados por la plataforma.

En una primera evaluación cualitativa de resultados, se puede afirmar que la herramienta PLIA ha contribuido de forma satisfactoria al fomento de la lectura en el aula.

En términos generales, se puede destacar que el profesorado afirma que la experiencia con la aplicación y los resultados obtenidos han sido buenos o muy buenos, ya que, en las entrevistas al profesorado, uno de los aspectos más destacados fue la reducción del tiempo empleado en tareas repetitivas como correcciones y toma de parámetros lectores gracias a la herramienta.

Por otro lado, la plataforma tuvo una aceptación notable entre el alumnado. Se detectó una predisposición y motivación mayor al trabajo de la lectura en entornos digitales, así como un incremento en la participación del alumnado en el aula.

Así pues, desde cada ámbito se puede resaltar que con la implementación de esta metodología en el aula:

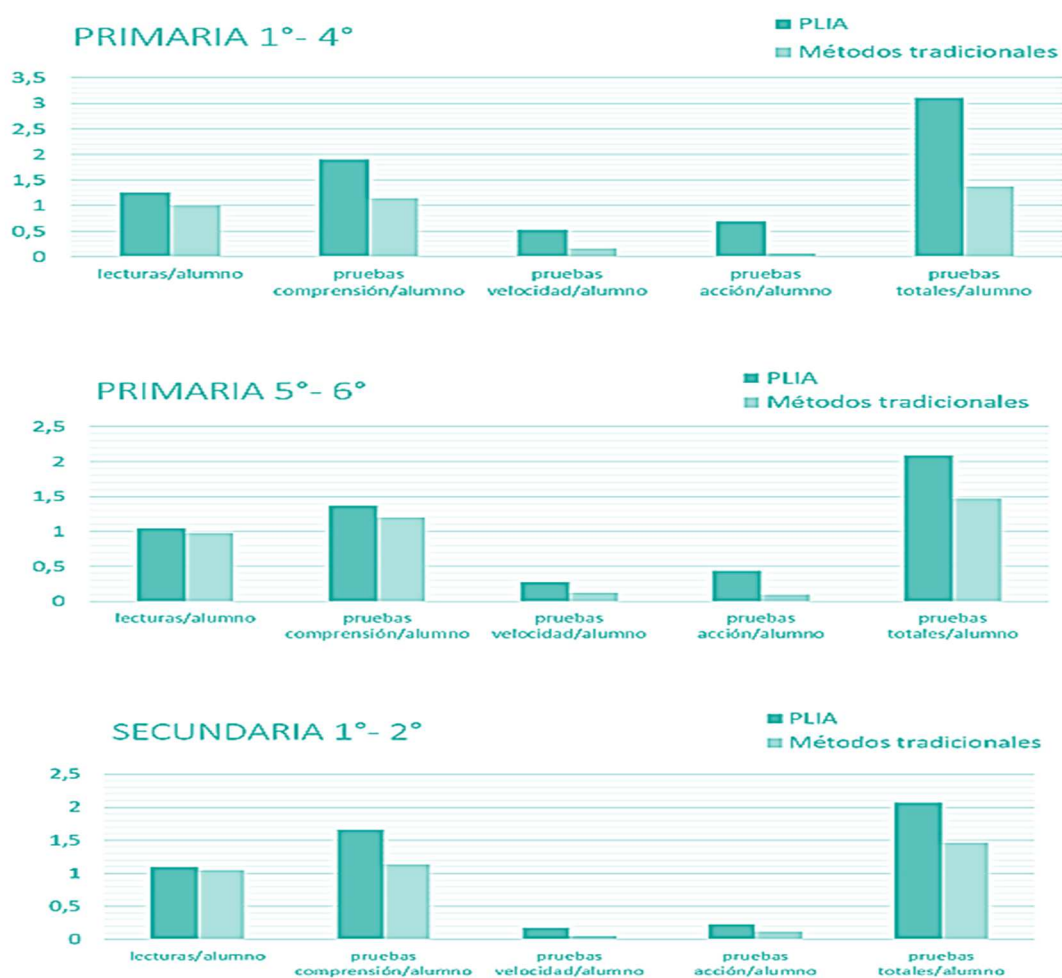
- Al alumnado se le garantiza el fomento de la lectura con el estímulo que le supone crear su “historial lector”. Se optimizan así diversos esfuerzos tanto por parte del alumno como de los profesores.

- A las familias se les otorga un papel trascendental, de modo que las familias que participan ocupan un papel activo y participativo. en el proceso de aprendizaje del alumno.
- Por otro lado, al profesorado se le facilita que exista un punto de reflexión conjunta entre alumnos, profesorado y familias con el fin de establecer objetivos y estrategias de aprendizaje, autoevaluación y coevaluación.
- Al Claustro se le garantiza que pueda tomar decisiones conjuntas para confeccionar el proyecto lingüístico del centro.
- Con respecto de los Departamentos se les facilita una labor recogida en un documento único e intransferible donde de forma sistematizada y detallada consta el Historial lector del alumno, tanto para el profesor presente como para el profesor futuro (lo cual es una información extremadamente útil para el docente y para el Departamento de Orientación en los casos pertinentes.).
- Al centro educativo se le facilita el resultado cuantitativo del nivel lector tanto de un solo alumno, de todos los alumnos de ese mismo grupo, así como de todos los cursos de ese mismo nivel y, y todo ello con el fin de que se obtenga el resultado de todo el centro con un mismo esquema de prueba.
- En el caso de la Biblioteca municipal, así como local o escolar, se permite incrementar su dinamización tanto en el caso de la biblioteca escolar como en el caso de la Biblioteca municipal o en el caso de la Biblioteca local.
- A las Instituciones se les facilita por su parte la constatación de unos buenos resultados académicos.
- A nivel europeo: se podrá conseguir alcanzar los primeros puestos del ranquin.
- Legislación: esta metodología está en plena sintonía con la LOMLOE, ya que se trata de una herramienta de evaluación basada en los currículos de aula.

En primer lugar, el profesorado afirma que la experiencia con la aplicación y los resultados obtenidos han sido buenos o muy buenos. En las entrevistas al profesorado, uno de los aspectos más destacados ha sido la reducción del tiempo empleado en tareas repetitivas como correcciones y toma de parámetros lectores gracias a la herramienta. Por otro lado, la plataforma ha tenido una aceptación notable entre el alumnado. Se ha detectado una predisposición y motivación mayor al trabajo de la lectura en entornos digitales, así como un incremento en la participación del alumnado en el aula. En las encuestas realizadas tras tres meses de uso de la aplicación, se observó que parte del alumnado experimentó una percepción más lúdica de la actividad lectora. Cabe volver a recordar la Figura 79 mostrada en el capítulo anterior.

Figura 175

Comparativa de Resultados Lectores en el Aula.



Fuente: Elaboración propia (2021).

Nota: Uso metodologías docentes tradicionales vs uso de la herramienta digital PLIA a lo largo de 3 meses en centros educativos de la Región de Murcia, España.

En cuanto a los resultados cuantitativos, los datos lectores reportados por la plataforma se muestran en sintonía con la experiencia de uso de profesorado y alumnado.

De la figura 157 se puede extraer una primera conclusión y es que, en líneas generales, el uso de PLIA en el aula ha hecho posible la realización de un mayor número de lecturas y pruebas lectoras.

Si se hace un análisis más detallado, en lo que respecta al número de lecturas realizadas, se puede observar cómo los alumnos de Primaria de entre primer y cuarto curso han trabajado un 26% más lecturas con el uso de PLIA. Sin embargo, los alumnos de último ciclo de Primaria y Secundaria apenas han incrementado en un 10% el número de lecturas realizadas.

Esta reducción de mejora en los cursos más altos se debe a la mayor carga de trabajo que tienen los alumnos de cursos superiores, y es que, a pesar de la mayor predisposición detectada por parte del alumnado en abordar sus tareas lectoras, factores como la carga de trabajo y la exigencia de otras asignaturas han hecho que el incremento de lecturas realizadas en cursos superiores haya sido inferior al de cursos inferiores.

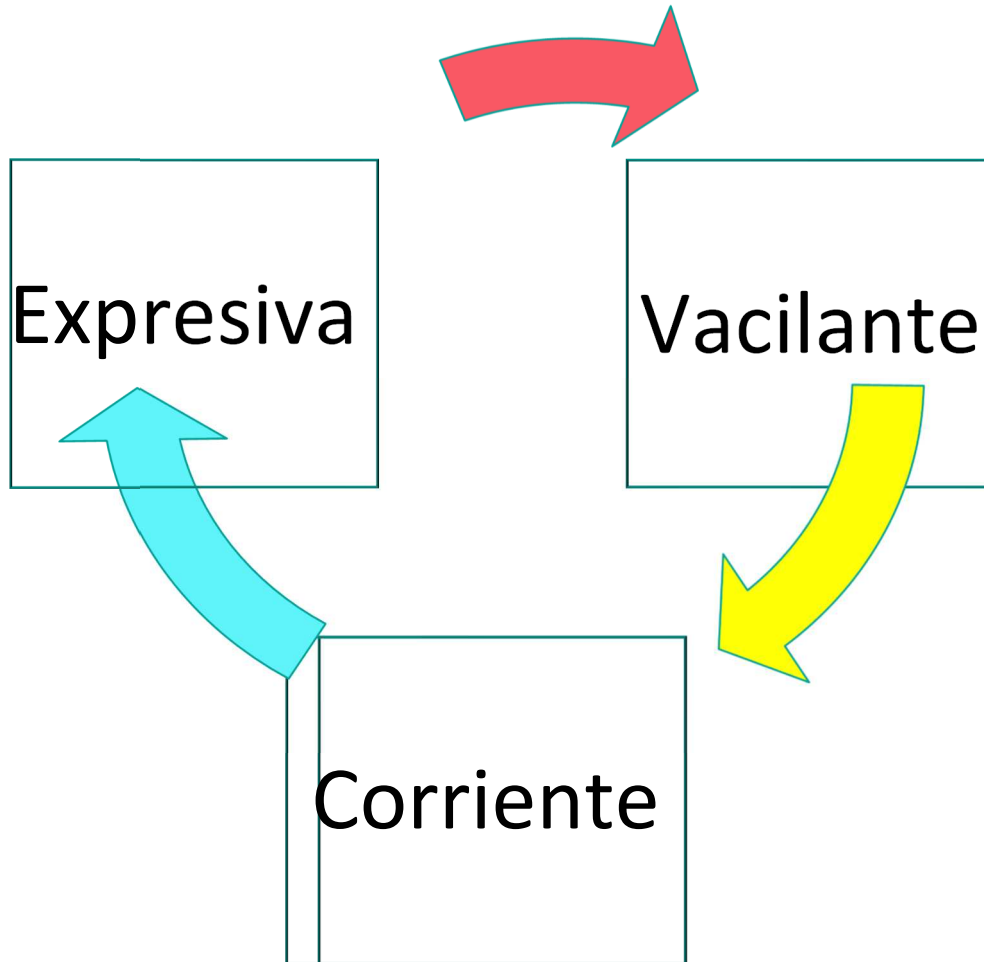
En cuanto a las pruebas lectoras, se ha producido un incremento notable en la realización de las mismas. El mayor incremento se ha producido entre los alumnos de primero a cuarto curso de Primaria que han realizado un 127% más pruebas lectoras en el periodo de uso de la aplicación. A estos, les siguen los alumnos de Primaria de último ciclo con un incremento del 47,18% y, por último, los alumnos de Secundaria con un incremento del 40,82%.

Analizando la temática de las pruebas lectoras (comprensión, velocidad y acción), en la figura 34 se puede observar un incremento equitativo en el número de pruebas realizadas entre cada una de las categorías. Sin embargo, resaltan especialmente las pruebas de velocidad y acción.

Como se visualiza en el gráfico, el profesorado rara vez era capaz de realizar pruebas de velocidad o acción lectora en el aula debido a la falta de tiempo y a la dificultad técnica asociada a la realización de este tipo de pruebas en clases tan numerosas. Fruto de este fenómeno, la gran mayoría de las evaluaciones realizadas se centraban en la realización de pruebas de comprensión lectora, donde se especifica los niveles de comprensión:

Figura 176

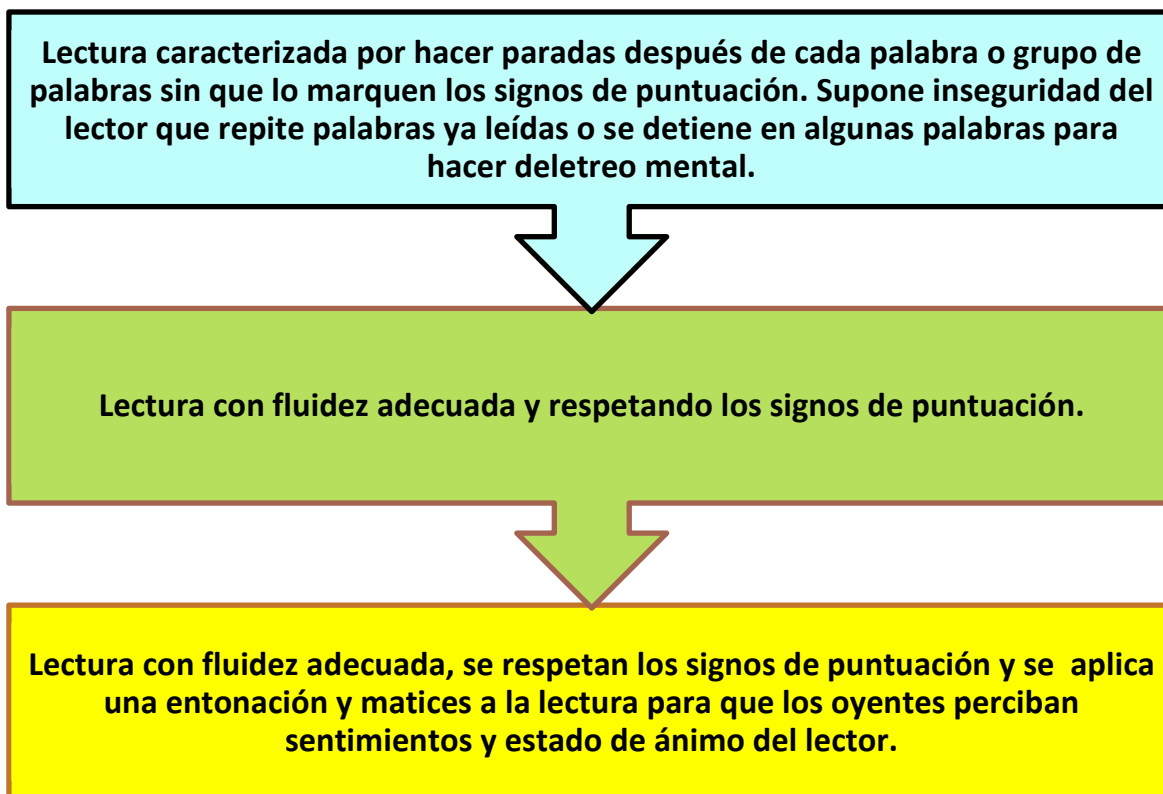
Evaluaciones Lectoras Realizadas



Fuente: Elaboración propia (2021)

Figura 177

Lectura con Fluidez



Fuente: Elaboración propia (2021).

Con el uso de PLIA y la automatización de las pruebas y recogida de parámetros como tiempo de lectura y palabras leídas por minuto, se ha conseguido, además, por un lado, la introducción de pruebas de velocidad y acción lectora en el aula y, por otro lado, incrementar en un gran porcentaje el número de pruebas realizadas de este tipo. Por otro lado, con PLIA se ha dado respuesta a la necesidad de traspasar la metodología tradicional a la metodología novedosa, con el fin de fomentar el disfrute de la lectura, dejando atrás las metodologías pasivas donde los alumnos meramente escuchan al profesor y se muestran como sujetos pasivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para pasar a adoptar un papel fundamental en el que la actitud es activa y participativa, sino también un papel protagonista.

Con PLIA finalmente se obtiene un cambio con respecto del desarrollo tradicional del trabajo lector en las aulas, por ello, cabe señalar que con esta investigación se ha podido por tanto comprobar cómo la enseñanza de la lectura es una de las principales

prioridades, aunque en algunas ocasiones se olvide dicha prioridad, y aunque en numerosas ocasiones no se llevan a cabo investigaciones que permitan determinar la incidencia de la lectura en el proceso de aprendizaje de los alumnos y tampoco se dote a los centros escolares de los materiales didácticos y tecnológicos necesarios que permitan motivar a los alumnos el interés por la lectura.

De este modo, y tras considerar que en algunas ocasiones no se implantan políticas educativas adecuadas que se dirijan a promover la planificación educativa como mecanismo para mejorar el uso de las técnicas de la comprensión lectora, PLIA ha tenido lugar como elemento para favorecer la comprensión lectora y el aprendizaje de los alumnos.

Bien es cierto que a pesar de que en ocasiones no se haga especial hincapié en el fomento de la lectura y la comprensión de la misma, en los últimos años la enseñanza de la lectura y su comprensión constituyen un pilar fundamental y una de las prioridades docentes sobre todo en los primeros cursos, destacando que debe tratarse de un proceso integral para favorecer hábitos lectores, la motivación, así como la comprensión y la creatividad. Todo ello, ante metodologías tradicionales tal y como se ha señalado con anterioridad que en ocasiones quedan obsoletas ante las nuevas demandas sociales y estudiantiles, que hasta el momento no han arrojado resultados demasiado satisfactorios ni positivos, por mostrar una enseñanza meramente receptiva, memorística y mecánica. Por consiguiente, con PLIA se ha podido adoptar un nuevo enfoque pedagógico, que ha permitido además potenciar y mejorar el proceso de comprensión lectora espontánea de aprendizaje de los alumnos.

En definitiva, ante la escasez generalmente de estrategias metodológicas para fortalecer la lectura y su comprensión y ante los pequeños atisbos que se han intentado para la mejora de la misma, la herramienta PLIA se muestra como una adecuada metodología para lograr el aprendizaje significativo, atendiendo tanto a intereses como a necesidades reales de los alumnos.

5.2.1. Ventajas e inconvenientes de la metodología

Uno de los inconvenientes de la metodología tradicional es que en los planes lectores que se diseñan en cada centro educativo se dispone de poco tiempo para dedicar a la lectura. De este modo, a lo largo del curso escolar resulta complicado realizar numerosas lecturas por lo que este tipo de metodologías no permiten potenciar el proceso de la lectura.

En la actualidad, los profesores de las diferentes instituciones educativas hacen uso de diversas estrategias y metodologías que se encaminan a potenciar el proceso de la lectura. Y todo ello tras considerar que la lectura es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes de un texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen (Cedeño, 2015). Es por ello por lo que con el fin de superar esta traba resulta necesario llevar a cabo su digitalización a través del uso de plataformas o bien de herramientas software.

En este caso se ha desarrollado una plataforma denominada “Plataforma Interactiva para el Fomento de la Lectura (PLIA)”. Esta Plataforma se ha implementada mediante el uso de tecnologías web lo cual facilita de forma destacada su uso desde cualquier dispositivo con un navegador y acceso a Internet. La aplicación se encuentra subdividida en tres módulos los cuáles se corresponden con los tres fundamentos que se recogen en la Tabla 1. Las competencias digitales se desarrollan mediante el uso de los módulos de la plataforma “Mi Pasaporte Lector” y “Mi Biografía Lectora” que permiten generar el historial lector del alumno. A través de “Mi Pasaporte Lector” se completan los datos de una forma dinámica mediante una serie de ventanas y de formularios. En primer lugar, se completa la tarjeta lectora con datos personales y con posterioridad los datos bibliotecarios (Figura 176).

Figura 178

Datos Bibliotecarios del Módulo “Mi Pasaporte Lector” en PLIA

MIS DATOS BIBLIOTECARIOS	
¿Qué biblioteca visito con más frecuencia?	
Visito la biblioteca escolar...	<input type="radio"/> Nunca <input checked="" type="radio"/> A veces <input type="radio"/> Siempre
Visito la biblioteca municipal...	<input type="radio"/> Nunca <input type="radio"/> A veces <input checked="" type="radio"/> Siempre
Visito la biblioteca virtual...	<input checked="" type="radio"/> Nunca <input type="radio"/> A veces <input type="radio"/> Siempre
Busco información en distintas fuentes...	<input type="radio"/> Nunca <input type="radio"/> A veces <input type="radio"/> Siempre
Reflexiono sobre la información obtenida...	<input type="radio"/> Nunca <input type="radio"/> A veces <input type="radio"/> Siempre
Analizo la fiabilidad de la fuente...	<input type="radio"/> Nunca <input type="radio"/> A veces <input type="radio"/> Siempre

Fuente: Elaboración propia (2021)

Asimismo, se incluyen los indicadores de logro, así como una reflexión sobre los éxitos o las dificultades que pueden ir surgiendo a lo largo de la lectura y, finalmente, el grado de implicación que asume la familia.

En lo que respecta a los indicadores de logro, su finalidad principal consiste en informar sobre el proceso lector del alumno, ya que puede ser graduado de 0-4, según la valoración que estime oportuna sobre estos puntos el propio alumno:

- Mi interés por la Lectura.
- Mi satisfacción con lo aprendido.
- Mi atención en las actividades individuales de las lecturas en clase.
- Mi participación, implicación y esfuerzo en las actividades grupales de las lecturas en clase.
- Mi realización de actividades lectoras extraescolares.
- Mi grado de atención en las lecturas.
- Mi dedicación, interés, buena ortografía y presentación en la elaboración de textos propios.
- Mi tiempo de trabajo lector en casa diariamente.

“Mi Dossier Lector” permite al usuario trabajar las lecturas que realiza de manera dinámica en clase, en casa o en la biblioteca. Una vez que accede al dossier el alumno tiene dos opciones: “Mis Lecturas” y “Mi Plan Individual de Lectura”.

En “Mis Lecturas” el alumno puede consultar todas las lecturas que ha trabajado con la plataforma. Así, el profesorado en un solo vistazo puede consultar los principales datos de los libros que han sido trabajados y descargar un informe en formato pdf.

En “Mi Plan Individual de Lectura” el usuario puede iniciar nuevos trabajos de lecturas que realice en la biblioteca, en la escuela o en casa. En primer lugar, la plataforma lo que solicita antes de comenzar una nueva lectura son el idioma en el que se trabajará la lectura (español o inglés) y el plan de lectura (plan ordinario o atención a la diversidad).

Cada sesión lectora se compone de tres apartados. En el primer apartado, el usuario completará un diccionario personal con las palabras que desconozca en cada sesión de lectura. Además, haciendo clic sobre la lupa roja que se encuentra junto a cada palabra, se redireccionará al usuario hasta la página web oficial de la Real Academia Española, donde se mostrará el significado de la palabra desconocida.

En el segundo apartado de cada sesión de lectura, el usuario tendrá que contestar a una serie de preguntas respecto al contenido del libro que variarán dependiendo del nivel de progreso de la lectura.

En este punto de la sesión, el usuario contará con la ayuda de “Mi Baúl de Palabras” Figura 105. Accediendo a este, se mostrará un repositorio con una serie de palabras que pueden ser útiles para que el alumno complete las preguntas propuestas en cada sesión.

Además, irá elaborando en cada sesión un glosario que incluya palabras desconocidas, palabras primitivas y palabras derivadas.

En lo que respecta al rol del profesorado, su labor es bastante menos ardua a la hora de realizar el seguimiento del trabajo lector y de corregir las tareas encomendadas. Asimismo, será más completa, ya que posibilita abordar el seguimiento de todas las habilidades relacionadas con la lectura.

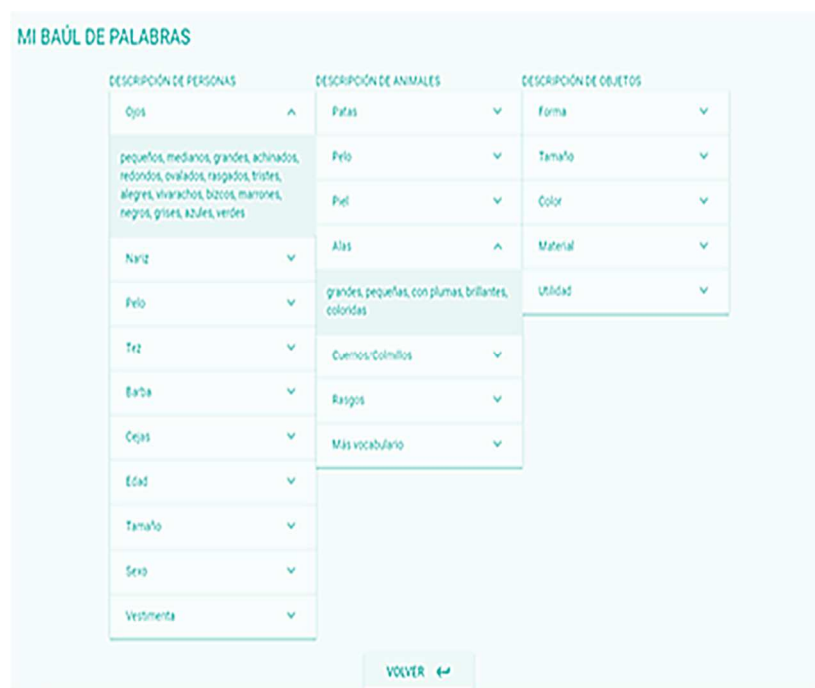
La evaluación de habilidades lectoras se desarrolla haciendo uso de módulo de la plataforma “Mi Nivel Lector”. Los parámetros que sirven para analizar la evolución del desarrollo metacognitivo de los usuarios en su trabajo lector comprenden las tres habilidades que completan la competencia lingüística: lectura, expresión escrita y expresión oral.

En lo que respecta a la lectura, se establecen unos mínimos en cuanto a comprensión, velocidad y acción lectora para que se pueda identificar el nivel en el que se encuentra el alumno y se corresponde con el nivel curricular que está cursando.

En cuanto a la escritura, los parámetros se centran en la corrección de la expresión y de la adecuada presentación. Y, finalmente, para abordar la evaluación de la destreza oral en este módulo se evalúa el contenido seleccionado, su organización para la puesta en escena y la expresión utilizada.

Figura 179

Mi Baúl de Palabras en PLIA



Fuente: Elaboración propia (2021)

Desde la pestaña “Mi Nivel Lector” el usuario encontrará tres apartados. En cada uno de ellos podrá trabajar la comprensión lectora, la velocidad lectora y la acción lectora respectivamente. En cada apartado se realizará una prueba en la que se medirá el nivel lector del alumno en cada campo.

En la prueba de comprensión lectora se evalúa la capacidad de comprensión de un texto. El alumno comienza la prueba leyendo un texto que le ofrece la plataforma.

Tras la finalización de la lectura, el alumno ha de responder a una serie de cuestiones de tipo test sobre el texto leído. Una vez que ha completado el tipo test, se le mostrará al lector una ventana con la calificación obtenida de cero a diez puntos.

En la prueba de velocidad lectora el usuario debe leer un texto que es proporcionado por la plataforma. En función del tiempo empleado en la lectura, se calcula el número de palabras leídas por minuto y su nivel lector. Al finalizar la prueba se muestra la calificación obtenida en la prueba.

En esta prueba será necesario tener activado el sonido del PC. En primer lugar, el alumno tendrá que escuchar un texto prestando un especial interés a la duración de las pausas y a la entonación del narrador.

En el caso de la prueba de acción lectora, tras escuchar el texto, el alumno accederá a la prueba de acción lectora que consiste en completar el texto con los signos de puntuación, exclamación o interrogación que correspondan. El narrador comenzará a leer el texto de nuevo automáticamente y el audio se detendrá en cada hueco en blanco para que el alumno complete con el signo adecuado.

Tras la prueba se mostrará por pantalla la calificación obtenida de 0-10 puntos. Los resultados de todas las pruebas que el alumno realice se podrán consultar desde la página principal de la aplicación en el apartado “Mis Resultados” y comprobar el progreso.

Figura 180

Historial de Calificaciones en PLIA



Fuente: Elaboración propia (2021)

En la Figura 180 se muestra un ejemplo de las pruebas realizadas por un usuario en orden cronológico mostrando la nota obtenida y otra información relevante como el número de palabras leídas por minuto.

TERCERA PARTE:

**CONCLUSIONES Y
EPÍLOGO**

CAPÍTULO 6:

CONCLUSIONES

6.1. Conclusiones

Esta Tesis Doctoral ha investigado el bajo rendimiento del alumnado ocasionando unas deficiencias en su competencia lingüística. Es por ello, por lo que se ha investigado una nueva aplicación aparejada a una nueva metodología con las que mejorar la calidad de la expresión oral y escrita de los alumnos. Han sido distintos los investigadores, como los que se han ido exponiendo a lo largo de esta investigación, los que han puesto de manifiesto que la lectura es un elemento de difícil abordaje en el aula y que la falta de una buena competencia lectora conlleva una gran dificultad en la adquisición de los conocimientos al ritmo que marca el currículo en cada uno de los niveles educativos.

La lectura condiciona el éxito en el proceso de aprendizaje a lo largo de la vida académica. No se trata de leer por leer, sino que debe realizarse una lectura activa. Con la herramienta “MPL” se da la fórmula adecuada para incrementar el rendimiento lector y conseguir ser un lector competente y asiduo, y con ello optimizar el tiempo que se le dedica a leer. Con su uso desde la aplicación PLIA es posible recopilar con total exactitud el seguimiento de las experiencias lectoras y la progresión en todo tipo de aprendizajes, puesto que las lecturas que se trabajen a lo largo de una trayectoria lectora van a quedar registradas por el propio alumno en el “*Dossier*” a modo de un historial.

En lo que respecta a Mi Portfolio lector se puede destacar que no está condicionado a ningún tipo de lectura ni a ningún contexto académico determinado, sino que lo importante es que los alumnos lean. Con esta metodología se puede aglutinar todo el recorrido lector de un alumno en relación con el PLC, como si de un historial lector se tratara.

Por tanto, se puede así contar con una forma sistemática y muy activa tanto para el alumno como para el profesor de trabajar la lectura. Dicha lectura no tiene por qué ser un libro para cada asignatura, sino que cualquier tipo de lectura tiene cabida en este documento.

¿Qué permite Mi Portfolio Lector?

- Con Mi Portfolio Lector el Claustro puede acordar decisiones para el diseño de su Plan Lector de forma que se coordinen asuntos importantes.

- Con Mi Portfolio Lector el profesor puede rentabilizar su trabajo con el alumno porque puede conseguir obtener con un solo documento el registro de la vida lectora del alumno.

¿Qué coordina el Claustro con Mi Portfolio Lector?

- Las lecturas que se van a trabajar (en el formato, la extensión, etc que considere cada Departamento).
- La temporalización de esas lecturas.
- La corrección de la ortografía por parte de todo el profesorado (hasta ahora se llevaba todo el peso el Departamento de lengua en muchos Centros).
- Los criterios de calificación para cada lectura y sus respectivas tareas diseñadas para cada nivel académico desde 1.º de infantil hasta 2.º de Bachillerato.
- Los estándares de aprendizaje que se pretenden alcanzar, ya que el documento está diseñado en la línea de la actual ley educativa.
- La atención a la diversidad.
- El trabajo en la gestión de la inteligencia emocional.
- Su diseño en su totalidad, debido a que puede programarse desde la aplicación aNota junto con la programación de la asignatura

¿Qué obtiene el Claustro con Mi Portfolio Lector?

- Todo el trabajo lector realizado en todas las asignaturas.
- La evaluación del nivel lector de un alumno, de un grupo, de un nivel y de todo el centro.
- El registro de toda la información de la vida lectora del alumno, tanto para los profesores actuales como para los futuros.
- Trabajar la autonomía del alumno y su espíritu emprendedor.
- **Certificar su nivel lector.**

Ventajas de Mi Portfolio Lector

- El documento es flexible porque la lectura es flexible (depende de factores como el lector, el lugar de la lectura, el momento del día de la lectura, la etapa vital de un individuo, etc).
- Este documento no implica que deban hacerse todas las tareas, ni lo tienen que hacer todos los profesores de un Centro, sino que es un abanico de posibilidades que se le oferta al alumno y al profesor.
- Su gran virtud es registrar, sistematizar en la línea de la creación de lectores asiduos y competentes.

Esta misma sistematización para abordar la lectura es posible a través de la plataforma PLIA presentada con detalle en este trabajo, la cual fomenta la lectura mediante la digitalización del trabajo lector. Permite además una mayor implicación de las familias en el proceso de aprendizaje de sus hijos.

Igualmente, PLIA ofrece un punto de reflexión conjunta entre alumnos, profesorado y familias para establecer objetivos y estrategias de aprendizaje, autoevaluación y coevaluación.

Ayuda al claustro a tomar decisiones conjuntas para confeccionar el proyecto lingüístico del centro. Contribuye a que exista un documento único e intransferible de cada alumno con su “Historial Lector” para el profesor presente o futuro de cada departamento y al diagnóstico precoz de dificultades del Departamento de Orientación en los casos pertinentes.

PLIA también posibilita al centro que se identifique el resultado cuantitativo del nivel lector de un alumno, de un grupo, de un curso, de todo el centro o de la comunidad autónoma entera.

Asimismo, PLIA incrementa la dinamización de la biblioteca escolar y municipal. A las instituciones les permite constatar unos buenos resultados académicos. Y, finalmente, a nivel europeo, permite pasar a estar en los primeros puestos del ranking en las pruebas Pisa.

En definitiva, sea cual sea la forma de trabajar la lectura con los alumnos en el aula es necesario para garantizar la adquisición de una buena competencia lingüística:

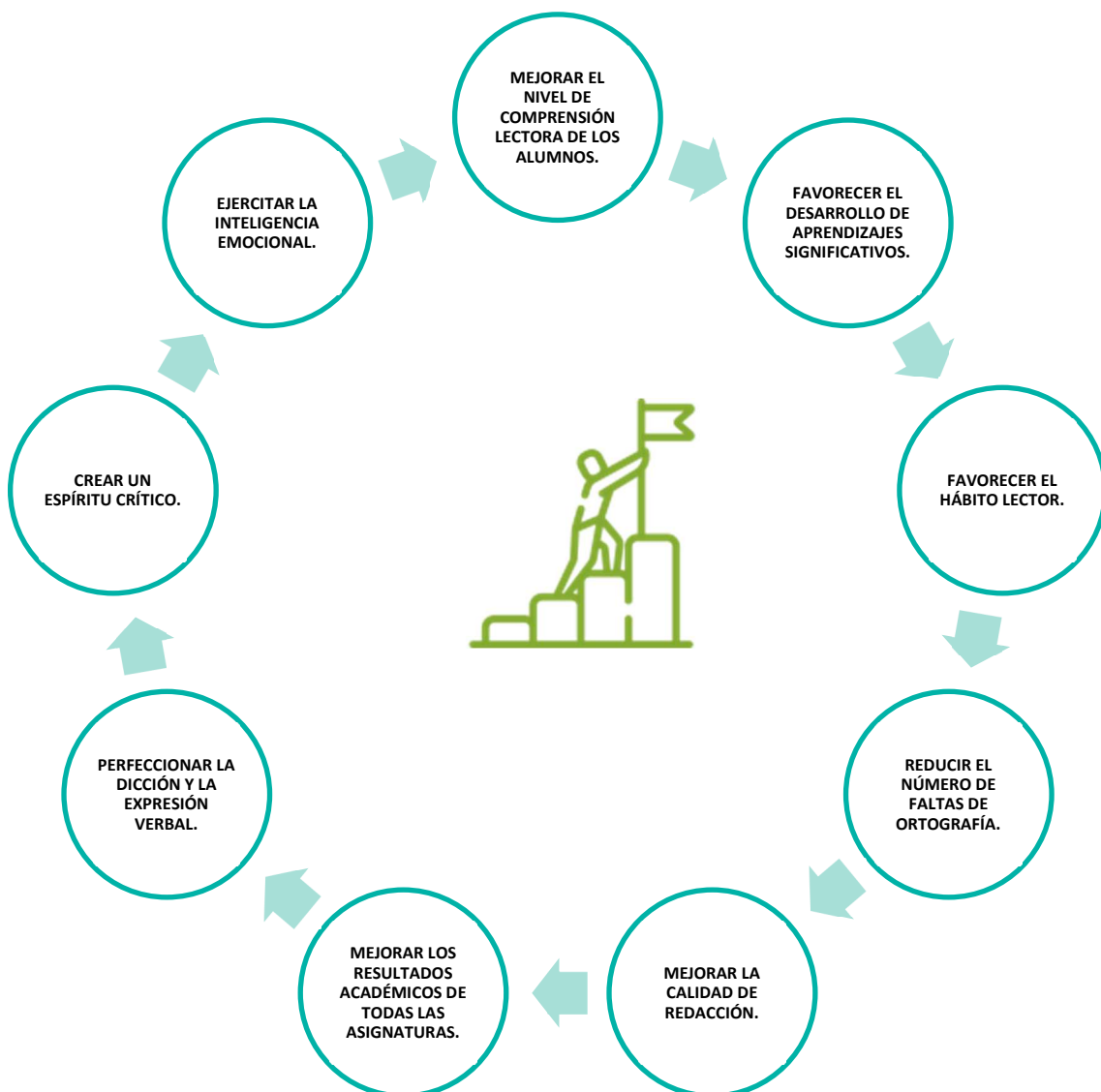
- Sistematizar todas las tareas relacionadas con la lectura del Centro educativo.

- Elaborar un registro de forma rigurosa a través de un documento práctico, intransferible y renovable.
- Contar con la colaboración de toda la comunidad educativa.

De esta manera se espera obtener los siguientes resultados:

Figura 181

Resultados esperados.



Fuente: Elaboración propia (2021)

A través de la herramienta MPL mediante la aplicación PLIA se ha buscado mostrar cómo la comprensión lectora es un proceso fundamental para el desarrollo de habilidades y destrezas de los alumnos en especial aquellas que guardan relación con la comunicación oral.

De este modo y tras atender a los datos reportados por el informe PISA (2018), se comprueba como la competencia lectora no alcanza los niveles óptimos para situarse en los primeros puestos, fruto de no emplear metodologías adecuadas que permitan situarse en las primeras posiciones.

Tras la exposición de este trabajo y la implementación de la herramienta PLIA y el uso del portfolio lector, se comprueba como el uso de estrategias metodológicas permite fortalecer el desarrollo de la comprensión lectora, facilitando el aprendizaje y situando a los alumnos con un rol activo y participativo frente al pasivo que ostentan en las metodologías tradicionales, logrando de este modo un aprendizaje significativo donde adquieren nuevos conocimientos y refuerzan además su aprendizaje, gracias a la elaboración e internacionalización de los conocimientos, habilidades y destrezas, fruto de sus propias experiencias y atendiendo a sus propios intereses y necesidades.

PLIA ha permitido incidir en los alumnos de forma positiva y ha dado lugar a que los alumnos experimenten un salto cualitativo en su proceso lector, siendo muy positivo el uso de portfolios.

Bien es cierto que el COVID-19 ha incidido en el desarrollo de esta propuesta, delimitando en ocasiones las tareas previstas para el desarrollo de la propuesta, aun así, con paciencia se han podido solventar gran parte de las barreras y dificultades encontradas.

Por otro lado, cabe señalar que se hace necesario validar el impacto de PLIA en tanto propuesta metodológica en otros cursos y en muestras más numerosas de alumnos con el fin de comprobar de forma fehaciente su contribución al desarrollo de la comprensión lectora desde las exigencias, dicho sea de paso, de un proceso de enseñanza-aprendizaje donde los docentes se conviertan en guías y orientadores del proceso y se puedan solventar de este modo gracias a una aplicación más numerosa, los posibles errores que se detecten en la metodología y con respecto de su aplicación, hasta llegar a solventar los mismos y llegar a incidir en los alumnos y en su formación integral desde la lectura.

Además, ante el panorama actual de reformas educativas y de búsqueda de la perfección en los procesos de enseñanza, se hará necesario implementar a través de PLIA durante un tiempo mayor al empleado en esta propuesta, MPL, y todo ello tras

considerar que el aprendizaje debe ser continuo y que se necesita brindar una educación de calidad hasta lograr que los alumnos se desarrollen y sean capaces de desenvolverse en sociedad.

En cuanto a la unidad formativa planteada hay que señalar que los alumnos han desarrollado la expresión oral de forma amena y divertida realizando reseñas sobre las lecturas trabajadas, ya sea en clase de Lengua. Con la "Ruta de Arqueología Industrial y Comercial de Cieza" han buscado información histórica sobre las calles, antiguas fábricas y comercios de Cieza, para desde Google Earth geolocalizarlas con las descripciones, fotos, audios para invidentes y vídeos, sobre la historia de esos lugares, aunque ya no existan o solo queden vestigios.

Profesorado: un miembro de cada departamento ha realizado la reseña de su especialidad.

Alumnado: ha realizado las tareas encomendadas descubriendo otra forma de abordar la lectura, resultando ser una experiencia enriquecedora y cercana. Igualmente, hay que destacar que con este proyecto hemos paliado las dificultades de la semipresencialidad especialmente para alumnos con dificultades con los que se ha practicado el aprendizaje multisensorial, el trabajo autónomo, el aumento de la autoestima....

Familias: han apoyado y han facilitado información sobre Cieza siendo participantes activos del aprendizaje de sus hijos o nietos.

Biblioteca Municipal: además de cumplir su labor, ha organizado la presentación oficial del proyecto y le ha dado difusión. Han estrechado su vínculo con los usuarios y ha fomentado la creación de nuevos usuarios.

Libreros: han realizado recomendaciones de lecturas a través de reseñas, estableciendo un acercamiento más estrecho con los consumidores.

Escritores: han realizado encuentros y han sido entrevistados. Se han dado a conocer y han mostrado la labor de escritor como una forma de vida.

Investigadores: han cubierto las necesidades de datos e información de las investigaciones del alumnado.

Ayuntamiento: la concejala de Cultura realizará unos cuadernillos didácticos para trabajar con los colegios el material que hemos elaborado sobre Cieza.

Clubes deportivos: han facilitado información para los trabajos de investigación.

6.1.1. Medidas Innovadoras

Tras el análisis de las necesidades detectadas en el alumnado este proyecto ha sido diseñado para adoptar medidas innovadoras con las que mejorar la calidad educativa con el perfeccionamiento de las competencias lingüística, digital y no cognitiva de los alumnos a través de una serie de retos relacionados con cuatro rutas establecidas con las que aprender no solo dentro del aula, sino también fuera de ella. Esto hace que este proyecto sea innovador puesto que introduce como novedad nuevas estrategias didácticas y metodológicas a través de la gamificación para fomentar entre los alumnos el gusto por la lectura y la mejora de la expresión oral en el proceso formativo, lo que permite mejorar el aprendizaje del alumnado manteniendo el esfuerzo que se venía haciendo ya en el centro antes de aplicar la innovación educativa que proponemos. Se trata, por tanto, de un proyecto enfocado para cubrir aquellos huecos que suelen quedar con una metodología tradicional.

6.1.2. Calidad del Proyecto

La calidad del Proyecto no solo se basa en la viabilidad y coherencia entre los objetivos, los contenidos y una metodología activa propuesta, sino también en el impacto positivo en la comunidad educativa, ya que son cinco los departamentos implicados junto con el Director, quienes una vez identificadas las necesidades del alumnado que nos ocupa proponemos una respuesta muy útil para nuestra función como docentes de los 720 alumnos participantes con el fin de mejorar su autoestima y su expresión oral y, en definitiva, para incrementar la comprensión de textos de cualquier contenido curricular.

6.1.3. Resultados Tangibles

Por otro lado, es necesario destacar la obtención de resultados tangibles, ya que se trata de plantear una serie de retos que los alumnos han de asumir y resolver, por tanto, consiste en un enfoque original, que incorpora la inmediatez de los resultados al proceso de enseñanza-aprendizaje y en un enfoque novedoso al tener como herramienta fundamental a las nuevas tecnologías.

Con este planteamiento, la coordinación y el trabajo entre el profesor y el alumno serán la base donde se podrá sustentar una práctica educativa que responda de forma eficaz al logro de los objetivos que se le irán planteando al alumnado, especialmente en

aquellos casos en los que el alumno precisa una respuesta educativa diferente a la ordinaria a lo largo de su trayectoria en la etapa de la enseñanza obligatoria.

6.1.4. Utilidad de PLIA en el Aula.

La aplicación en el aula de este Proyecto está más que demostrada según se desprende del calendario de desarrollo y de implantación que hemos propuesto, donde está la temporalización de todas las actuaciones programadas y la participación y compromiso de cada profesor participante.

6.1.5. Tipos de Indicadores.

Para comprobar cómo es el progreso de los alumnos generado por el proyecto en lo que se refiere a los objetivos, los resultados y los instrumentos de evaluación empleados, se hará uso de indicadores de logro, de tareas y de satisfacción por ser una herramienta fiable y objetiva con la que comprobar no solo la mejora en el trabajo en el aula, sino también en su implementación. Dichos indicadores han sido consensuados por todos los profesores participantes. De esta manera, estos tipos de indicadores nos darán una idea de la validez del sistema. Por otro lado, se valorará el trabajo realizado por los alumnos y se les tendrá en cuenta positivamente en la evaluación.

6.1.6. Atención a la Diversidad

Este Proyecto es importante poder llevarlo a cabo con nuestros alumnos, ya que nos ofrecerá la posibilidad de atender a la diversidad en el aula a través del aprendizaje multisensorial, el trabajo autónomo, el aumento de la autoestima, la disminución de la frustración y rechazo, el desarrollo de la competencia digital, el disfrute de la expresión oral y de la lectura y, en definitiva, la mejora del rendimiento escolar. Y es que el aprendizaje basado en proyectos, en problemas o retos permite ajustar la enseñanza y el aprendizaje a la diversidad presente en el aula. Con este Proyecto planteamos qué se hace, qué se puede hacer y qué se debe hacer en el centro en relación con la diversidad lingüística y la diversidad de capacidades con la que nos encontramos en el aula, lo cual no solo es un deber profesional, sino un deber ético y social.

6.1.7. Coevaluación

En cuanto a la evaluación que se llevará a cabo en este Proyecto, hay que señalar que se trata de un sistema de evaluación que reduce esfuerzos en su desarrollo mediante indicadores que permitan la comprobación de la mejora en el trabajo en el aula, sino también en su implantación, puesto que tiene prevista una evaluación formativa mediante el uso del Portfolio, por sus posibilidades de darse de esta manera una coevaluación dialógica al implicar que tanto los docentes como los alumnos reflexionen juntos inmersos en un diálogo de búsqueda y reflexión.

6.1.8. Proyecto Multidisciplinar

Con este proyecto multidisciplinar se pretende llevar a cabo la consecución de una serie de objetivos que puedan mantenerse en el tiempo y produzcan efectos duraderos, ya que los alumnos serán los principales protagonistas tanto en el presente como en el futuro, puesto que su trabajo sobre el patrimonio cultural de Cieza servirá de puente entre las generaciones actuales y las venideras.

Por eso, la comunidad educativa de este centro se ha implicado en esta iniciativa educativa incorporándose en el Plan de Mejoras una vez finalizado y si los resultados son óptimos, ya que no solo pretendemos continuar trabajando en ello en todos los niveles del centro en años sucesivos, sino también darle una amplia difusión con el fin de que pueda servir de modelo a otros centros educativos de la localidad por ser original y fácil de implementar.

6.1.9. Limitaciones del Estudio

Llegados a este punto, es necesario destacar las circunstancias excepcionales que hemos vivido y que han hecho de la anormalidad la tónica constante en todos los ámbitos de la vida de un centro. Tanto la semipresencialidad, como las recomendaciones para evitar las relaciones sociales, como a la separación de grupos en los diversos espacios, como las clases virtuales, como otros muchos factores han

hecho que este proyecto, como tantas otras cosas en la vida del centro, no se haya podido desarrollar como lo hubiera hecho en un curso totalmente normal

Y es que el desarrollo de este trabajo de investigación ha estado marcado principalmente por la dificultad que ha supuesto la implementación en el aula del proyecto didáctico en una situación de semipresencialidad debido a la Pandemia. La modalidad de semipresencialidad adoptada por la Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia durante el curso 2020-2021, en lo que respecta a los alumnos de 1º de ESO, se correspondía con la asistencia a clase de cuatro días y la ausencia de un día a la semana. En lo que respecta a la ausencia, el tutor iba informando de forma trimestral de las fechas en las que le corresponde a cada alumno ausentarse. Para esos días no presenciales, todos los profesores han ido informando a lo largo del curso detalladamente de los contenidos que se han de trabajar a través del Aula Virtual, lugar en el que el alumno podrá conectarse a las clases en directo, visualizar la grabación de las explicaciones, realizar las tareas programadas, resolver dudas, entregar los deberes, etc. Por tanto, esto quiere decir que el alumno cuando no le tocaba asistir de forma presencial a clase tenía la obligación de hacerse responsable del seguimiento de las asignaturas según las instrucciones que cada profesor le iba indicado, con el fin de no quedarse descolgado o que le supusiera un perjuicio para obtener buenos resultados.

En este contexto, el desarrollo del estudio fue muy complicado y supuso un enorme reto para la investigadora, quien para evitar que se dieran constantes interrupciones tuvo que realizar numerosos reajustes en la programación docente, puesto que la asistencia a clase era muy irregular, ya fuera por los turnos establecidos o porque el protocolo impedía la presencia durante unos días a los alumnos que estaban infectados o bien convivían con algún familiar que hubiera dado positivo.

Otra limitación que condicionó el análisis de las producciones realizadas por el alumnado estaba relacionada con el mal comportamiento generalizado del grupo, por lo que se tuvo que desechar el seguimiento de algunos de los alumnos pertenecientes al grupo, con el fin de evitar desajustes que contaminaran los resultados finales, por lo que el número de alumnos participantes podría haber sido más numeroso y con ello haber obtenido más variables.

No obstante, con este planteamiento, la práctica educativa ha respondido de forma eficaz al logro de los objetivos permitiendo que cada lectura alcanzara un intenso trabajo de colaboración de toda la comunidad educativa, puesto que, además de los alumnos y sus familias, ha participado el profesorado recomendando lecturas relacionadas con sus asignaturas. Por otro lado, el trabajo autónomo ha supuesto una

parte muy importante en este proyecto, ya que ha paliado la situación de semipresencialidad, ha aumentado el deseo de venir a clase, reduciendo así el absentismo, potenciando el disfrute de la lectura y de la expresión oral. En definitiva, ha favorecido la mejora del rendimiento escolar.

6.1.10. Investigaciones Futuras

Tras la lectura de esta tesis doctoral se puede afirmar que las implicaciones del estudio realizado están directamente asociadas a los objetivos planteados, por lo que esta investigación contribuye a proporcionar una base científica con la que seguir apostando por el uso del portfolio con un fin didáctico. No obstante, a partir de los hallazgos expuestos con la ayuda de la aplicación PLIA, es necesario plantear nuevas vías de investigación con las que evaluar de nuevo los objetivos del estudio en una situación de presencialidad completa que no se vea condicionada por factores externos que puedan interceder en los resultados. En cuanto al alumnado sometido a estudio, en esas investigaciones posteriores se podría ampliar a otro tipo de colectivos como el de los alumnos de estudios superiores o bien a los trabajadores de una empresa. Esto supondría un enriquecimiento en el estudio, puesto que permitiría ampliar la perspectiva de las experiencias lectoras, así como aumentar el número de entrevistas que se realizarían tanto a ellos como a sus docentes o superiores. Además, al tratarse de una temática transversal, este estudio podría tener cabida en otros trabajos de investigación en los que las metodologías fueran distintas a la planteada aquí, puesto que puede ser un buen punto de partida para otros proyectos que supusieran la implementación en el aula de la herramienta PLIA.

Según los resultados de las producciones y las entrevistas realizadas, esta tesis visibiliza la necesidad de abordar las carencias que se detectan entre los estudiantes en la competencia lingüística, por lo tanto, con PLIA se plantea la manera más eficaz que tendrían las instituciones para cumplir con la Agenda 2030, en el caso de que realizaran la implementación en todos los centros educativos de esta herramienta educativa, puesto que pasarían a contar con un sistema de evaluación autónomo sobre el nivel de competencia lingüística de los alumnos en cualquier idioma de forma sencilla e inmediata. De esta manera, otra perspectiva futura que emana del estudio sería que las instituciones podrían contar con los datos estadísticos del nivel lector de los alumnos de una comunidad autónoma, incluidos en un historial lector individual e intransferible con los datos relativos a la competencia lingüística en cualquier idioma, facilitando así en gran medida el trabajo del profesorado que va heredando alumnos a lo largo de la vida

académica del alumno y propiciaría la detección temprana de las posibles dificultades que este pueda tener. Esto favorecería la consecución de la creación de una ciudadanía activa, que cuando acabe sus estudios estará bien preparada para afrontar el futuro.

CAPÍTULO 7:

EPÍLOGO

7. 1. Epílogo: La Aventura de Leer

“La alfabetización cambia de manera drástica el cerebro”
(Dehaene, 2014, p.245)

Aventura, desafío, riesgo, pasión.... y no trabajo, tarea, obligación. Eso es lo que debe ser la lectura, algo que nos reta, nos remueve, nos transporta, nos invade y no algo que nos cansa, nos fatiga, nos aburre.

Pero no es fácil experimentar estos sentimientos “aventureros” cuando tenemos ante nosotros un libro que nos invita a ir pasando sus páginas al mismo tiempo que vamos introduciéndonos en el mundo de sentimientos, acciones y sueños que encierra cada título, sea del género literario que sea, sea en prosa o en verso, sea actual o de siglos pasados.

Para conseguirlo hace falta que se lleve a cabo ese idilio apasionante y apasionado entre autor y lector; es necesario que el autor sepa seducir, conquistar, enamorar al lector con un arma poderosa pero compleja, potente pero complicada, la palabra. Es este proceso de seducción un camino sugerente en el que se ponen en juego la capacidad del autor para enganchar a un lector del que no sabe ni siquiera que existe, de un lector que es totalmente anónimo, al que no le pone cara, y la sensibilidad y predisposición de ese posible lector para dejarse arrastrar por el fruto de la inspiración de ese autor/seductor y embarcarse en ese viaje maravilloso y, en ocasiones, arriesgado que es el que emprendemos cuando comenzamos a leer un libro.

La portada con su título y su diseño, a veces muy elaborado, es la primera invitación, la primera arma de seducción que nos lanza el autor para empezar ese proceso de enamoramiento que, si llega a buen término, arrastra al lector hasta la última página y no de mala gana sino con deseos ardientes de conseguir esa ansiada meta.

Pero para ello hace falta una empatía entre ambos, una comunidad de intereses y de perspectivas que haga posible el que ese viaje satisfaga a ambos, especialmente al invitado, a aquel que se ha dejado seducir y conquistar por quien le ha lanzado una propuesta en forma de libro, arca que contiene los frutos de una imaginación envueltos en palabras labradas con el arte con el que un alfarero modela el barro y lo convierte en hermosa vasija. Pero, para llegar a esa conquista, para que el autor consiga enamorar a un lector, debe primero conocer las características de ese lector, su edad, sus gustos,

su formación, y, en función de ello, elaborar fondo y forma, construir situaciones y argumentos y hacerlo con materiales más o menos complejos en función del destinatario. No se puede enamorar a una mujer o a un hombre si no se utilizan las armas adecuadas. Pues igual ocurre con la conquista o el enamoramiento que lleva siempre consigo la escritura y la lectura de un libro.

“Leer es siempre un traslado, un viaje, un irse para encontrarse. Leer, aun siendo un acto comúnmente sedentario, nos vuelve a nuestra condición de nómadas” (p.12) dice Antonio Basanta en su libro *Leer contra la nada*.

Es, por tanto, una vuelta atrás nada menos que a esa situación de pueblos nómadas que iban de un lado para otro, sin un hogar fijo. Pero es este un nomadismo maravilloso, pues nos lleva de acá para allá, aunque sea sin movernos de donde estamos. Nos convierte la lectura en trashumantes de sueños que nos movemos desde la tierra de la realidad feroz que se nos impone desde fuera, tierras siempre frías e inhóspitas, a otras tierras más cálidas donde podemos resguardarnos y encontrar cobijo y hasta dar rienda suelta a nuestra fantasía, en ocasiones aprisionada por los afanes de cada día.

Inciendiando en esta idea, Irene Vallejo en su *El infinito en un junco* afirma que “toda biblioteca es un viaje; todo libro es un pasaporte sin caducidad” (pág.40) y son metáforas sin duda tan sugerentes como fieles a una realidad que solo sabe detectar quien tiene la lectura como afición y pasión. Pero ese viaje que apasiona y es fuente de goce exige, antes de embarcarse en él, un pequeño esfuerzo que, en una sociedad que rehúye y quiere librarse de todo aquello que suponga alguna dificultad, cuesta trabajo realizar y es por ello por lo que tanta gente renuncia a ello y se conforma con la contemplación de los libros en estanterías más o menos pobladas sin dar el paso y decidirse a adentrarse en alguno de ellos, recorriendo sus páginas una a una hasta llegar a la meta final que siempre proporciona una sensación de satisfacción personal gratificante y enriquecedora.

Es verdad que solo la contemplación de estanterías repletas de libros de variada factura ya de por sí es un bonito espectáculo que nos seduce y nos invita a dejar viajar nuestra mirada por títulos y autores conocidos o desconocidos, antiguos o actuales, lejanos o próximos, y por unos momentos nos hace sentirnos dueños de tantos universos o sueños o historias encerrados en tantos volúmenes expuestos con orden o en sugerente desorden que invitan, incitan y hasta “amenazan” al que se sitúa delante de cada biblioteca.

Pero, generalmente, quien disfruta con esta contemplación, da un paso más y, tras una complicada y apasionante lucha interior, se decide por escoger un libro para adentrarse en él, un libro que, como dice Irene Vallejo, “los libros describen a las personas que los tienen entre las manos” (p.199), es decir, que el libro viene a reflejar la personalidad de quien lo escoge y lo lee. Cada título es, por ello, un buen test para ahondar en el interior de su lector, para conocer hacia dónde se dirigen sus inquietudes y expectativas, sus ilusiones y hasta sus sueños. Pues, además de forma casi inconsciente, el lector va trazándose poco a poco un camino de lecturas que, generalmente, conducen en la misma dirección, es decir, que tras unas primeras vacilaciones en las que el lector puede ir dando tumbos de un lado a otro, con el tiempo se va decidiendo por consumir un tipo de literatura que no solo es motivo de entretenimiento sino que poco a poco va surcando su espíritu, aún sin ser consciente por completo de ello, como don Quijote no podía sospechar al comenzar a leer el Amadís de Gaula que estos libros de caballerías iban a convertirse en la razón de ser y el centro de su vida y que iban a procurarle una locura tan original y tan maravillosa que se ha convertido en el desvarío más universalmente conocido y celebrado.

Pues, de alguna manera, conforme nos vamos adentrando en el apasionante y apasionado mundo de la lectura, todos nos vamos convirtiendo en pequeños quijotes pues, aunque no lleguemos a salir por el mundo a correr aventuras, sí que, leyendo un libro, si de verdad nos engancha, nos hacemos partícipes del mundo que nos presenta y, de alguna manera, nos convertimos en personajes de ese libro, aunque desde fuera de sus páginas. Luego interviene la razón para prevenirnos del peligro en el que cayó el héroe cervantino de creerse lo que leía en esos libros e incluso, en un paso más de su irracionalidad, de querer hacerlo realidad en su existencia diaria, embarcando en ello a un Sancho Panza que, en su pobreza e ignorancia, nunca habría imaginado verse envuelto en aventuras tan osadas y fantásticas.

No obstante, a pesar de estos riesgos que los libros presentan, merece la pena no ya solo leerlos, sino incluso poseerlos, tenerlos ordenados o desordenados en las estanterías de nuestras casas, pues los personajes que encierran entre sus páginas se convierten en los invitados más ilustres de nuestras familias. Así realza Irene Vallejo lo que supone el poseer libros:

“Poseer libros es un ejercicio de equilibrio sobre la cuerda floja. Un esfuerzo por unir los pedazos dispersos del universo hasta formar un conjunto dotado de sentido. Una arquitectura armoniosa frente al caos. Una escultura de arena. La guarida donde

protegemos todo aquello que tememos olvidar. La memoria del mundo. Un dique contra el tsunami del tiempo” (p.48)

Son, por tanto, los libros que llenan las estanterías de nuestras bibliotecas algo más que objetos de adorno con encuadernaciones más o menos lujosas. Son mucho más que eso pues, como dice la autora, sirven de guarida, de dique que nos protege contra la ventolera del tiempo que pasa tan rápido que necesitamos armas potentes para detenerlo y los libros son un eficaz armamento.

Pero no solo pueden ser armamento contra el tiempo, sino también un medio de acercamiento a los demás en unos momentos en los cuales lo que reina en la sociedad es el aislamiento y la distancia entre unos y otros. Y es que, como afirma Irene Vallejo: “Recomendar y entregar a otro una lectura elegida, es un poderoso gesto de acercamiento, de comunicación, de intimidad” (p.301). Y es esta una sensación real que experimentamos al compartir con alguien una lectura, al recomendar a alguien un título que nos ha impactado. Porque eso es algo más que un consejo de los muchos que podemos dar o recibir en la vida, es un compartir con alguien todo un mundo de ilusiones, un universo de sueños, una constelación de sensaciones. Hacer que otro recorra los mismos caminos de fantasía que tú has recorrido, que entre en contacto con los mismos personajes con los que tú has convivido dentro de las páginas, que se introduzca en el mismo tiempo en que tú has vivido al leer la obra... todo ello crea una sensación de cercanía y complicidad que con muy pocas otras experiencias se puede lograr.

Y, por último, el libro es también un eficaz armamento contra la sensación de soledad que también nos invade, incluso cuando estamos rodeados de mucha gente. Una sensación que, sin ese auxilio, nos puede corroer la mente y hacer que surjan telarañas en el alma y ello puede provocar que la vida vaya perdiendo sentido. Es verdad que hay muchos medios audiovisuales o tecnológicos que pueden ofrecérsenos como remedio o medicina contra la soledad, pero pocos tan efectivos y rentables como el libro que acompaña, entretiene, informa y forma al mismo tiempo. Es por ello por lo que se pueden aplicar al libro estos mismos versos que el poeta Luis Alberto de Cuenca usa para definir al amor, pues, al fin y al cabo, la lectura es también un acto de amor:

un cóctel de belleza, paz y bien,

una mina de luz y de alegría,

una bomba contra la soledad.

CUARTA PARTE:

REFERENCIAS Y ANEXOS

CAPÍTULO 8:

REFERENCIAS

8. 1 REFERENCIAS

- Abascal, M. D. (1993). La lengua oral en la enseñanza secundaria. En C. Lomas y A. Osoro. *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua* (pp. 159-179). Paidós
- Adam, J. (1992). *Los textos: tipos y prototipos: Historia descripción, la argumentación, la explicación y diálogo*. Editorial Nathan.
- Adell Segura, J. & Castañeda Quintero, L. (2010) *Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje*. Roig Vila, R. & Fiorucci, M. (Eds.). <http://hdl.handle.net/10201/17247>
- Aguaded Gómez, J. & Cabero Almenara, J. (2002). Internet, una red para la información, la comunicación y la educación. En Aguaded Gómez. (Ed.), *Educación en red: Internet como recurso para la educación* (pp. 17-31).
- Alcántara, M. D. (2011). *Importancia del trabajo cooperativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestro alumnado*. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_38/MARIA_DOLORES_ALCANTARA_TRAPERO_02.pdf
- Allen, J. P. B. (1974). *Pedagogic Grammar*. Techniques in Applied Linguistics. London. Oxford University Press, 3, 59-72. Traducción al español en J.P. Allen Gramática Pedagógica. En J. M. Álvarez Méndez (1987). Teoría lingüística y enseñanza de la lengua (pp. 147-171). Akal.
- Almerich, G., Suárez, J. M., Orellana, N., Belloch, C., Bo, R. y Gastaldo, I. (2005). Diferencias en los conocimientos de los recursos tecnológicos en profesores a partir del género, edad y tipo de centro. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 11(2). http://www.uv.es/RELIEVE/v11n2/RELIEVEv11n2_3.htm
- Almirón, M. E. y Porro, S. (2014). Las TIC en la enseñanza: un análisis de casos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(2), 152-162. <http://redie.uabc.mx/vol16no2/contenido-almiron-porro.html>
- Agurdín, Y. (2001). El portafolio de alumnos es una evidencia, en *Didac*, 38, 38-44. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=4933472&pid=S0185-2698200200010000500001&lng=es
- Alonso Martínez, O; Carmona Sánchez, F; Escobar Bracamonte, A; Franco Jiménez, F; Gallardo Muñoz, F.J.; Morillo Martín, M.M. (2020). *Maleta, + mochila. (La Extrema*

- Dorij). Mi primer e-portfolio.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/206704>
- Alcaraz Salarirche, N. (2016) La Evaluación a través de Portafolios: ¿Una Ocasión para el Aprendizaje? *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9 (1), 31-46.
- Álvarez Borrego, V. y Herrejón Otero, V. (2010). Trabajo por proyectos. Aprendizaje con sentido. *Revista Iberoamericana de educación*. N.º 52. Consultado el 15 de septiembre de 2019 en <http://www.rieoei.org/deloslectores/3202Morelos.pdf>
- Álvarez, G. (2012). Entornos virtuales de aprendizaje y didáctica de la lengua dos experiencias con integración de tic para mejorar las habilidades de lectura y escritura de estudiantes preuniversitarios. *Revista Q: Educación Comunicación Tecnología*, , 6, (12).
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3989798.pdf>
- Álvarez Méndez, J. M. (1987). *Lingüística, gramática y enseñanza de la lengua: relaciones necesarias* (p.77). Akal.
- Álvarez Méndez, J. M. (2008). *Evaluar para aprender: los buenos usos de la evaluación*.p.3. <https://fracasoacademico.files.wordpress.com/2015/10/evaluar-para-aprender.pdf>
- Álvarez Méndez, J. M. (2013). Evaluar para conocer, examinar para excluir. *Razones y propuestas educativas*, p.12.
<https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/10masCelman/%C3%81lvarez%20M%C3%A9ndez-Evaluar%20para%20conocer%20examinar%20para%20excluir006.pdf>
- Anaya Anaya, L.M. (2021). Didáctica de enseñanza para el desarrollo de la competencia lectora. *Revista Electrónica Entrevista Académica (REEA)*, 2 (7), 11-31.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7958578>
- Angulo, F. & Vázquez, R. (2010) El currículum y los nuevos espacios para aprender. En Gimeno Sacristán, J. (Ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. (pp. 501- 526). Ediciones Morata.
- Arancibia, M.O., Iván y Paiva, F. (2014). Procesos de significación a mediados de una plataforma de aprendizaje colaborativo desde los protagonistas. *Comunicar*, XXI (42), 75-85. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15830197009>
- Arancibia, M., Soto, C., & Contreras, P. (2010). Concepciones del profesor sobre el uso educativo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) asociadas a procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula escolar. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 23-51.

- Área Moreira, M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos. *Revista de Educación*(352),pp.77-97. de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re352/re352_04.pdf
- Area, M. (2015). Reinventar la escuela del S. XXI. Enseñar y aprender en la Red. Visionado el 03/06/2016. <https://www.youtube.com/watch?v=dbdEH0dF-2o&t=76>
- Area Moreira, M. & Correa Gorospe, J. M. (2010) Las TIC entran en las escuelas. Nuevos retos educativos, nuevas prácticas docentes. En de Pablos Pons, J., Area Moreira, M., Valverde Berrocoso, J. & Correa Gorospe, J. M. (Ed.) *Políticas Educativas y buenas prácticas con TIC* (pp. 43-77). Graó.
- Arenas Quispe, E.R. (2021). *El cuento como estrategia didáctica para mejorar las habilidades comunicativas en alumnos del 5to grado*. <https://dspace.unitru.edu.pe/handle/UNITRU/17099>
- Argañaraz, G. C., & Calo, E. C. (2014). *Detección automática de roles en grupos de aprendizaje colaborativo soportados por computadora*. Universidad Nacional de Santiago del Estero, Argentina Santiago del Estero. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/23847>
- Arís Redó, N; Fuentes Loss, M. (2019). La elaboración del portafolio a través del trabajo cooperativo y la autoevaluación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2016, 71 (2), 9-28. <https://doi.org/10.35362/rie71214>
- Arnáiz, P., Castejón, J. L., Ruiz, M. S. & Guirao, J. M. (2002). Desarrollo de un programa de habilidades fonológicas y su implicación en el acceso inicial a la lecto-escritura en alumnos de segundo ciclo de educación infantil. *Educación, desarrollo y diversidad*, 5, 29-51.
- Arteaga, L. (2011). La comprensión lectora y el bajo rendimiento escolar. *Revista de comunicación e investigación en desarrollo*, 9 (1), 27-36.
- Arter y Spandel (1992). *El portafolio como mecanismo de validación de aprendizaje*, p. 544. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982002000100005
- Asociación Internacional de Lectura. *Revista Latinoamericana de Lectura: Lectura y Vida* (2021), N.º 4, 2000. <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n4/sumario>
- Astin, A. (1991), "¿Por qué no intentar otras formas de medir calidad?" *Revista de Educación Superior*, 20, (78), 71-88. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista78_S2A2ES.pdf

- Ato, M., López, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Aula Planeta (2021). *Un programa para el aprendizaje activo que orienta y acompaña al centro durante todo el proceso de transformación.* <http://www.programademejoraeducativa.com/programa-mejora.html>
- Baquero Masmela, P. (2015). *Estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión lectora.* <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/2878>
- Barón E. (2005). *Facilitación del aprendizaje desde la vivencia.* III Encuentro nacional de educadores experienciales. <https://blog.utp.edu.co/areaderecreacionpcdyr/files/2012/07/Aprendizaje-desde-la-Vivencia.pdf>
- Barberá, E. (2005). La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio. *Educere*, 9(31), 497-504. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35603110>
- Barberá, E., Bautista, G., Espasa, A. y Guasch, T. (2006). Portafolio electrónico: desarrollo de competencias profesionales en la Red. En Antoni Badia (coord.). Enseñanza y aprendizaje con TIC en la educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 3, (2).55-63. UOC.
- Barberà, E. (2008). *El estilo e-portafolio.* Editorial UOC.
- Barberá, E., Gewerc, A. y Rodríguez, J.L. (2009). Portafolios electrónicos y educación superior en España. RED: *Revista de Educación a Distancia. Número monográfico VII.-30 de abril de 2009. Número especial dedicado a PortafoliosElectrónicos y educación superior.* <http://www.um.es/ead/red/M8>
- Barrett, H. (2008). NECC 2008 update Electronic. *Portfolios for Learning blog.* <http://electronicportfolios.org/blog/2008/07/necc-2008-update.html>
- Barret, H. (2010). Balancing the Two Faces of e Portfolios. *Educação, Formação & Tecnologias*, 3(1), 6-14 <http://eft.educom.pt>
- Bally, Ch. (1962). *El lenguaje y la vida.* 4ª edición. Traducción de Dámaso Alonso. Losada.

- Beltrán, M. (2003). Cinco vías de acceso a la realidad social, en M. García Ferrando; J. Ibáñez y F. Alvira (comp.), *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación social*. Alianza, 3ª edición revisada, 15-55.
- Benítez, M. (2017). La familia: Desde lo tradicional a lo discutible. *Revista Novedades en Población*, 13 (26), 58-68.
- Bernal Díaz, M.A., y Zaldívar Colado, A. (2017). Uso del software educativo como estrategia para promover la lectura. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información: RITI*, 5 (9), 43-47
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7107380>
- Birenbaum, M. (1996). Assessment 2000: Towards a pluralistic approach to assessment. En M. Birenbaum & F.J.R.C. Dochy (Eds.): *Alternatives in Assessment of Achievements, Learning Processes and Prior Knowledge*, (pp. 3-30). Academic Publishers.
- Bisquerra, R., Dorio, I., Gómez, J., Latorre, A., Martínez, F., Massot, I., Vilá, R. (2016). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla, S.A.
- Blasco-Serrano, A. C., Arraiz Pérez, A., & Ángeles, G. L. (2019). Claves de la mediación para el desarrollo de la comprensión lectora. Un estudio cualitativo en aulas de 4.º de educación primaria. *REOP*, 30(2), 9-27.
<http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/25335/20230>
- Bonilla Traña, M., Díaz Larenas, C. (2018). La metacognición en el aprendizaje de una segunda lengua: Estrategias, instrumentos y evaluación. *Revista educación*, 42 (2), 129-144.
https://www.researchgate.net/publication/328949706_La_metacognicion_en_el_aprendizaje_de_una_segunda_lengua_Estrategias_instrumentos_y_evaluacion/figures?lo=1
- Bourdieu, P. (2000). *Cuestiones de Sociología*. Istmo.
- Bruner, J. (2004). *Realidades y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Editorial Gedisa.
- Cabero Almenara, J., Piñero Virués, R., & Reyes Rebollo, M. M. (2018). Material educativo multimedia para el aumento de estrategias metacognitivas de comprensión lectora. *Perfiles Educativos*, 40(159), 144-159.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v40n159/0185-2698-peredu-40-159-144.pdf>

- Cabero Almenara, J. y Martínez Gimeno, A. (2019). Las tecnologías de la información y comunicación y la formación inicial de los docentes: modelos y competencias digitales. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23 (3), 247-268
- Cabrera-Lozoya, A.; Cerdán F.; Cano, M. D.; García-Sánchez, D. y Luján S. (2012). Unifying heterogeneous e-learning modalities in a single platform: CADI, a case study. *Computers & Education*, 58(1), 617-630.
- Cabrera-Lozoya, A. (2012). *Contribución al diseño y desarrollo de herramientas docentes basadas en TIC para entornos heterogéneos*. (Tesis doctoral). Universidad Politécnica de Cartagena.
- Caldera de Briceño, R. V. y Escalante de Urreacheaga, D. T. y Terán de Serrentino, M. (2011). La lectura en el medio escolar: una experiencia pedagógica. *Educere*, 15 (51), 451-462
- <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35621559015>
- Calero, A, Pérez, R., Calero, E. (1999). *Comprensión y Evaluación Lectoras en Educación Primaria. Un Acercamiento Constructivista*. Praxis.
- Calero, A. y Calero, E. (2008). *El portfolio como estrategia de evaluación compartida de la comprensión lectora*. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 20, 15-36. [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/19824Texto%20del%20art%C3%ADculo-19864-1-10-20110603%20\(4\).PDF](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/19824Texto%20del%20art%C3%ADculo-19864-1-10-20110603%20(4).PDF)
- Calero, A. (2017). Comprensión lectora. Estrategias que desarrollan lectores autorregulados. *Didacticae*, 6, 180-182.
- Calero, A. (2019). *Comprensión lectora. Estrategias que desarrollan lectores autorregulados*. DOI: 10.1344/did.2019.6.180-182.
- Calero, J. (2008). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2010/re2010_09.pdf
- Canale, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En Llobera et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 63-83). Edelsa.

- Calfee, R. C. y Freedman, S. W. (1993). Classroom writing portfolios: Old, new, borrowed, blue. En R. Calfee y P. Perfumo (Eds.), *Writing portfolios in the classroom* (pp. 3-26). Lawrence Erlbaum Associates.
- Camacho, G. y Pinzón, L (2016). *Estrategia didáctica para el fortalecimiento del proceso lector en estudiantes de quinto de primaria*. (Tesis de maestría en Educación). Universidad Cooperativa de Colombia, Bucaramanga.
- Campbell, R. and R. WALES (1970): *The study of language acquisition*. En LYONS, J. (traducción al castellano en *Nuevos horizontes de la lingüística*. Alianza.) ed. New horizons in linguistics. Penguin Books.
- Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky un enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44.
- Carroll. J. B. *A Model of School Learning*. Teachers College Record. 1963.
https://www.researchgate.net/publication/324221923_A_Model_of_School_Learning_The_use_of_Carroll's_Model_of_Foreign_Language_Learning
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Castell, M. (2016), *Tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación*. Praxis & Saber, 7, (14). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477249927010>
- Cataldi, Z. y Lage, F. (2010) *E-Portafolio. Una opción metodológica más auténtica para evaluación de aprendizajes autónomos en educación superior*. TE&ET 2010. El Calafate
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama, p.21-43.
- Cassany, D., Esquerdo, S., Luna, M., & Sanz, G. (2000). *Enseñar lengua*. Graó.
- Cassany, D.; Luna, M.; Sanz, G. (1994) [reimpresión 2008]: *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó, § 6.4. *Comprensión lectora*, págs. 193-207
- Cassany, D, Marta Luna, Gloria Sanz. (1994). *Enseñar lengua*. Grao. § 6.3. *Expresión oral*, p.130.
http://lenguaydidactica.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/cassany,_d._luna,_m._sanz,_g._-_ensenar_lengua.pdf
- Chadwick, C.B. (1987). *Tecnología educacional para el docente*. Paidós.

Chomsky, N. (1965): *Aspects of the theory of syntax*. Mass.: MIT Press.

Cisneros Estupiñan, M. (2011) Estrategias de Interacción Oral en el Aula. Una didáctica crítica del discurso educativo. *Didáctica de la Lengua Castellana*. Colección didácticas. Editorial Magisterio.

<https://media.utp.edu.co/referenciasbibliograficas/uploads/referencias/libro/libro-estrategias-de-interaccion-oral-en-el-aulapdf-dxFfU-libro.pdf>

Clemente Egio, V. (2021). *La competencia lectora. Una aproximación teórica y práctica para su evaluación en el aula*. (Tesis doctoral). Universidad de Alicante.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=287202>

Cobos Sanchiz, D. (2016). Propuesta de Innovación Didáctica con Portafolios Electrónicos en Formato Blog: Un caso de Estudio en una Universidad. *Form. Univ.*, 9 (6). La Serena 2016.

<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000600004>

Contreras-Colmenares, A. F., & Jiménez-Villamarín, I. (2020). Uso de la tecnología en el desarrollo de competencias de lectura y de escritura. *Revista Perspectivas*, 5(2), 54–71. <https://doi.org/10.22463/25909215.2830>

Córdoba, E. M., Quijano, M. C., & Cadavid, R. N. (2013). Hábitos de lectura de padres y madres de niños con y sin retraso lector de la ciudad de Cali, Colombia. *CES Psicología*, 6(2), 53-65. <https://bit.ly/2OVeZ>

Coromina Espuña, J; Sabaté i Garriga, F; Romeu Robert, J., y Ruiz, F. (2011). Portafolio digital de aprendizaje: un nuevo medio de comunicación en la educación. *Intangible Capital*, 7, (1),116-142.

<https://upcommons.upc.edu/handle/2099/10394>

Correa, N. (2018). *Los e-portfolios como metodología de evaluación y seguimiento de aprendizajes en ámbitos educativos*, p. 304-309. XXIV Congreso Argentino de Ciencias de la Computación (La Plata).

<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/73132>

Cruz Sánchez, A. (2021). Diario lector de Alejandro Cruz Sánchez. Issuu.

<https://issuu.com/acs2772/docs/diario>

Darling-Hammond, L. (2004). Standards, Accountability, and School Reform. *Teachers College Record*. *Teacher College Record*, 106, pp. 1047-1085.

https://www.researchgate.net/publication/242097130_Standards_Accountability_and_School_Reform

Daza González, L.M. (2021). *Problemas de aprendizaje que inciden en el desarrollo de la competencia lectora en los escolares de la educación básica: Revisión documental* (Tesis doctoral). Universidad Antonio Nariño.

<http://repositorio.uan.edu.co/handle/123456789/2438>

Dehaene, S. (2014). *El cerebro lector. Ciencia que ladra*. Serie mayor. Siglo XXI Editores.

<https://fliphtml5.com/iznbd/zmzs/basic>

Delmastro, A. L. (2005). El uso del portafolios en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Perspectiva del docente. *Investigación y Postgrado*, 20(2), 187-211.

<https://www.redalyc.org/pdf/658/65820207.pdf>

Díaz Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. Mc Graw Hill.

<https://buo.mx/assets/diaz-barriga%2C---estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>

Díaz Lázaro, J. (2013). *Redes de colaboración para el aprendizaje en Educación Superior: una experiencia en el grado en Educación Infantil*. (Trabajo Final de Máster). Univerisdad de Murcia.

Díaz Lázaro, J. (2020). *Análisis del aprendizaje social. Una nueva perspectiva para la evaluación de aprendizaje con TIC en los alumnos universitarios*. (Tesis doctoral). Universidad de Murcia.

<https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/96907>

Dochy, F., Segers, M y Dierick, S (1996). *La evaluación por portafolios es un método que favorece la consecución de los objetivos de la nueva evaluación* (Birenbaum).

Dochy, F., Segers, M. y Dierick, S. (2002). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una nueva era de evaluación. Published in: *Red U: revista de docencia universitaria*. Santiago de Compostela, 2002, v. 2, n.

<https://revistas.um.es/redu/article/view/20051/19411>

Domínguez Sánchez, M. G., Pérez Hernández, J., & Caridad, P. P. M. (2020). El uso de las tecnologías de la información y la comunicación y la comprensión lectora:

- tendencias. *CONRADO. Revista pedagógica de la Universidad de Cienfuegos*, 16(72), 376-386.
- Doumeq, J. C., Petrillo, D., Petrillo, M. y Morcela, A (2013) La Gestión de la Innovación tecnológica y el desarrollo territorial. *Revista Formación de Emprendedores Universitarios. Red Emprende Sur*.
- Downes, S. (2008) *El futuro del aprendizaje en línea: Diez Años Después*. https://www.researchgate.net/publication/228798305_El_futuro_del_aprendizaje_en_linea_Diez_Anos_Despues
- Duarte Cunha, R. (2012). *La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento*. <https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/15281/Tesis%20Doctoral.%20Rosemary%20Duarte%20CunhaB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Dussel I. y Southwell M. (2007). Lenguajes en plural. *Revista El Monitor de la educación*, N.º 13, p. 32.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Open University Press. <https://another-roadmap.net/articles/0002/0968/elliott-action-research-for-educational-change-1991.pdf>
- Elliott, J. (1993). El cambio educativo desde la investigación-acción. Ediciones Morata. <http://chamilo.cut.edu.mx:8080/chamilo/courses/PLANEACIONYDISENOCURRICULAR/document/Elliott-El-Cambio-Educativo-Desde-La-IA.pdf>
- Estaire, S. (2007). *La enseñanza de lenguas mediante tareas: Principios y planificación de unidades didácticas*.
- Encabo Fernández, E. (2017). *La Lengua y la Literatura ante las nuevas tecnologías: hacia la superación de la antinomia clasista letra-imagen*. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/63245/LA%20LENGUA%20Y%20LA%20LITERATURA%20ANTE%20LAS%20NUEVAS%20TECNOLOG%3%8DAS.pdf?sequence=1>
- Encarta (2005). Biblioteca de consulta Microsoft Encarta. Microsoft corporation 1993-2004.
- Escobar, J.-P., & Rosas, R. (2018). Los componentes de la velocidad de denominación y su relación con la comprensión lectora en español. *Ocnos*, 17(2), 7-19. <https://doi.org/10.18239/ocnos>

- Esteve Mon, E. (2016). *La competencia digital docente. Análisis de la autopercepción y evaluación del desempeño de los estudiantes universitarios de la educación por medio de un entorno 3D* (Tesis doctoral). Universidad Rovira i Virgili, Cataluña, España.
- Esteve Ruescas, O. (2011). Mesa Redonda: Formación para el profesorado universitario para el aprendizaje y enseñanza de las lenguas con el PEL (Jornadas sobre el Portfolio Europeo de las Lenguas (e-PEL +14). Jornadas Formación para el profesorado universitario para el aprendizaje y enseñanza de las lenguas con el PEL. <https://tv.um.es/video?id=27722>
- Ezquerro, M. P. y Argos, J. (1999). Principios del currículum: IV Jornadas de Teorías e Instituciones Educativas Contemporáneas. p.96. Rustica.
- Fabregat Barrios, S. (2016). El proyecto lingüístico de centro: aprender más y comunicar mejor desde todas las áreas. *Bellaterra*, 19, 25-30.
- Fernández Campos, A, López Villamor, C., Martínez Ikaza, S., Pérez Gómez, M^a del M, Ruiz Pérez, T. (1998). La educación lingüística y literaria en el bachillerato: innovación y retos ante el cambio. *Enseñar lengua y literatura en el bachillerato. Textos*, 15, 15-25. Graó.
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, pp. 35-56. Recuperado de: <https://cutt.ly/Wozb1Oy>
- Ferrer, A. (2017). VirPLC: una metodología para el desarrollo de capacidades, habilidades y autoestima mediante la estimulación de la lógica con una herramienta sencilla, funcional y dinámica. *Education In The Knowledge Society (EKS)*, 18(2), 59-69. DOI: <https://doi.org/10.14201/eks20171825969>
- Ferro, C., Martínez, A. y Otero, M. (2009). Ventajas del uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la óptica de los docentes universitarios españoles. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa (EDUTECA)*(29), 1-12.
- Flavell, J. (1976). Metacognitive aspects of problema solving. The natura of cognitive-developmental inquiry. *American psychologist*, pp. 906-911.
- Fontes Guerrero, O.L., González Agulló, L., & Rodríguez Sánchez, M. (2020). La comprensión lectora: una prioridad para el desarrollo profesional del maestro en formación. *Transformación*, 16(2), 388-404. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552020000200388&lng=es&tlng=es

Freire (2005). *Pedagogía del oprimido*. 2ª ed. Siglo XXI. Editores S.A.

https://books.google.es/books/about/Pedagog%C3%ADa_del_oprimido.html?id=WECoFTOdFJAC&printsec=frontcover&source=kp_read_button&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Freepik (2021). Imagen infantil. https://www.freepik.es/vector-gratis/patron-colorido-dibujo-infantil_830252.htm#page=1&query=infantil&position=1

Fuentes, L.; Calderin, N. y Pérez, A. (2017). Creencias y conocimientos de los docentes sobre la enseñanza de la lectura. *Revista de estudios interdisciplinarios*, 19(2), 343-365. <http://ojs.urbe.edu/index.php/telos/article/view/161>

Fuentes, A.A., Jiménez, V., Alvarado, J.M. (2020). Comprensión lectora digital vs. tradicional según familiaridad con las TIC. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 8, (1), 57-64. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7768306>

Fumero, F. (2009). Estrategias didácticas para la comprensión de textos. Una propuesta de investigación acción participativa en el aula. *Investigación y postgrado*, 24, 46-73. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65815763003>

Gajardo, A.M. y Lobos, M.T. (2013). La estrella de preguntas. Lenguaje verbal. Apoyo compartido. <http://docshare01.docshare.tips/files/23986/239860669.pdf>

Gallego Noche, B. (2015). *Portafolio*. [https://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/23952/5.5_DEI%20c\).pdf?sequence=1](https://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/23952/5.5_DEI%20c).pdf?sequence=1)

García, Á., & Suárez, C. (2011). Interacción virtual y aprendizaje cooperativo. *Revista de Educación*, 354(1), 473-498. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_19.pdf

García, A., Basilotta, V. y López, C. (2014). Las TIC en el aprendizaje Colaborativo en el aula de primaria y secundaria. *Comunicar, Revista científica de Educomunicación*, 21(42), 65-74.

García Doval, F. (2005). El papel de los portafolios electrónicos en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas. *Revista Glosas Didácticas*, 14, 112-119. <https://www.um.es/glosasdidacticas/GD14/10.pdf>

García-García, M. A., Arévalo-Duarte, M. A., & Hernández-Suarez, C. A. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 1(32), 155-174. <https://doi.org/10.19053/0121053x.n32.2018.8126>

- García Hernández, E. (2000). *Algunas aplicaciones del portafolio en el ámbito educativo*. http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_47/nr_507/a_7050/7050.pdf
- García Martínez, J. (2012). Análisis y claves del éxito escolar: una reflexión compartida. *Edetania* 42, 189-200. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4147457>
- García-Valcárcel-Muñoz-Repiso, A., Basilotta-Gómez-Pablos, V., & López-García, C. (2014). ICT in collaborative learning in the classrooms of Primary and Secondary Education. [Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de Primaria y Secundaria]. *Comunicar*, 42, 65-74. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-06>
- Garton, A. y Pratt, C. (1991): *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Paidós Ibérica-MEC.
- Garayalde, N. (2020). El tiempo de la lectura en la obra de Pierre Bayard (2020). *Revista de literatura*, 82 (164), 399-420. <https://revistadeliteratura.revistas.csic.es/index.php/revistadeliteratura/article/view/540/551>
- Gaspar, N. A. (2012). Estrategias de Enseñanza Basada en Aprendizaje Significativo. *Revista en Ciencias Sociales y Humanidades Apoyadas por Tecnologías*, 1(1), 35-54.
- Gil Cháves, L. y Flórez Romero, R., 2011. Desarrollo de habilidades de pensamiento inferencial y comprensión de lectura en niños de tres a seis años. *Panorama*, N.º9. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4780041.pdf>
- Gil, N. (2000). Una experiencia del enfoque por tareas en la clase de lengua castellana y literatura. *Revista de investigación e innovación en clase de idiomas*, 11, 127-140. <https://bit.ly/3kS4846>
- Gil, N. A. (2019). El enfoque por tareas en la enseñanza de lenguas extranjeras: reflexiones de su origen y relación con otros enfoques. *Revista Boletín Redipe*, 8(9), 170-181. <https://bit.ly/2NmRCgS>
- Gimeno Sacristán (Comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 206-234). Morata. http://mibibliotecatec.weebly.com/uploads/5/4/5/7/54577939/educar_por_competencias.pdf

- Gómez-Trigueros I. M. y Ruiz-Bañuls M. (2017). Análisis de metodologías activas con ABP, Transmedia y Gamificación para implementar las competencias en Ciencias Sociales y en Literatura. En R. Roig-Vila(ed.). *Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa* (pp. 245-254). Octaedro.
- Goitia Cuesta, A. (2020). *Estrategias y actividades en torno a la lectura. (TFG)*. Universidad del País Vasco.
- <http://hdl.handle.net/10810/41360>
- Goleman, D. (1997). *La psicología del autoengaño*. Editorial Atlántida, p.85.
- Gómez, J. (2011). Comprensión Lectora y Escolar, Una ruta para mejorar la comunicacion. *COMUNI@CCIÓN: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 27-36.
- González Hernández, K., Otero Paz, L., & Castro Laguardia, A. M. (2016). Comprensión lectora, memoria de trabajo, fluidez y vocabulario en escolares cubanos. *Actualidades Investigativas en Educación.*, 16(1), 1-18.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i1.21715>
- Goodman, K. (1986). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo. En E. Ferreiro, y M. Gómez Palacio (compiladores), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (págs. 13-28). Siglo XXI.
- Gómez, M., M.B. Villareal, M.L. López, L. González, M.G. Adame (1995). La lectura en la escuela. Editorial SEP. Medina, A. (2005). *Leer y escribir desde la sala cuna. Lectura estratégica interactiva*. Editorial Atenas Limitada. Ministerio de Educación Pública (2005). Programa de español II Ciclo. San José, Costa Rica.
- <https://bibliotecavirtual.educared.fundaciontelefonica.com.pe/index.php/site/default/detalle/id/00000000012/leer-y-escribir-desde-la-sala-cuna-entrar-en-el-mundo-del-lenguaje-escrito>
- González, M.; Martín, I.; Rivas, T. y Prieto, G. (2018). Análisis del rendimiento y de la mejora en la Lectura y en la Escritura en Educación Infantil. *Revista de Educación*(382), 225-247. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2018-382-398
- Grané, M. (2009). Contextos, medios y herramientas 2.0 en la práctica educativa. Grané, M. & Willem, C. (Ed.). *Web 2.0: nuevas formas de aprender y de participar*. Laertes. (pp. 131- 156).

Guasch R. & J. Anton (2006). Análisis de Roles de Trabajo en Equipo: un Enfoque centrado en Comportamientos (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona.

Gutiérrez-Fresneda, R., Vicente-Yagüe Jara, M. I. De, & Alarcón Postigo, R. (2020). Desarrollo de la conciencia fonológica en el inicio del proceso de aprendizaje de la lectura. *Revista signos*, 53(104), 664-681.

<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342020000300664>

Gutiérrez Martín, A. & Torrego González, A. (2018). Educación mediática y su didáctica. Una propuesta para la formación del profesorado en TIC y medios. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*(91), 15-27.

Gros Salvat, B (2010). *El ordenador invisible. Hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza*. Editorial Gedisa.

<https://es.scribd.com/document/139691465/Begona-Ordenador-Invisible>

Hall, K. (1995). Co-assessment: participation of students with staff in the assessment process. A report of Work in Progress. Paper given at the 2nd European Electronic Conference On Assessment And Evaluation, EARLI-AE list European Academic & Research Network (EARN).

Heinze y Proctel (2010), *The significance of the reflective practitioner in blended learning*, University of Salford.

<https://usir.salford.ac.uk/id/eprint/8823/6/IJMBLHeinzeProcter2010.pdf>

Heredia Ponce, H., & Romero Oliva, M. (2017). El blog como estrategia lectora en el aula de Secundaria. *Revista de Estudios Socioeducativos. ReSed*(5), pp. 75-88.

<https://cutt.ly/PozmPua>

Hermosa del Vasto, P. M. (2015). Influencia de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en el proceso enseñanza-aprendizaje: una mejora de las competencias digitales. *Rev. Cient. Gen. José María Córdova* 13(16), 121-132

<https://usir.salford.ac.uk/id/eprint/8823/6/IJMBLHeinzeProcter2010.pdf>

Hernández, J. E. (2010). La instrumentación de la comprensión de textos en la escuela. *Transformación*, 6(1), 15-27.

<https://revistas.reduc.edu.cu/index.php/transformacion/article/view/1570/1549>

- Hernández, J. E. (2012). Criterios para la evaluación de la comprensión de textos como sistema de relaciones cognitivo-afectivas. *Transformación*, 8 (2), 24-36. <https://revistas.reduc.edu.cu/index.php/transformacion/article/view/1610/1589>
- Hernández Ortega, J; Rovira-Collado, J. (2020). Diseño de proyectos transmedia para la Educación Literaria en el aula de Educación Secundaria. *RESED. Revista de Estudios Socioeducativos*. Núm.8 (2020): Radiografía de la Innovación Educativa en el S.XXI pp. 80-98.
- URI: <http://hdl.handle.net/10498/23861>.
- DOI: 10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2020.i8.7.
- Hernández-Selles, N; González-Sanmaned, M; Muñoz-Carril, P.C. (2015). El rol docente en las ecologías de aprendizaje: análisis de una experiencia de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales, 19 (2). Aprendizajes invisibles en contextos de educación expandida. *Retos y oportunidades en la sociedad hiperconectada, Monográfico*, 147-163
- <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/18765/18263>
- Hepp P. (2011). *El desafío de las TIC como instrumento de Aprendizaje. Ponencia del Seminario Internacional Cómo las TIC transforman la escuela*. Unicef. Argentina.
- Hymes, D. (1971). Competence and performance in linguistic theory. En Huxley and E. Ingram (ed.). *Acquisition of languages: Models and methods* (pp. 3-23). Academic Press.
- Huertas Hernández, R. (2021). *Formación y educación del profesorado en TIC y medios en Educación Primaria*.
- <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/47191>
- Iglesias Martínez, M., Lozano Cabezas, I., & Roldán Soler, I. (2018). La calidad e innovación educativa en la formación continua docente: un estudio cualitativo en dos centros educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 77(1), 13-34. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie7713090>
- Izquierdo, T., López, M. & Sánchez, M. (2019). Determinantes del entorno familiar en el formato del hábito lector del alumnado de educación primaria. *Estudios sobre educación*, 36(19), 157-179. <https://doi.org/10.15581/004.36.157-179>
- Jacobson, G. B. (1999). *The Unified Software Development Process*. Pearson Education India.

- Jafari, A. & Kaufman, C. (2006). *Handbook of Research on ePortfolios*. https://translate.googleusercontent.com/translate_c?depth=1&hl=es&prev=search&pto=aue&rurl=translate.google.com&sl=en&sp=nmt4&u=https://www.igiglobal.com/gateway/book/467&usq=ALkJrhgCxpzkfwwqgacALw1yucp8xo1YA
- Jafari, A. (2009). *EPSILEN*. https://www.researchgate.net/figure/Figura-3-ePortfolio-de-Ali-Jafari-Experto-en-Tecnologias-de-la-Informacion-Fuente_fig2_277268223
- Jara Holliday, Ó. (2012). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0788/6_JAR_ORI.pdf
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1994). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós. <https://www.ucm.es/data/cont/docs/1626-2019-03-15-JOHNSON%20EI%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>
- Jolibert, J. (1995). Formar niños lectores/productores de textos: Propuesta de una problemática didáctica integrada. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 5, 79-98.
- Kemmis, S. y McTaggart (1998). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.
- Klenowski, Val (2007). "Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación" Editorial Narcea. ISBN: 9788427714489. Innovación: 81-91. <https://innovacioneducativa.wordpress.com/2007/01/09/que-es-innovacion-educativa/>,
- Knuston, E. (1997): Reading with a purpose: Communicative reading tasks for the foreign language classroom, *Foreign Language Annals*, 30 (1), 49-57.
- Koriat, A., & Lieblich, I. (1974). What does a person in a "TOT" state know that a person in a "don't know" state doesn't know. *Memory & Cognition*, 2, 647-655.
- Kovac, M. y Weel, A. van deer, 2020. CERLALC, p.21. https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2020/04/Cerlalc_Publicaciones_Dosier_Pantalla_vs_Papel_042_020.pdf
- Laboskey, Vickie Kubler (2000), "Portfolios here, portfolios there...", en *Phi Delta Kappan*, 81 (8), 590-596. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=4933504&pid=S0185-2698200200010000500017&lng=es

- Landow, G. (1995). *La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología en El Hipertexto y la teoría crítica*. Editorial Paidós.
- Latorre, A. Del Rincón, D., y Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones Experiencia.
- Leda Romera (2014) *Lectura tradicional versus lectura digital*. Correspondencia y análisis. Escuela de Comunicación Mónica Herrera (El Salvador). Informe Académico,
link.gale.com/apps/doc/A459171239/IFME?u=anon~1546d574&sid=googleScholar&xid=a4b94392
- Lizcano, A. R., Barbosa, J. W., & Villamizar, J. D. (2019). Aprendizaje colaborativo con apoyo en TIC: concepto, metodología y recursos. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24), 5-24. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-24.acat>
- López de la Madrid, M., & Chávez, J. (2013). La formación de profesores universitarios en la aplicación de las TIC. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación* (41), 1-18.
- López Espinoza, D. (2019) Tendencias Pedagógicas y Herramientas Digitales en el Aula: Una Propuesta para su Inclusión Adecuada, en la Carrera de Contabilidad y Auditoría de la Universidad Católica De Cuenca, Extensión La Troncal. Artículo. *KOINONIA. Revista Arbitrada Interdisciplinaria de Ciencias de la Educación, Turismo, Ciencias Sociales y Económica, Ciencias del Agro y Mar y Ciencias Exactas y aplicadas*. Año IV, 4. (7).
- López Fernández, Olatz (2011). El uso de ePortfolios en la enseñanza y aprendizaje de lenguas. (*Jornadas sobre el Portfolio Europeo de las Lenguas de e-PEL +14*).
- López Martínez, S. (2013). *El portafolio de evidencias: una estrategia sociocultural para la mejora de los niveles de comprensión lectora*.
<http://cordoba751.cun.edu.co/wp-content/uploads/2017/08/Siomara-Lopez-17-04-2017-4.pdf>
- López Martínez, S. E. (2016). *Impacto de las estrategias didáctica portafolio de evidencia basada en el enfoque sociocultural en la mejora de los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de grado 10.º de la I.E. Madre Laura en el Municipio de Tierralta. (Maestría en educación)*. Universidad de Córdoba

- López Valero, A., Encabo Fernández, E., Jerez Martínez, I. (2017). Didáctica de la lengua y la literatura en ESO. *Innovación e investigación*. Síntesis.
- López Valero, A y Guerrero Ruiz, P (1993) La didáctica de la Lengua y la Literatura y su enseñanza. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 18, 21-27.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/117784.pdf>
- López Valero, A. y Encabo Fernández, E (1999). Problemas lecto-escritores en las aulas, ¿cuestión de congénita o de aprendizaje cultural? La alternativa crítica. *El Guiniguada*, 8-9, 63-70.
<https://ojsppdc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/view/667>
- Lugo T., y Kelly V. (2011). La Gestión de las TIC en las escuelas: el desafío de gestionar la innovación. Ponencia del Seminario Internacional: Cómo las TIC transforman la escuela. Unicef.
- Luri, G. (2019). *Sobre el arte de leer. 10 tesis sobre la educación y la lectura: sin educación no hay lectura ni lectores*. Plataforma Editorial.
- Lyons, M. (2012). *Historia de la lectura y de la escritura en el mundo occidental*. Editoras del Calderón. 18 (19), 247-251.
- Lyons, N. (1999). *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*, Amorrortu editores.
- Malmberg, Bertil (1971). *Lingüística estructural y comunicación humana*. Editorial Gredos. S.A.
- Marqués, P. (2008). *Las competencias digitales de los docentes. Departamento de Pedagogía Aplicada*. UAB.
<http://peremarques.pangea.org/competenciasdigitales.htm>
- Márquez Hermosillo, M. M., & Valenzuela González, J. R. (2018). Leer más allá de las líneas. Análisis de los procesos de lectura digital desde la perspectiva de la literacidad. *Sinéctica* (50), 0-0.
- Martín-Barbero, J. (2005). Los modos de leer [entrevista realizada por Omar Rincón].
<https://pedagogikanativoamerikana.iimdofree.com/app/download/4130470657/Modos+de+leer+barbero.pdf?t=1286512449>

- Martínez, Z. (2014) *Estudio de las dificultades de comprensión lectora en alumnado de Educación Primaria*. (Tesis de maestría en educación), Universidad de Santiago de Compostela, España.
- Martínez Díaz, M. M. y Torres Soto, A. (2019). *Hábito lector en estudiantes de primaria: influencia familiar y del plan lector del centro escolar*. UMU.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/191069/Mart%C3%A9nez.pdf?sequence=1>
- Martínez González, R.A (2007). *La investigación en la práctica educativa: guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación de los centros docentes*. MEC y CIDE.
- Martínez Sánchez, N. (2002). El portafolio como mecanismo de validación de aprendizaje. *Perfiles educativos*, 24 (95).
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982002000100005
- Marí Mollá, M. (2007). Propuesta de un modelo de diagnóstico en Educación. *Revista Bordón*, 59 (4), pp. 611-626.
- Mason, R. & Rennie, F. (2013). *E-Learning and Social Networking Handbook*. Resources for Higher Education. Routledge
https://www.academia.edu/3007497/Elearning_and_social_networking_handbook_-_By_Robin_Mason_and_Frank_Rennie
- Mayor, J. (1993). *Hacia una estrategia de búsqueda exhaustiva para la comprensión profunda de textos escritos*, en J. BELTRÁN y otros (Eds.), *Intervención psicopedagógica*. Pirámide, pp. 66-90.
- Mayor Sánchez, J. (2000). Estrategias de comprensión lectora. *Carabela*, 48, 5-23.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/48/48_005.pdf
- Melchor Rincon, N.A. (2020). *Análisis de los Objetos virtuales de aprendizaje como herramienta potencializadora de la competencia lectora inferencial en un entorno b-learning con los estudiantes del grado séptimo en la Institución Educativa Técnica Medalla Milagrosa de Chaparral Tolima*.
<https://repository.unad.edu.co/handle/10596/34767>
- Mellado Hernández, M. E. (2007). Portafolio en línea: una herramienta de desarrollo y evaluación de competencias en la formación docente. *EDUCAR*, 40, 69-89.

- Milián, M. (2004). La enseñanza de la gramática: pensar la oración. *Textos de didáctica de la Lengua y la Literatura*, 37, 36-51
- Minarete, B., & García, F. (2014). Rendimiento Académico y Tic. Una experiencia con webs didácticas en la Univerdiad de Murcia. Pixel-bit. *Revista de medios y Educación*, 169-183.
- Ministerio de Educación. (2018). *Evaluación Pisa* (Grau (ed.)). [http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/MINEDU/6604/Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes ECE 2018. Región La Libertad.](http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/MINEDU/6604/Resultados%20de%20la%20Evaluación%20Censal%20de%20Estudiantes%20ECE%202018.%20Región%20La%20Libertad.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- [pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/MINEDU/6604/Resultados%20de%20la%20Evaluación%20Censal%20de%20Estudiantes%20ECE%202018.%20Región%20La%20Libertad.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Mir Fernández, Monserrat (2011) Del texto a la lengua. La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE. La lectura como base de la comunicación oral. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Congreso Internacional (21. 2010. Salamanca). https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_1155.pdf
- Miranda, N., Muñoz, M., Porras, L., Ramírez, D. (2006). Las TICS, nuevas alternativas en la superación de las dificultades en el aprendizaje escolar. Medellín: Universidad de Antioquia (monografía).
- Molina Ibarra, C. (2020) *Comprensión lectora y rendimiento escolar*, 9 (1), 121-131. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/900>
- Montejo, M. N. (2006). *Procedimientos para la reconstrucción y autorregulación de las estrategias de lectura*. [https://www.researchgate.net/publication/322642101 Procedimientos para la r
econstruccion y autorregulacion de las estrategias de lectura](https://www.researchgate.net/publication/322642101_Procedimientos_para_la_reconstruccion_y_autorregulacion_de_las_estrategias_de_lectura)
- Montejo, M. N. (2007). Una nueva representación de la lectura. *Educación* (122), 26-33. [https://www.researchgate.net/publication/322579305 Una nueva representacio
n de la lectura](https://www.researchgate.net/publication/322579305_Una_nueva_representacion_de_la_lectura)
- Montesinos Ruiz, J. (2003). *La creación de itinerarios lectores en la ESO a través de un plan individual de lecturas (PIL)*. Una propuesta metodológica para fomentar la lectura en Secundaria (Tesis doctoral). Universidad de Murcia. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=118973>
- Morales Sánchez, M. I. (2018). Leer literatura en la era digital. *Palabra clave*, 7(2).

Moreno Bayardo, M. G. (1986). *Introducción a la metodología de la investigación educativa*. Editorial Progreso, p.18.

<http://google-books.blogspot.com/2016/11/introduccion-la-metodologia-de-la.html>

Moreno Sánchez. E. (2002). La familia como institución sociocultural: su papel en la adquisición de los hábitos lectores. *Revista de la UHU*, 2, 309-324
<http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/130/b1215216x.pdf;jsessionid=E2EC214370A6A80F491E41924BEF6ACD?sequence=1>

Moreno-Fernández, O., Moreno-Crespo, p. (2017). El portafolio digital como herramienta didáctica: una evaluación crítica de fortalezas y debilidades. *Revista de Humanidades*, 30, 11- 30.

<http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:revistaRH-2017-30-5000>

Morin, Edgar. *El Método* (2006), volumen III. Editorial Cátedra, p. 108.

<https://www.edgarmorinmultiversidad.org/index.php/descarga-libro-metodo-ii-al-iv.html>

Muñoz González, L. (2021). El Portafolio Digital Educativo. Sus virtualidades y limitaciones para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación durante la Formación Inicial Docente. Un estudio de casos (Tesis doctoral). Universidad de Málaga.

<https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/21917>

Muñoz-Muñoz, A., & Ocaña, M. (2017). Uso de estrategias metacognitivas para la comprensión textual. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 29, 223-244.

Nájar Sánchez, O., García Ávila, S. P., & Grosso Molano, E. (2014). La plataforma virtual como herramienta didáctica dinamiza la lectura y la escritura. *Revista vínculos*, 11(1), 189–202.

<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/vinculos/article/download/8025/9633/37545>

Nelson, T. (1981) H. *Literary Machines*. Swarthmore, Pa: Self-published.

NICHD (2000). Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its

implications for reading instruction. (No. 00-4769). Government Printing Office.
<http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/report.cfm>.

Ochoa, M (2021). El PEL como elemento de innovación pedagógica en el aula de idiomas.

<https://es.slideshare.net/maochoa35/el-pel-como-elemento-de-innovacion-pedaggica-en-el-aula-de-idiomas>

OCDE (2009). *Panorama de la educación 2009*.
<https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/panoramadelaeducacion2009.htm>

OCDE (2018). La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos La evaluación de la lectura, las matemáticas y las ciencias en el Proyecto

https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:2f1081a1-c1e4-4799-8a49-9bc589724ca4/marco%20teorico%20lectura%202018_esp_ESP.pdf

Orientación Andújar (2019). Rúbrica para evaluar la comprensión lectora.

<https://www.orientacionandujar.es/2019/05/19/rubrica-para-evaluar-la-comprension-lectora/>

Oviedo, E. (2018). *Lectura Tradicional Vs Lectura Digital*. Cuadro comparativo.

<https://es.scribd.com/document/386378535/Lectura-Tradiciona-vs-Lectura-Digital-Cuadro-Comparativo>

Parra Soler, M. (2016). *Mi portfolio lector. ESO y Bachillerato*. Alfaqeque.

Parra Soler, M. (2017). *Mi portfolio lector escolar*. Ende.

Parra Soler, M. (2017). *Mi primer portfolio lector*. Ende

Parra Soler, M., & CABRERA LOZOYA, A. (2022). Plataforma PLIA: un espacio para el fomento de la lectura entre el alumnado. *Alabe Revista De Investigación Sobre Lectura Y Escritura* (26).

<https://doi.org/10.25115/alabe26.7981>

Paulson, F., Paulson, P. y Meyer, C. (1991). What makes a portfolio? *Educational Leadership*, 60-63.

Peñaloza Guerrero, J. (2017). Incidencia del aprendizaje colaborativo en la práctica educativa. *Didácticas Específicas* 16, 46-60.

https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/678828/DE_16_5.pdf?sequence=1

- Pérez, L., Alcaraz, N. Fernández, M. (2016). Revisión bibliográfica sobre el portafolios. Pérez, A. I. (dir.). *El portafolios educativo en educación superior* (págs. 17-38). Madrid: Akal.
- Pérez Medina, M.E.M. (2021). Estrategias para el desarrollo de la competencia lectora. Una propuesta metodológica. *Ciencia y Educación*, 5, (2). <https://revistas.intec.edu.do/index.php/ciened/article/view/1838>
- Pérez Rendón, M. (2014). Evaluación de competencias mediante portafolios. *Perspectiva Educacional*, 53(1), 19-35. doi:10.4151/07189729-Vol.53-Iss.1-Art.213. *Teachers College Record. The Voice of Scholarship in Education*. <http://www.tcrecord.org/PrintContent.asp?ContentID=11109>
- Pérez, W. & Ricardo, C. (2021). Características de los ambientes de aprendizaje enriquecidos con TIC para la comprensión lectora en el ciclo de la Educación Básica. *Revista Saber, Ciencia y Libertad*, 16(1), 278 –300. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2021v16n1.7533>
- Pérez Zorrilla, M. J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de educación*, núm. extraordinario, 121-138.
- Perrenoud, P. (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.
- Pernia Hernández, H. F., & Méndez Chacón, G. del C. (2018). Estrategias De Comprensión Lectora: Experiencia En Educación Primaria. *Educere*, 22(71), 107-115. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/356/35656002009/35656002009.pdf>
- Poyatos y Allan (2004). *Evaluación activa centrada en el estudiante. Una experiencia basada en el Portafolio del estudiante*. http://digsys.upc.es/ed/general/Gasteiz/docs_eval/DOC_6_presentacio_Cristina_Poyatos_portafoli.pdf
- Poyatos Matas, C (2004). *Técnicas de evaluación de la clase para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en las diferentes asignaturas*. Griffith University, Australia.
- Prendes-Espinosa, M. P. y Sánchez-Vera, M.M. (2008). Portafolio electrónico: posibilidades para los docentes. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 32, 21-34.

- Puig, Fuensanta (2008). El Marco Común Europeo de Referencia y la evaluación en el aula. *Monográficos marco ELE*, 7, 78-91. <http://marcoele.com/el-marco-comun-europeo-de-referencia-y-la-evaluacion-en-el-aula/>
- Pujolà, J. T.; Montmany, B. (2010). Más allá de lo escrito: la hipertextualidad y la multimodalidad en los blogs como estrategias discursivas de la comunicación digital. Pérez Tornero, J. M.; Cabero Almenara, J.; Vilches, L. (coords.). Congreso Euro-iberoamericano *Alfabetización mediática y culturas digitales* (págs. 1642-1657). Universidad de Sevilla, Gabinete Comunicación y Educación.
- Quintero, A. & Hernández, A. (2005). El profesor ante el reto de integrar las TIC en los procesos de enseñanza. *Revista Enseñanza*, N.º 23, pp. 305-321. http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/70798/1/El_profesor_ante_el_reto_de_integrar_las.pdf
- Ramírez Asparrent, A. (2021). *Me divierto Leyendo y Comprendiendo*. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/17924>
- Ramírez Calixto. C., Arteaga Rolando, M., & Luna Álvarez, H. (2020). La percepción visual y las habilidades lingüísticas en el proceso lector. *Conrado*, 16(72), 178-181. Epub 02 de febrero de 2020. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000100178&lng=es&tlng=es
- Rendón, S., García, E. & Navarro, M. (2019). La lectura de palabras: La influencia del procesamiento fonológico y del método lectoescritor. *Revista Fuentes*, 21(1), 11-24. doi: 10.12795/revistafuentes.2019.v21.i1.01
- Rey Sánchez, E. (2015) *El uso del Portafolio como recurso metodológico y autoevaluativo en el área de conocimiento del medio (Tesis doctoral)*. Universidad de Granada. <https://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/12764/2015000001136.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rivas Cedeño, L. (2015). Metodología para el desarrollo de la comprensión lectora en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Dominio de las Ciencias*, 1 (1), 47-61. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/index>
- Rivas, L. (2015). Metodología para el desarrollo de la comprensión lectora en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Dominio de las Ciencias*, 1(1), 47-61. <https://dialnetuniriojaes.bibliotecaucoc.idm.oclc.org/servlet/catart?codigo=5761664>

- Rivero, J. (2017). Las buenas prácticas en Educación Inclusiva y el rol del docente. *Educación en Contexto*, 3, (0), 110-120.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6296624>
- Roca, J. Valcácer, M., Verdú, M. (1990). Hacia un nuevo paradigma en la enseñanza de idiomas modernos: El enfoque por tarea. *Rev. Interuniv. From Prof.*, 8, (25-46).
<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-HaciaUnNuevoParadigmaEnLaEnsenanzaDeldiomasModerno-117709.pdf>
- Rodríguez, C. (2007). God's eye does not look at signs. Early development and semiotics. *Infancia y Aprendizaje*, 30(3), 343-374.
- Rodríguez-Illera, J.L. (2009). Los portafolios digitales como herramientas de evaluación y de planificación personal. En M. Castellón (coord.). *La evaluación auténtica en secundaria y universidad: investigación e innovación* (pp. 145-163). Edebé
- Rodrigues, R. (2013) *Los portafolios en el ámbito educativo: usos y beneficios*. Cultura de Guatemala, 34 (2). pp. 157-180.
<http://repositorio.uca.edu.ni/1747/>
- Rodríguez J. (2013). Paradigmas, enfoques y métodos en la investigación educativa. *Investigación educativa*.
<https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/8177>
- Roldán López, N.D., y Puerta Gil, C.A. (2020). Experiencias Significativas en educación virtual como aportes con sentido a la gestión del conocimiento. *Revista Reflexiones y saberes*.
<https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaRyS/article/view/1214>
- Romero, L. (2014). Lectura tradicional versus lectura digital. *Correspondencias & Análisis* (4), 63-75.
<https://doi.org/10.24265/cian.2014.n4.03>
- Ruay Garcés, R. (2010). El rol del docente en el contexto actual. *Revista electrónica de desarrollo de competencias*, 2 (6).
<http://dta.otalca.cl/ojs2/index.php/fcompetencias/article/view/82/0>
- Ruescas, O.E. (2004). La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente. *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. 1 ed. Cuadernos de Educación.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1038448>

Ruescas Juarez, J.A. (2011). Carlos GÓMEZ SÁNCHEZ: José Luis Aranguren. *Filosofía y vida intelectual. Textos fundamentales*. <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:Endoxa-2011-28-5150/Documento.pdf>

Ruiz, J. A., Giménez, D. G., Migueláñez, N. G., Serra, R. M. M., Vega, N. P., Burillo, M. I. R. y Rubio, N. V. (2012). *Tonto el que no lea. Enseñar lengua y literatura castellanas en la era digital*. Universitat de Lleida.

Ruiz, E. I., Martínez de la Cruz, N., & Galindo, R. M. (2015). *El aprendizaje colaborativo en ambientes virtuales*. México: Cenid.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/652184.pdf>

Ruiz, D. (1996). *La alfabetización temprana en el ambiente preescolar*. Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico. (p.43)

Sáez, R. (2020). *¿Qué es el método e-learning y b-learning?* <https://www.lavanguardia.com/vida/formacion/20200229/473831823417/e-learning-b-learning-internet-nuevas-tecnologias-a-distancia-semipresencial-formar-profesionales.html>

Sáez, V. y Cuestas, P. (2020). Tecnologías digitales, comunidades virtuales y nuevas formas de leer ¿Qué está pasando en el sector editorial juvenil en Argentina? *Álabe*, 22.

<http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/558>

Salcedo Galvis, H. (2011). Los objetivos y su importancia para el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista de Pedagogía*, XXXII (91), pp.113-130. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65926549007>

Salinas, J. (2003). "El rol del profesorado universitario ante los cambios de la era digital", Criterios generales para la utilización e integración curricular de los medios, en J. Cabero(comp.), *Tecnología educativa*, Madrid, Síntesis, I Encuentro Iberoamericano de perfeccionamiento integral del profesor universitario. Caracas: Universidad Central de Venezuela, pp.20-24

<https://docplayer.es/17580761-El-rol-del-profesorado-universitario-ante-los-cambios-de-la-era-digital.html>

Salinas, J. (2004). Cambios metodológicos con las TIC. Estrategias didácticas y entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. *Bordón*, 56(3-4), 469-481.

- Sanz, C., Zangara, A. (2013). Las e-actividades como elemento central en el diseño de propuestas de educación mediada. In *I Jornadas Nacionales de TIC e Innovación en el Aula*.
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/26547>
- Sartor-Harada, A. (2019). *El portafolio como herramienta de desarrollo del aprendizaje reflexivo en los entornos virtuales*, 253–268.
<https://santiago.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/view/4837>
- Scolari, C. A., Lugo, N. y Masanet, M. J. (2019). Educación Transmedia. De los contenidos generados por los usuarios a los contenidos generados por los estudiantes. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 116-132.
<http://www.revistalatinacs.org/074paper/1324/07es.html>.
- Sein-Echaluze, M. L.; Fidalgo-Blanco, Á. y Alves, G. (2016). "Technology behaviors in education innovation". *Computers in Human Behavior*, 72, 596-598.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.049>
- Sepúlveda, E. y Suárez, C. (2012). *Libros electrónicos interactivos: nuevos lectores y nuevas terminales de lectura*, 163.
https://www.funlam.edu.co/uploads/centroinvestigaciones/96_Memorias_enc_in_vesti_2012%5b1%5d.pdf
- Serrá Barnada, Carles y Oller Capallera, Joan (2001). Estrategias lectoras y comprensión del texto en la enseñanza obligatoria. En M. T. Bofarull, *Comprensión lectora: El uso de la lengua como procedimiento*, (pp. 35-44). Laboratorio Educativo.
- Shores, E. F. y Grace, C. (2004). *El portafolios paso a paso: Infantil y Primaria*. Graó.
- Silva-Maceda, G., & Romero-Contreras, S. (2017). Leer rápido no siempre es igual a comprender: Examinando la relación entre velocidad y comprensión/Reading Fast is not always the same as Understanding: Examining the Relationship Between Speed and Comprehension. *Revista Costarricense de Psicología*, 36(2), pp.123-144.
<https://doi.org/10.22544/rcps.v36i02.03>
- Smith, J. (2010). *Digital habitats, stewarding technology for communities*. CPsquare.
- Snow and the Rand Corporation. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Rand Corporation Report.

Solé Gallart, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, pp.43-61

<https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a02.pdf>

Solé Gallart, I. (1995). El placer de leer. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 16 (3), 2-8.

Solé Gallart, I. (1997). Estrategias de lectura y aprendizaje autónomo. En M. L. Pérez Cabaní (coord.), *La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el currículo*. pp.102-116. Horsori.

Solé Castillo, M. (2005). La taxonomía de Barret: una alternativa para la evaluación lectora. *Revista Kaleidoscopio*, 2, (3).

https://educrea.cl/wp-content/uploads/2018/01/DOC1-taxonomia_de_barret.pdf

Soriano, M., Sánchez, P., Soriano, E. & Nieves, F. (2013). Instrucción en estrategias de comprensión lectora mediante enseñanza recíproca: efectos del agrupamiento de los estudiantes. *Anales de Psicología*, 29(3), pp.848-854.

Soto, E. (2016). La reflexión corazón y alma del portafolios educativo. En A. I. Pérez Gómez (Dir.), *El portafolios educativo en Educación Superior* (pp. 97-118). Akal.

Steen, M. V. (2008). *Sistemas distribuidos: principios y paradigmas* (2a. ed.). Pearson Educacion.

Trujillo-Sáez, F.; Fernández-Navas, M.; Montes-Rodríguez, M.; Segura-Robles, A.; Alaminos-Romero, F.J. y Postigo-Fuentes, A.Y. (2020). Panorama de la educación en España tras la pandemia de COVID-19: la opinión de la comunidad educativa. Análisis cuantitativo: gráficos.

https://www.researchgate.net/publication/342278395_panorama_de_la_educacion_en_espana_tras_la_pandemia_de_covid-19_la_opinion_de_la_comunidad_educativa_analisis_cuantitativo_graficos.

Tomas Pujola, J. (2019). *El portafolio digital en la docencia universitaria*.

<https://octaedro.com/wp-content/uploads/2019/11/15209-PUJOLA-El-portafolio-digital-en-la-docencia-universitaria.pdf>

Turizo Arzuza, M. E. (2014). En la búsqueda de nuevas formas de interacción sociodiscursiva en entornos virtuales de aprendizaje: El nuevo rol docente. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 5 (2), pp.263-273.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=517751549005>

Ugalde Víquez, M.C. (2009). *Las Rutas de la Lectura: Reflexiones teóricas para educadores y educadoras de la educación primaria o básica*. Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Básica, N.º. 49. – 1ª. ed. – San José, C.R.: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana

https://ceccsica.info/sites/default/files/content/Volumen_49.pdf

Vaillant, D. (2010). La identidad docente. La importancia del profesorado. *Revista Novedades Educativas*, 8(234), 1-17.

Vaillant, D. (2014). Formación de Profesores en Escenarios TIC. *Revista e-Curriculum*, 12(2), 1128-1142.

Vallejo, I. (2022). *El infinito en un junco*. Editorial Siruela.

Vargas, K., Yana, M., Perez, K., Chura, W., & Alanoca, R. (2020). Aprendizaje colaborativo: una estrategia que humaniza la educación. *Revista Innova Educación*, 2(2), pp.363-379.

<http://www.revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/85/174>

Vázquez Medel. M. (2010). Las aulas de lectura: una propuesta global para el fomento de la lectura en/desde la Universidad. *Álabe*, 2.

<http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/33/26>

Vélaz de Medrano, C. et Al (2001). Evaluación de las necesidades de desarrollo profesional de los orientadores de Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 19, (1), 199-2020.

Veleta, B. (2021). *Cambio educativo*.

[https://www.pinterest.com.mx/pin/426434658449901884/?amp_client_id=CLIENT_ID\(&mweb_unauth_id=%7b%7bdefault.session%7d%7d&url=https%3A%2F%2Fwww.pinterest.com.mx%2Famp%2Fpin%2F426434658449901884%2E](https://www.pinterest.com.mx/pin/426434658449901884/?amp_client_id=CLIENT_ID(&mweb_unauth_id=%7b%7bdefault.session%7d%7d&url=https%3A%2F%2Fwww.pinterest.com.mx%2Famp%2Fpin%2F426434658449901884%2E)

Villada, S. y Correa, E. (2010). Las TIC como herramientas didácticas en el marco del aprendizaje significativo. Tesis de grado para acceder al título de Licenciatura en básica con énfasis en Tecnología e Informática, Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO), Facultad de Educación. http://repository.uniminuto.edu:8080/jspui/bitstream/10656/590/1/TLBETI_Correa_LeguizamonEdy_2010.pdf

Viñas, M. (2011). *Errores que cometen los centros educativos al adoptar las TIC*. TotemGuard.

<http://www.totemguard.com/aulatotem/2011/11/errores-que-cometen-loscentros-educativos-al-adoptar-las-tic/>

Von Hippel, E. (2005). *Democratizing innovation*. MIT Press.

Volóshinov, V. (2009) *El Marxismo y la filosofía del lenguaje* - 1a ed. Ediciones Godot Argentina.

Wise, E. & Høgenhaven, C. (2008). *User-driven innovation: Context and cases in the Nordic region*.

http://www.nordicinnovation.net/img/final_report_udi_context_and_cases_in_the_nordic_region_web.pdf

Wolf, M. (2008), *Cómo aprendemos a leer*, S.A. Ediciones B.

Yanez, J. (2011). *Las TIC y la crisis de la educación. Algunas claves para su comprensión*. Biblioteca digital virtual.

<https://virtualeduca.org/documentos/yanez.pdf>

Zambrano, William R.; Medina García, V. H.; Martín García, A. V. (2010). *Dialéctica: Revista de investigación*, 26, 51-62.

Zanón, J. (Coord.), Alba, J. M., Estaire, S., García, A., Gómez del Estal, M., Llobera, M., Martín, E. y Zanón, J. (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*, 2. Edinumen.

Zilberstein, J. y Collazo, R. (2009). *Los medios de enseñanza. Su importancia en la formación de una cultura general integral. Fundamentos didácticos de la Educación Superior Cubana*. Selección de lecturas. Félix Varela.

8.2 Normativa y Legislación

Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. (2014). Decreto N.º 198/2014, de 5 de septiembre (BORM, 6/09/14), por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la CARM.

<https://www.borm.es/borm/documento?obj=anu&id=713895>

Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. (2014). Orden de 20 de noviembre de 2014 (BORM, 22/11/14), de la Consejería de Educación, Cultura y Universidades por la que se regula la organización y la evaluación en la Educación Primaria en la CARM.

<https://www.borm.es/borm/documento?obj=anu&id=718839>

Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. (2015). Decreto N.º 220/2015, de 2 de septiembre de 2015 (BORM, 3/09/15), por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria en la CARM.

<https://www.borm.es/borm/documento?obj=anu&id=735576>

Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. (2015). Decreto N.º 221/2015, de 2 de septiembre de 2015 (BORM, 3/09/15), por el que se establece el currículo del Bachillerato en la CARM.

<https://www.borm.es/borm/documento?obj=anu&id=735577>

Consejo de Europa. (2002). Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. *Strasbourg, Francia*.

Marco Común Europeo de las Lenguas.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

CAPÍTULO 9:

ANEXOS

ANEXO 1. Registro en PLIA

FICHA DE TRABAJO DE

ALUMNO PARTICIPANTE: curso 1º de ESO

LIBRO: «La venganza del profesor de matemáticas». AUTOR: Jordi Sierra i Fabra.

EDITORIAL: Anaya

AÑO: 2017



SESIÓN 1

-MI DICCIONARIO PERSONAL

PALABRAS NUEVAS: circunspecto, eureka, mayestático, torvo, mefistofélico

PALABRAS PRIMITIVAS: «color», «número», «novela»

PALABRAS DERIVADAS: «durísimo», «corazoncito», «poiciaco»

CITAS TEXTUALES: "Lo que más compartían los tres era su amor por leer. Devoraban libros [...] As

-EVALUACIÓN LECTURA

1) Explico de qué trata la lectura

Tres niños comienzan a interesarse por la vida y el aura misteriosa que envuelve a un profesor que recién va a jubilarse. Uno de los niños habla con sus padres sobre el tema, y descubre que, a ellos, quienes tienen un muy buen recuerdo de él, también les dio clase.

2) Cuento qué sucede al comienzo de la lectura

Un profesor de Matemáticas se jubila, y empiezan los rumores entre sus alumnos sobre su vida, sus aficiones, su misteriosa casa... DOS, como le llaman, es un temido profesor de Matemáticas que está a punto de jubilarse, para regocijo de todos los alumnos que tienen atragantada su asignatura. Entre los que más lo celebran están Quique y Nacho, «los más cateados de la clase», que se han convencido de que las matemáticas no tienen demasiada importancia para su mundo.

3.1) Describo a los personajes principales. ¿Qué es el protagonista? Una persona, un animal, un objeto...

Entre los personajes principales, encontramos a un trío de amigos de doce años (dos chicos y una chica), y a su profesor de

Matemáticas. Por ahora, también han aparecido, al inicio del capítulo 4, los padres de Nacho.

3.2) Describo a los personajes principales. ¿Cómo se llama?
Los tres amigos se llaman Nacho, Quique y Dory (los dos últimos son hermanos); su profesor de Mates, Donato Olmedo Salvador, alias DOS.

3.3) Describo a los personajes principales. ¿Cómo son sus rasgos físicos? Joven, delgado, alto...

Quique es un joven alto y delgado; Nacho es un joven alto y de complexión fuerte; Dory es una joven alta y delgada; y Donato Olmeda es un hombre mayor y robusto.

3.4) Describo a los personajes principales. ¿Cómo son su pelo, color de piel, su cara, sus ojos, su nariz?

Quique es rubio y con pelo a media melena, Nacho es moreno, ojos verdes y con pelo corto; Dory es pelirroja, con el pelo liso y largo; Donato Olmeda tiene el pelo gris (canoso) a media melena, perilla y bigote. Los cuatro son de tez clara.

3.5) Describo a los personajes principales. ¿Cómo va vestido? Formal, cómodo, deportivo, clásico...

Quique viste azul y a rayas, con camisa bajo el jersey y con pantalones de corte pirata. Nacho viste ropa deportiva; camiseta azul con el número 3 y pantalones rojos.

Dory viste ropa extravagante con figuras; un suéter negro con triángulos grises y unas mayas fucsias con flores rosas. También lleva un colgante fucsia.

Donato Olmeda viste elegantemente; con una gabardina beige, y pantalón de pinzas a rayas.

3.6) Describo a los personajes principales. ¿Cómo es su carácter? Inteligente, creativo, nervioso, travieso...

Nacho es un muchacho muy inteligente, pero también impetuoso y contestón. Es valiente. Quique es algo más sosegado que su compañero, pero muy buen amigo.

Dory es una alumna aplicada. Es más tranquila que los otros miembros del trío. Calmada, reflexiva.

Donato Olmedo Salvador (DOS), es peculiar y muy exigente; extraño, y apasionado por las matemáticas.

3.7) Describo a los personajes principales. ¿Cuáles son sus aficiones?
A Nacho le gusta mucho leer, en especial libros de acción realista. A Quique le gusta leer de todo, pero prefiere las tramas policíacas.

Dory es una entusiasta de los libros fantásticos. Los tres son buenos jugando al fútbol.

De Donato Olmedo Salvador se dice que fue un famoso mago, aunque lo único seguro es que es un amante de su disciplina, las matemáticas; en especial de los números primos, y un genial inventor.

4) Reflexiono si me recuerda a alguien conocido

Donato Olmedo Salvador me recuerda a un antiguo docente que tuve en el instituto, y que después conocí mejor en otras circunstancias; cambiando totalmente (a mejor) la perspectiva que tenía hacia él. Su fin último, que por aquel entonces no comprendíamos, era que llegáramos a ser ciudadanos críticos y siempre en continua formación.

5) Cuento qué hace el personaje en la escena

La lectura comienza en el colegio, con la noticia de la jubilación de DOS, y continúa con una charla de Nacho, Quique y Dory sobre el profesor. Después, Donato entra en clase y les comenta que el fin último de sus clases es ayudarles a pensar, a reflexionar.

Finalmente, los padres de Nacho le cuentan cómo DOS les dio clase también, y el buen recuerdo y los acertijos y trucos que recuerdan de él y sus clases.

-DATOS DE LA SESIÓN

HE LEÍDO HASTA LA PÁGINA: 32

TIEMPO DEDICADO (MIN): 18

VECES QUE HE RELEIDO: Una

SESIÓN 2

-MI DICCIONARIO PERSONAL

PALABRAS NUEVAS: cavilar, musitar, galera, aldaba, rezongar, rapsoda

PALABRAS PRIMITIVAS: «música», «cine», «nombre»

PALABRAS DERIVADAS: «horriblemente», «furiosísimo», «centímetros»

CITAS TEXTUALES: "A un lado, el director, que por primera vez hacía gala de su nombre: Severo. C

-EVALUACIÓN LECTURA

1.1) Describo a los personajes secundarios. ¿Qué es el protagonista? Una persona, un animal, un objeto...

Entre los personajes secundarios, encontramos al director del colegio, a algunos compañeros del colegio, al mayordomo de DOS, o a los padres de Nacho.

1.2) Describo a los personajes secundarios. ¿Cuál es su nombre?
Don Severo es el director del colegio, Marcos es un compañero de los tres chicos, quien agrede a Nacho e insulta y golpea a Dory en un partido de fútbol. David, es el mayordomo de DOS; y los nombres de los padres de Nacho no aparecen en la obra.

1.3) Describo a los personajes secundarios. ¿Cómo son sus rasgos físicos? Es joven, delgado, alto...

Don Severo es un hombre mayor, alto y delgado; David también. Los padres de Nacho son más jóvenes, adultos, también altos y delgados.

1.4) Describo a los personajes secundarios. ¿Cómo son su pelo, su color de piel, su cara, sus ojos, su nariz, su boca?

Don Severo tiene el pelo a media melena, canoso, y tiene barba; David es calvo y tiene un bigote blanco. Los padres de Nacho son él castaño y ella pelirroja y con el pelo rizado; ambos con la nariz pequeña. Todos los personajes muestran en las ilustraciones una tez clara.

1.5) Describo a los personajes secundarios. ¿Cómo va vestido? Formal, cómodo, deportivo, moderno, clásico, estafalario...

Don Severo viste de negro, con un suéter de cuello vuelto; David con uniforme (negro también). El padre de Nacho viste clásico, con jersey a rayas y pantalón de cuadros; también lleva gafas. Su mujer viste falta, camiseta moteada y medias verdes.

1.6) Describo a los personajes secundarios. ¿Cómo es su carácter? Inteligente, tranquilo, risueño, nervioso, creativo, simpático, travieso...

Don Severo es rígido, diligente, Marcos es bruto, insensato y machista; mal perdedor. David es extraño, impoluto, inteligente; y los padres de Nacho son simpáticos y cariñosos.

1.7) Describo a los personajes secundarios. ¿Cuáles son sus aficiones?

No se muestran aficiones sobre los personajes secundarios.

2) ¿Qué personaje es mi preferido? ¿Por qué?

El profesor. Por el misterio, la intriga... que desprenden él, sus acciones y su vida. Toda la trama gira en torno a eso, e incluso con el fin del libro sigue manteniéndose ese halo. Es una persona muy inteligente, de la que se dice que fue una celebridad y lo dejó todo por dedicarse a la enseñanza; pero también le rodean multitud de interrogantes.

3) Averiguo si se plantea algún problema en el desarrollo de la historia y propongo una solución

«Muy curioso es mi nombre, aunque escrito no sea jocoso. Más bien es nombre de rey, lo digo de buena ley. Se abre y se cierra con quinientos, que para nada son esperpentos. En el centro un cinco

aparece. Mayor gloria no merece. El primer número va en cuarto lugar. No es hora de despertar, porque la segunda letra es la primera y con ella, adiós quimera.

¡Listo queda este reclamo! ¿Aún no sabes cómo me llamo?».

Respuesta: DAVID.

-DATOS DE LA SESIÓN

HE LEÍDO HASTA LA PÁGINA: 63

TIEMPO DEDICADO (MIN): 24

VECES QUE HE RELEÍDO: Una

SESIÓN 3

-MI DICCIONARIO PERSONAL

PALABRAS NUEVAS: impertérrito, titilar, estrepitoso, carcinoma

PALABRAS PRIMITIVAS: «libro», «miedo», «tiempo»

PALABRAS DERIVADAS: «salita», «animadamente», «subterráneo»

CITAS TEXTUALES: "Solo que la casa no era una atracción de feria.

Empezaban a darse cuenta de

-EVALUACIÓN LECTURA

1) Hablo sobre los personajes secundarios. ¿Son familia, novios, amigos, compañeros, vecinos, conocidos, enemigos?

Don Severo es el director del colegio. David es el extraño mayordomo de Donato.

La pareja adulta son los padres de Nacho.

2.1) En el desarrollo de la lectura, ¿Con quién se encontraron los personajes?

Aparece la profesora Mercedes, de Ciencias, quien les pone juegos de agudeza visual y les cuenta después cómo funciona el cerebro.

En el recreo, Nacho, Quique y Dory juegan un partido de fútbol; en el equipo contrario está Marcos.

2.2) En el desarrollo de la lectura, ¿Qué pasó?

Marcos, furioso por ir perdiendo el partido, le da un rodillazo en el estómago a Nacho.

Por defenderle, Dory también recibe un empujón e insultos. Nacho jura que se vengará de él.

2.3) En el desarrollo de la lectura, ¿Qué dicen los personajes?

Los amigos comentan cómo se vengarán de Marcos, e idean un plan con un cubo de agua encima de una puerta. Expresan que grabarán la reacción de Marcos mojado, y le chantajearán.

2.4) En el desarrollo de la lectura, ¿Cómo continúa?

Quien entra por la puerta y recibe el baño de agua, sin embargo, no sería Marcos; sino Donato, el profesor de Matemáticas.

Tras una bronca en el despacho del director Severo, DOS decide no expulsarlos ni suspenderlos si asisten a su casa y resuelven un "examen" que allí, con más variedad de trastos, puede prepararles. Puede acompañarles Dory.

2.5) En el desarrollo de la lectura, ¿Cómo continúa?

El día acordado, se presentan en casa de DOS. Les recibe David, su mayordomo, de quien deben averiguar su nombre mediante un acertijo. Esta sería la primera prueba de la tarde.

3.1) Describo a los animales de la historia. ¿Qué animal aparece?

Como personajes, no aparecen animales. Sí que es verdad que encontramos las ilustraciones para agudeza visual de la profesora Mercedes, en las que algunos observan un conejo y otros un pato.

3.2) Describo a los animales de la historia. ¿Qué tipo de animal es? Doméstico, salvaje, ave, pez, insecto...

El conejo es un mamífero que vive en madrigueras, pero se domestica fácilmente. Por otro lado, el pato es un ave palmípeda acuática, de la cual existen varias especies, algunas de ellas domésticas.

3.3) Describo a los animales de la historia. ¿Cómo es su cuerpo? Tamaño, cabeza, patas, ojos...

El conejo es pequeño, de unos 40 cm, de un pelaje espeso de color ordinariamente gris, orejas muy largas, patas posteriores más largas que las anteriores, y cola muy corta.

El pato tiene el pico aplanado y patas cortas, con dedos unidos entre sí por una membrana.

3.4) Describo a los animales de la historia. ¿Qué carácter tiene?

No tienen carácter; son ilustraciones.

3.5) Describo a los animales de la historia. ¿Cómo se llaman?

No tienen nombre; son ilustraciones.

3.6) Describo a los animales de la historia. ¿De qué se alimenta?

Los conejos son herbívoros, por lo que se alimentan principalmente de vegetales, de verduras y hortalizas como acelgas, apio, canónigos, rúcula y, como todo el mundo sabe, de zanahorias.

Los patos salvajes, por su lado, se alimentan de plantas, insectos, semillas, algas o peces del hábitat que atrapan mientras se desplazan sobre la superficie de las aguas.

4) Describo a los animales de la historia. ¿Qué gustos, costumbres, habilidades tiene?

Los conejos tienen un sentido del olfato excelente y visión periférica, son muy buenos excavadores y tienen la habilidad de saltar hasta 70 cm de largo y un metro de alto, y correr hasta 30 km/h.

Por otro lado, los patos saben nadar, andar y volar; y aunque su nado es bastante elegante, su andar sobre tierra es bastante torpe.

5.1) Escribo mi experiencia personal con los animales

Los animales siempre me han gustado mucho, por la compañía que te dan, el cuidado y cariño que les dedicas... He adoptado muchos y variados animales domésticos a lo largo de mi vida, como peces, un canario, un hámster, un perro, tortugas; ¡incluso un ajolote! Actualmente, solamente vive mi perra, llamada Minerva.

5.2) Analizo cuándo y cómo se desarrolla el tiempo en la lectura. ¿Cómo está organizada la historia?

La historia se narra en tercera persona, con narrador externo y omnisciente; aunque aparecen de vez en cuando diálogos y conversaciones de los personajes a lo largo de la historia, combinándose los estilos indirecto y directo durante la obra.

5.3) Analizo cuándo y cómo se desarrolla el tiempo en la lectura. ¿Tiene un orden lógico (introducción, nudo y desenlace)?

Sí, la historia tiene un inicio donde se presenta a los personajes y sus propósitos, se contextualiza el espacio (el tiempo menos) ... Después, se va desarrollando la historia. Es en el nudo donde tienen lugar los hechos más importantes de la historia, y donde se presenta el conflicto que se resolverá (o no; en este caso sí: el aprobado de los alumnos) en el desenlace, que es el clímax, donde finaliza la narración.

6) Analizo cuándo y cómo se desarrolla el tiempo en la lectura. ¿Está alterada comenzando por el desenlace?

No, la historia es lineal y con un orden lógico, incluso prácticamente sin saltos en el tiempo; puesto que es un libro infantil-juvenil. La historia empieza, como he comentado con anterioridad, por una introducción; y se va desarrollando conforme avanza el tiempo, de manera lineal, y hasta el desenlace.

-DATOS DE LA SESIÓN

HE LEÍDO HASTA LA PÁGINA: 96

TIEMPO DEDICADO (MIN): 27

VECES QUE HE RELEIDO: Ninguna

SESIÓN 4

-MI DICCIONARIO PERSONAL

PALABRAS NUEVAS: jocosos, en derredor, cenital, yanqui

PALABRAS PRIMITIVAS: «jaula», «lado», «razón»

PALABRAS DERIVADAS: «maquinitas», «hexagonal», «desaparecido»

CITAS TEXTUALES: "Al otro lado de la cortina había una terracota, pero no daba al exterior. O sí. Lo

-EVALUACIÓN LECTURA

- 1) ¿Con quién se encontró el personaje principal?
Dentro de la casa del DOS, su mayordomo David les dice a Nacho, Quique y Dory que el profesor se encuentra en Canarias el fin de semana y que le ha encargado a él que les haga el examen.

- 2) ¿Qué pasó?
Una grabación de voz del profesor resuena por el caserón y les dice a los tres jóvenes que el examen consistirá en avanzar por los pasillos, laberintos y habitaciones de la casa hasta la salida.

- 3) ¿Qué dicen los personajes?
Donato les dice que, mientras recorren las salas, tendrán que resolver problemas y superar pruebas, matemáticas, sí, pero también de intelecto. El premio por avanzar e ir resolviendo determinadas pruebas será una letra. En total, si llegan al final,

habrán obtenido ocho letras, que deberán combinar para obtener la palabra clave que deberán enviarle por correo para demostrar que lo han conseguido.

4) ¿Cómo continúa la historia?

Los chicos entraron a la primera estancia, con forma de dodecaedro y con doce puertas. En cada una, una operación. Sonaron diez campanadas, así que buscaron la puerta cuya operación diese como resultado diez. Entraron. En la siguiente sala, mucho más pequeña y triangular; un ordenador, con un problema de física, les daba la primera letra: una «a» minúscula.

5) ¿Qué ocurre después?

A la siguiente estancia bajaron por una escalera de caracol, y así siguieron avanzando; obteniendo más letras: «E» mayúscula, «e» minúscula, «k» minúscula... Durante el recorrido, una preocupación: el tiempo. Si el profesor a las seis no tenía la palabra clave en su correo, no superarían el examen.

6) ¿Cómo es el espacio en el que se desarrolla la historia? Un lugar real, imaginario, virtual...

Las distintas salas de la casa de DOS por las que los alumnos van pasando tienen distintas formas; cuadrangular, triangular... Algunas son pequeñas, otras más amplias; ciertas estancias son más luminosas, otras más oscuras; incluso hay algunas en las que las paredes empequeñecen con el paso del tiempo la sala. Hay gran parte de virtualidad en algunas salas; encontramos ordenadores, hologramas, grabaciones...

7) ¿Qué sensaciones recibes?

Los sentimientos al leer estas páginas son muy variados; alegría cuando los chicos aciertan o dan con alguna solución y obtienen alguna letra, nervios e impaciencia cuando se les va agotando el tiempo. El misterio que rodea al profesor me transmite, en muchas ocasiones, incertidumbre. Quizá, decir que generalmente siento lo que sienten los tres jóvenes en cada momento sea lo más acertado, pues es como si estuviera viviéndolo con ellos.

8) ¿A qué te recuerda?

La experiencia que viven Nacho, Dory y Quique me recuerda mucho a la que se experimenta al jugar a un juego de escape (o «escape room», en inglés). Un escape room es un juego de aventura físico y mental que consiste en encerrar a un grupo de jugadores en una habitación, donde deberán solucionar enigmas

y rompecabezas de todo tipo para ir desenlazando una historia y conseguir escapar antes de que finalice el tiempo disponible. Cada juego puede estar ambientado en un escenario completamente diferente: naves espaciales, casas encantadas, la guarida de un asesino en serie, el despacho del director de un colegio y un sinfín de temas.

DATOS DE LA SESIÓN:

HE LEÍDO HASTA LA PÁGINA 127

TIEMPO DEDICADO (MIN): 15

VECES QUE HE RELEIDO: Ninguna

SESIÓN 5

-MI DICCIONARIO PERSONAL

PALABRAS NUEVAS: agorero, exultante PALABRAS PRIMITIVAS:
«reloj», «rojo», «punto»

PALABRAS DERIVADAS: «séptima», «irresoluble», «tralalenguas»

CITAS TEXTUALES: "¡Enhorabuena, lo habéis conseguido! (FIN)"

-EVALUACIÓN LECTURA

1) ¿Cómo finaliza la lectura?

Nacho, Dory y Quique consiguen ir superando todos los retos y llegar a la solución final, pero ya están fuera del tiempo que tenían asignado. Derrotados, deciden volver a casa; es entonces cuando se dan cuenta de que aún están a tiempo de enviar la palabra (que era «¡Eureka!») a DOS, pues al estar este en Canarias, la hora límite para terminar las pruebas no ha pasado aún. Entonces, corren hasta un bar cercano, donde un chico les deja su portátil para enviar el mensaje y así lograr aprobar Matemáticas.

2) ¿Cuál es para mí la chispa de la lectura?

«Los más cateados de la clase», que se han convencido de que las matemáticas no tienen demasiada importancia para su mundo, son capaces de usar todo lo que han aprendido en clase, además de su propio ingenio, grandes dosis de observación y análisis y mucho sentido común; para superar los retos y pruebas de su profesor y demostrarse a sí mismos que son buenos, han trabajado en equipo y deben estar orgullosos.

3) ¿Cómo es el desenlace de la lectura? Esperado, inesperado, sorprendente, intrigante, inacabado, triste, feliz, gracioso...

El final es, por una parte, bastante sorprendente, porque, cuando piensas que no han podido con el reto del profesor, recuerdan lo que les dijo: «Tenéis hasta las seis en punto. [...] Esté donde esté yo, lo recibiré y lo comprobaré con mi reloj». Si estaba en Tenerife, su reloj marcaría una hora menos. ¡No tenían dos horas, tenían tres! Bastante sorprendente también es que el mayordomo fuese un robot; ¡habían estado en manos de una máquina! También deja con intriga el final... El correo del profesor: ¿estaba el profesor de verdad en Canarias? ¿Han aprobado? ¿Les contarán a sus familias y amigos lo ocurrido?, etc.

4) ¿Qué lenguaje utiliza?

El lenguaje que usa Jordi Serra i Fabra en este libro en su mayoría es bastante coloquial, pues hay mucho diálogo entre los tres jóvenes protagonistas. El narrador quizá sí se expresa de forma más elaborada. Podemos decir que, en general, encontramos un nivel medio o estándar en el lenguaje de la obra; con una corrección y conocimiento de la lengua, pero sin el virtuosismo de la lengua culta.

5) ¿Qué estilo se usa? Directo, indirecto

En el libro se emplean ambos estilos; el indirecto cuando el narrador va contando lo que va sucediendo, y el directo cuando son los propios protagonistas los que, a modo de diálogo, intervienen en la narración.

-DATOS DE LA SESIÓN

HE LEÍDO HASTA LA PÁGINA: 164

TIEMPO DEDICADO (MIN): 26

VECES QUE HE RELEIDO: Una

NARRADOR

1) ¿Quién es el narrador?

Es omnipresente, y no se sabe su identidad.

2) ¿Qué saben o no saben los personajes?

Los niños no saben lo que les espera en casa de don Donato.

3) ¿Cuál es la posición del narrador dentro de la historia?

Es externo a la historia.

4) ¿La historia está narrada en primera o tercera (a veces en segunda) persona?

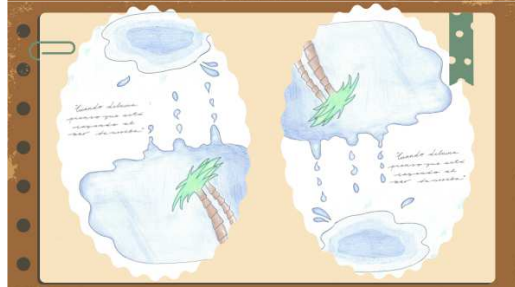
Tercera persona.

5) En el caso de que sea un narrador interno ¿Es un narrador protagonista o testigo?

Es externo.

ANEXO 2. Aprendizaje Colaborativo

Ilustra un haiku de Mario Benedetti (Departamento de Lengua Española y Literatura y Departamento de Plástica).



ANEXO 3. Cuestionario Inicial para Alumnos (CIA)

NOMBRE:	
I. INFORMACIÓN GENERAL	
1	¿Te gusta leer?
	<input type="radio"/> Mucho.
	<input type="radio"/> Regular.
	<input type="radio"/> Casi nada.
	<input type="radio"/> Nada.
	<input type="radio"/> No sé o no contesto.
2	¿Cuánto tiempo dedicas a jugar con el móvil, la Tablet o con el ordenador?
	<input type="radio"/> Todos los días un rato.
	<input type="radio"/> Sobre todo sábados y domingos.
	<input type="radio"/> Solo a veces.
	<input type="radio"/> Siempre que tengo algún rato libre.
	<input type="radio"/> No sé o no contesto.
3	¿Cuántos libros de lectura tienes en casa?
	<input type="radio"/> Menos de 5.
	<input type="radio"/> Entre 5 y 20.
	<input type="radio"/> Entre 20 y 50.
	<input type="radio"/> Entre 50 y 100.
	<input type="radio"/> Más de cien.
	<input type="radio"/> No sé o no contesto.
4	Los libros que lees, generalmente...
	<input type="radio"/> Los compro.
	<input type="radio"/> Me los regalan.
	<input type="radio"/> Suelen ser prestados.
	<input type="radio"/> Los saco de la biblioteca.
	<input type="radio"/> No sé o no contesto.
5	¿Sueles frecuentar las bibliotecas públicas?
	<input type="radio"/> Muy a menudo.
	<input type="radio"/> A veces.
	<input type="radio"/> Casi nunca.
	<input type="radio"/> Nunca.
	<input type="radio"/> No sé o no contesto.
6	¿Normalmente terminas los libros que empiezas a leer?
	<input type="radio"/> Siempre.
	<input type="radio"/> Casi siempre.
	<input type="radio"/> A veces.
	<input type="radio"/> Nunca.
	<input type="radio"/> No sé o no contesta.
7	¿Qué momento del día prefieres para la lectura?
	<input type="radio"/> Al acostarme.

<input type="radio"/>	Al levantarme.	
<input type="radio"/>	Durante el día.	
<input type="radio"/>	Durante el atardecer o la noche.	
<input type="radio"/>	No sé o no contesto.	
II. FRECUENCIA LECTORA		
8	¿Con qué frecuencia lees obras de carácter literario?	
<input type="radio"/>	Habitualmente.	
<input type="radio"/>	De vez en cuando.	
<input type="radio"/>	Muy raramente.	
<input type="radio"/>	Nunca.	
<input type="radio"/>	No sabe o no contesta.	
9	¿Qué cantidad de tiempo dedicas a la lectura diariamente?	
<input type="radio"/>	Menos de una hora.	
<input type="radio"/>	Más de una hora.	
<input type="radio"/>	De dos a tres horas.	
<input type="radio"/>	No sabe o no contesta.	
III. EXPERIENCIA LECTORA		
10	¿Cuáles son tus tres escritores preferidos?	
<input type="radio"/>	Los escritores de obras clásicas	
<input type="radio"/>	Los escritores de literatura juvenil	
11	A la hora de leer, ¿por cuál de estos tipos de libros te interesas?	
<input type="radio"/>	Textos densos y profundos.	
<input type="radio"/>	Textos de fácil y rápida lectura.	
<input type="radio"/>	Ambos tipos.	
<input type="radio"/>	No sabe o no contesta.	
12	A la hora de leer, ¿qué tipo de autor prefieres?	
<input type="radio"/>	Español.	
<input type="radio"/>	Extranjero.	
<input type="radio"/>	Me resulta indiferente.	
<input type="radio"/>	No sé o no contesto.	
13	Si estás leyendo algún libro estos días, ¿podrías indicar el autor y el título?	
<input type="radio"/>	Autor:	
<input type="radio"/>	Título:	
14	¿Qué tipo de lectura prefieres?	
15	¿Hablas con alguien de los libros que lees?	
<input type="radio"/>	Siempre.	
<input type="radio"/>	Casi siempre.	
<input type="radio"/>	A veces.	
<input type="radio"/>	Nunca.	
<input type="radio"/>	No sabe o no contesta.	
IV. EXPERIENCIA COMO CONSUMIDOR DE LIBROS		

16	Si has comprado recientemente un libro, ¿podrías indicar el autor y el título?	
	o Autor:	
	o Título:	
17	En relación con el coste de la vida, ¿cuál es tu valoración del precio de los libros?	
	o Muy caros.	
	o Bastante caros.	
	o Ni caros ni baratos.	
	o Baratos.	
	o No sabe o no contesta.	
18	¿Influye la estética de la portada en el acto de compra de un libro?	
	o Mucho.	
	o Poco.	
	o Nada.	
	o No sé o no contesto.	
19	¿Qué factor te influye más a la hora de comprar un libro?	
	o Las críticas publicadas al respecto.	
	o Las opiniones transmitidas por los amigos.	
	o Los textos de las solapas de los libros.	
	o Otros factores.	
	o No sé o no contesto.	
20	¿Cuál es la finalidad que te lleva a comprar un libro?	
	o Compró todos los libros para disfrute personal.	
	o No compró ninguno para disfrute personal.	
	o Los compró todos con la intención de regalar.	
	o No sé o no contesto.	
V. IMPLICACIÓN DE MI FAMILIA EN MI TRABAJO LECTOR		
21	¿Te orientan sobre los distintos tipos de géneros literarios?	
	o Sí.	
	o No.	
	o A veces.	
	o No sé o no contesto.	
22	¿Despiertan mi afición por la lectura el deseo de conocerla?	
	o Sí.	
	o No.	
	o A veces.	
	o No sé o no contesto.	
23	¿Me habilitado un rincón en casa para la lectura?	
	o Sí.	
	o No.	
	o A veces.	
	o No sé o no contesto.	
24	¿Me dan consejos en los hábitos de mi trabajo lector?	
	o Sí.	

	<input type="radio"/> No.	
	<input type="radio"/> A veces.	
	<input type="radio"/> No sé o no contesto.	
25	¿Detectan mis dificultades y ponen los medios para superarlas?	
	<input type="radio"/> Sí.	
	<input type="radio"/> No.	
	<input type="radio"/> A veces.	
	<input type="radio"/> No sé o no contesto.	
26	¿Me elogian cuando mi desarrollo lector es bueno?	
	<input type="radio"/> Sí.	
	<input type="radio"/> No.	
	<input type="radio"/> A veces.	
	<input type="radio"/> No sé o no contesto.	
27	¿Supervisan mi planificación y escenificación para la exposición oral de mis lecturas?	
	<input type="radio"/> Sí.	
	<input type="radio"/> No.	
	<input type="radio"/> A veces.	
	<input type="radio"/> No sé o no contesto.	
28	¿Me ayudan en la elaboración de Mi portfolio lector a través de la herramienta PLIA y me animan a seguir?	
	<input type="radio"/> Sí.	
	<input type="radio"/> No.	
	<input type="radio"/> A veces.	
	<input type="radio"/> No sé o no contesto.	<input type="radio"/>
29	¿Me acompañan a la Biblioteca Municipal para el préstamo de libros o me animan a que vaya?	
	<input type="radio"/> Sí.	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/> No.	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/> A veces.	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/> No sé o no contesto.	<input type="radio"/>

Fuente: Elaboración propia (2021)

ANEXO 4. Cuestionario Inicial para Docentes (CID)

*Obligatorio

NOMBRE:	
1.	¿Eres mujer u hombre? *
	Mujer
	Hombre
2.	¿Cuál es tu edad? *
	Menos de 26 años
	Entre 26 y 35 años
	Entre 36 y 45 años
	Entre 46 y 55 años
	Más de 55 años
3.	¿Qué cargo ocupas en tu centro educativo? Puedes escoger varias opciones *
	Docente educación infantil
	Docente educación primaria ciclo inicial o primer ciclo
	Docente educación primaria ciclo medio o segundo ciclo
	Docente educación primaria ciclo superior o tercer ciclo
	Docente educación secundaria
	Director del centro
	Pedagogo Terapeuta
	Coordinador TIC
	Jefe/a de estudios
	Otro
4.	¿Cuál es el tamaño de la población en la que ejerces? *
	Menos de 20.000 habitantes
	Entre 20.000 y 50.000 habitantes
	Entre 50.000 y 125.000 habitantes
	Entre 125.0000 y 250.000 habitantes
	Entre 250.000 y 1.000.000 habitantes
	Más de 1.000.000 de habitantes
5.	¿Cuántos alumnos hay en tu clase?
	Menos de 11
	Entre 11 y 15
	Entre 16 y 20
	Entre 21 y 25
	Entre 26 y 30
	Más de 30
6.	¿Consideras que la nueva Ley Celaá mejorará el rendimiento lector de los alumnos? *
	Sí
	No
	No lo sé
7.	¿Cuántas horas semanales dedica tu centro educativo a fomentar la lectura de forma explícita sin tener en cuenta las horas de lengua española u otra asignatura? *
	Ninguna

Menos de 1 hora
Entre 1 y 2 horas
Entre 2 y 3 horas
Entre 3 y 4 horas
Más de 4 horas
8. ¿Crees que los centros educativos deberían disponer de horas específicas, fuera del horario de las asignaturas convencionales, para mejorar la comprensión lectora y cuánto tiempo? *
Sí. Tantas como sea posible
No
9. ¿Realizáis en tu centro diagnósticos periódicos y normalizados para identificar problemas de aprendizaje relacionados con la lectura? *
Realizamos diagnóstico periódico y estandarizado a todos los alumnos
No realizamos diagnóstico periódico y estandarizado. Cuando detectamos una dificultad individual, analizamos el problema
No podemos realizar diagnósticos ni podemos analizar problemas individuales
10. ¿Qué medidas toma tu centro educativo cuando identifica que un alumno tiene un trastorno del aprendizaje relacionado con la lectura? *
No tenemos capacidad para identificar ese tipo de trastornos
Se informa a los padres y damos soporte especializado en el centro de forma individual
Se informa a los padres y damos soporte en el centro, pero no podemos dedicar un profesional al alumno de forma individual
Se informa a los padres para que busquen ayuda externa
No sabemos qué medidas tomar
No se informa a los padres, pero tomamos medidas en el centro
11. En una escala del 1 al 5, ¿cómo valoras el plan lector de tu centro escolar? Siendo 1 Insuficiente y 5 Muy bueno *
Insuficiente
1
2
3
4
5
Muy bueno
12. Si lo tiene, ¿en qué consideras que se podría mejorar el plan lector de tu centro educativo? Puedes escoger varias opciones
a) Que los alumnos lean más libros al año
b) Que los alumnos puedan elegir los libros que leen
c) Que los libros que leen tuvieran un plan de actividades específicas para reforzar la memoria, la secuenciación y la atención visual
d) Que se establecieran metodologías específicas para el desarrollo de las habilidades lectoras
e) Contratar a especialistas como pedagogos y logopedas que puedan reforzar las habilidades lectoras
f) Que los docentes dispongamos de más tiempo para preparar y desarrollar un plan lector eficaz
g) Realizar un seguimiento individual y una personalización de actividades lectoras por alumno

h) El plan lector ya es adecuado tal y como está
13. ¿Crees que el plan lector debería adaptarse a las necesidades específicas o nivel de cada alumno? *
Sí
No
14. ¿Cuáles de los siguientes dispositivos están presentes en las aulas de tu centro educativo? Puedes escoger varias opciones *
a) Pizarra digital interactiva
b) Ordenador por alumno
c) Ordenador compartido entre 2 o 3 alumnos
d) Conexión a Internet a través de Wi-Fi de bajo rendimiento
e) Conexión a Internet a través de Wi-Fi de alto rendimiento
f) Televisión
g) Proyector
h) Tablet por alumno
i) Tablet por alumno, pero con carrito para cambiarlas de aula y alumnos
Otro:
<input type="text"/>
15. ¿Crees que con el uso de herramientas y soportes digitales el plan lector de tu centro se vería reforzado y tendría unos resultados académicos superiores a los actuales? *
Sí
No
16. ¿Crees que la propuesta de la biblioteca de tu centro está obsoleta y necesitaría un importante cambio para motivar a los alumnos? *
Sí
No
17. En base a la formación de sus docentes y el nivel de comprensión lectora de los alumnos, ¿crees que sería interesante que los centros educativos recibieran una certificación de calidad en comprensión lectora? *
Sí
No
18. ¿Consideras que el profesorado de tu centro está suficientemente preparado para afrontar una educación digital acelerada por el COVID? *
Sí
No
19. ¿Consideras obsoletas las metodologías lectoras que establece tu centro escolar? *
Sí
No
20. ¿El centro está suscrito a algún modelo de lectura digital (préstamos digitales, plataforma de libros digitales...)? *
No
Sí
21. ¿Crees que debería iniciarse la lectura en Infantil? *
Sí
No

22. ¿Crees que los libros de lectura recuperarán el terreno perdido en el futuro respecto a otros tipos de ocio? *
Sí
No
23. ¿Crees que los libros de lectura deberían modernizarse introduciendo conceptos como la gamificación? *
Sí
No
24. ¿Consideras que la actual formación universitaria del profesorado es suficiente para detectar problemas lectores y establecer estrategias eficaces de comprensión lectora en el aula? *
Sí
No
25. ¿Consideras que tu formación actual es suficiente para reconocer trastornos en el proceso de aprendizaje lector de un alumno? *
Sí
No
26. ¿Consideras que actualmente tu formación es suficiente para desarrollar estrategias que mejoren el actual nivel lector de tus alumnos? *
Sí
No
27. ¿Crees que mejoraría la comprensión lectora de tus alumnos si pudieras destinar más tiempo a la preparación de las clases y a la investigación? *
Sí
No
28. ¿Crees que la Consejería de Educación destina suficientes horas a tu formación para obtener un mejor rendimiento lector con tus alumnos? *
Sí
No
29. ¿En qué medida crees que una herramienta digital te podría ayudar a detectar trastornos de aprendizaje relacionados con la lectura? *
Mucho
Bastante
Poco
Nada
30. ¿Cómo atiendes los diferentes niveles de lectura que tienen los alumnos de una misma aula? Puedes escoger varias opciones *
Agrupando a los alumnos por su nivel
Diferenciando la dificultad de los textos
Diferenciando las temáticas de los textos
Mediante apadrinamiento lector
No se realiza diferenciación alguna en función del nivel. Todos leen los mismos textos a su ritmo
Todos los alumnos tienen aproximadamente el mismo nivel
31. ¿Crees que la metodología de educación infantil de tu centro prepara correctamente a los alumnos para iniciar su proceso lector? *
Sí
No

32. ¿Cuántos libros leen tus alumnos al año por actividades relacionadas con el colegio? *	
Ninguno	
Entre 1 y 2	
Entre 3 y 4	
Entre 5 y 6	
Entre 7 y 10	
Más de 10	
33. En una escala del 1 al 10 ¿Cuál es el nivel medio que crees que tienen tus alumnos en comprensión lectora? Siendo 1 muy bajo y 10 muy alto *	
Muy bajo	6
1	7
2	8
3	9
4	10
5	Muy alto
34. Cuando detectas un problema de aprendizaje en cualquier materia, ¿en qué porcentaje calculas que se debe a la falta de comprensión del enunciado o de la pregunta? *	
Menos de un 25%	
25% - 50%	
50% - 75%	
75% - 100%	
35. ¿Prefieres que tus alumnos lean: ¿en papel, en soportes digitales o en ambos? *	
Papel	
Digital	
Ambos	
36. ¿Cuáles consideras que son las principales causas de desmotivación de la lectura en los alumnos? *	
Que existen otras actividades más motivadoras	
El formato actual de los libros de lectura	
La poca implicación de las familias	
El poco tiempo dedicado a la lectura en los centros	
La baja formación del profesorado	
Otro:	
<input type="text"/>	
37. ¿Consideras que los padres se comprometen y realizan con sus hijos actividades que fomentan y refuerzan el proceso lector? *	
Sí	
No	
38. ¿Realiza el centro educativo sesiones informativas sobre lectura y comprensión lectora a los padres para que colaboren en el aprendizaje lector de sus hijos? *	
Sí	
No	
39. ¿Crees que la formación a padres sobre lectura y rendimiento lector mejoraría el nivel de comprensión lectora de los alumnos? *	
Sí	
No	

ANEXO 5. Cuestionario de Satisfacción para Alumnado (CSA)

NOMBRE:	1	2	3	4
I. ACTITUD Y MOTIVACIÓN DE LOS ALUMNOS ANTE LAS ACTIVIDADES				
1. ¿Estás disfrutando de la participación en el proyecto?				
2. ¿Participas y colaboras con una actitud positiva?				
3. ¿Te han gustado las actividades para mejorar la expresión oral?				
4. ¿Estás satisfecho con tu reseña realizada?				
5. ¿Estás contento con tu trabajo sobre tu calle?				
6. ¿Crees que has mejorado tu expresión oral con estas actividades?				
7. ¿Consideras que has incrementado tu competencia digital con estas actividades?				
8. ¿Te ha parecido novedosa la metodología empleada para llevar a cabo el proyecto de innovación educativa?				
9. ¿Los contenidos de las actividades están relacionados con los objetivos del proyecto?				
10. ¿Las actividades permiten el desarrollo de nuevos conocimientos?				
11. ¿Consideras que PLIA es un recurso útil para tu desarrollo lector?				
12. ¿Te parece adecuada la estructuración de las sesiones y de las actividades?				
13. ¿Piensas que la temporalización de las sesiones está siendo correcta para no interrumpir el avance con el libro de texto de Lengua?				
14. ¿Las lecturas trabajadas en clase te están enseñando nuevos contenidos de forma lúdica y entretenida?				
15. ¿Existe buen clima durante el desarrollo de las sesiones y te sientes cómodo llevándolas a cabo?				

ANEXO 6. Cuestionario de Valoración Final sobre la Práctica Docente de la Investigadora (PDI)

NOMBRE:	1	2	3	4	5	Media	Base 10
1. La profesora-investigadora parece dominar el proyecto que ha implementado y se prepara bien las sesiones.							
2. La forma de impartir las clases por la profesora-investigador me ha resultado amena y apropiada a la materia. Además, explica con claridad.							
3. Considero que los objetivos planteados en el proyecto son muy útiles para mi futuro profesional.							
4. La presentación de los contenidos ha sido ordenada y éstos han seguido una secuenciación adecuada.							
5. El grado de dificultad de los contenidos es adecuado a nuestro nivel de conocimientos.							
6. Las explicaciones parten de nuestro nivel de conocimientos, son fácilmente asimilables y se corresponden con nuestro nivel de competencia digital.							
7. Las actividades realizadas me han parecido variadas e interesantes.							
8. La graduación del nivel de dificultad de las actividades me ha parecido correcto.							
9. La profesora-investigadora responde convenientemente a las preguntas que se le hacen y fomenta la participación.							
10. El material didáctico utilizado me ha parecido variado y adecuado para promover el hábito lector.							
11. La herramienta PLIA me ha facilitado el acceso al conocimiento de mi nivel lector.							
12. La metodología de "Mi portfolío lector" me ha permitido realizar el registro y seguimiento de mi trabajo lector.							
13. La comunicación con la profesora-investigadora ha sido buena y ha generado un buen ambiente de trabajo.							
14. El profesor ha logrado despertar mi interés por el proyecto motivándome a mi implicación en las actividades.							
15. El sistema de evaluación ha sido variado e innovador.							
16. Los criterios de calificación se conocen con suficiente antelación.							

17. Las pruebas de evaluación se corresponden con los contenidos trabajados.							
18. Valora globalmente la labor desarrollada por el profesor.							
Valoración media							

ANEXO 7. Cuestionario Final para Alumnado (NACD)

NOMBRE:	
NIVEL DE AUTONOMÍA EN LA COMPETENCIA DIGITAL	
1	¿De qué recursos TIC dispones en casa?
	<input type="radio"/> Ordenador.
	<input type="radio"/> Conexión a internet.
2	¿Qué hábitos tienes de usuario digital en casa?
	<input type="radio"/> Me conecto habitualmente.
	<input type="radio"/> Uso el ordenador 2 horas diarias.
3	¿Para qué usas las TIC?
	<input type="radio"/> Para trabajos de clase.
	<input type="radio"/> Como herramienta de comunicación.
	<input type="radio"/> Para juegos de ocio.
4	¿Qué herramientas de procesadores de textos has empleado para la realización de las actividades?
	<input type="radio"/> Microsoft Office 365.
	<input type="radio"/> Libre Office.
	<input type="radio"/> Google Docs
5	¿De qué recursos te has servido para comunicarte, debatir y colaborar con tus compañeros en las actividades?
	<input type="radio"/> Microblogging
	<input type="radio"/> Tumblr
	<input type="radio"/> Aula Virtual de Murciaeduca
	<input type="radio"/> Google Hangouts
	<input type="radio"/> Padlet
6	¿Qué tipo de aplicación has empleado para la edición de vídeos de las reseñas de las lecturas trabajadas?
	<input type="radio"/> YouCut.
	<input type="radio"/> KineMaster.
	<input type="radio"/> InShot.
	<input type="radio"/> Picstart.
	<input type="radio"/> Capcut.
	<input type="radio"/> FilmoraGo.
	<input type="radio"/> VivaVideo.
	<input type="radio"/> VN.
	<input type="radio"/> VivaCut.
	<input type="radio"/> iMovie.
	<input type="radio"/> iMovie.
7	¿Qué herramientas has empleado para compartir archivos con tus compañeros?
	<input type="radio"/> Dropbox.
	<input type="radio"/> Google Drive.
	<input type="radio"/> We Transfer.
8	¿De qué tipo de herramientas te has servido para organizar el trabajo?
	<input type="radio"/> Calendario del Aula Virtual
	<input type="radio"/> Google Calendar

ANEXO 8. Cuestionario de Evaluación Final del Proyecto (EFP)

NOMBRE:			
1. La profesora-investigadora ha informado al profesorado con claridad de las dinámicas de trabajo que se va a seguir para realizar la implementación en el aula del proyecto.			
2. La profesora-investigadora domina los aspectos epistemológicos de la investigación.			
3. Muestra claramente que tiene una estrategia de diseño adecuada de la investigación y de que existe la capacidad de la profesora-investigadora de llevarlas a cabo.			
4. El proyecto lo ha diseñado con la fundamentación de una amplia literatura científica.			
5. Ha realizado un análisis de la situación de partida para que se adecúen al contexto las actividades planificadas en la unidad formativa.			
6. Ha introducido un carácter innovador en el aula con los objetivos marcados, las nuevas estrategias didácticas y la metodología implementada.			
7. Ha logrado que los docentes participantes se impliquen en el proyecto.			
8. La sistematización del trabajo lector propuesto ha permitido incrementar el número de lecturas y mejorar la situación de partida.			
9. Ha logrado que la evaluación de la competencia lectora con PLIA es completa (comprensión, velocidad y acción lectora) y sencilla de realizar.			
10. Le ha dado difusión al proyecto y a sus resultados.			
11. Ha logrado que mejoraran los alumnos en su expresión oral en lo que respecta a los siguientes aspectos:			
-Pronunciación, claridad y fluidez.			
-Volumen, entonación y velocidad.			
-Expresión corporal y lenguaje no verbal.			
-Exposición clara de los contenidos.			
-Dominio de los contenidos.			
-Estructuración de los contenidos.			
-Vocabulario rico.			
12. Concluye que es conveniente que sea extendido el uso de la herramienta PLIA al resto de grupos y niveles.			

ANEXO 9. Entrevista al Profesorado sobre PLIA

NOMBRE:
1. ¿Permite PLIA al profesorado crear planes lectores adaptados a cada tipo de alumno?
2. ¿Es posible crear con PLIA un club de lectura?
3. ¿Facilita planificar actividades de lectura que atiendan a la diversidad en el aula?
4. ¿Se puede realizar un seguimiento personalizado del trabajo lector a través de un panel de estadísticas con los resultados que van obteniendo de las pruebas de nivel?
5. ¿Para la programación de las actividades de lectura has podido realizar lecturas colaborativas con PLIA?
6. ¿Consideras que has podido potenciar la creatividad de la expresión oral y de la expresión escrita de tus alumnos al poder interactuar con actividades de distinta índole con PLIA?

ANEXO 10. Diploma del Premio de Innovación Educativa.

