



**Universidad**  
Zaragoza

Trabajo de Fin de Grado  
Magisterio de Educación Primaria

Propuesta de intervención inclusiva en comprensión  
lectora en 1º Ciclo de Educación Primaria.

Proposal for an inclusive intervention in reading  
comprehension in the first cycle of Primary Education.

Autora:

Irene Carreras Ruiz (842322)

Directora:

Marian Acero Ferrero

mayo 2025

## Índice

Resumen	4
Introducción y justificación	6
Objetivos	7
Marco Teórico	7
Marco Normativo que Relaciona la Lectura y Escritura en Educación Primaria	7
Lectura y Comprensión	11
Qué es Leer	11
Procesos Implicados en la Lectura	12
Enseñanza de la lectura	16
Estrategias que se ponen Antes, Durante y Después de la Lectura	19
Modelos de Aprendizaje de la Lectura	20
Modelos Ascendentes	20
Modelos Descendentes	21
Modelo Mixto	21
Otros Modelos. Modelo de Enseñanza directa-explicita	22
Comprensión Lectora	23
Niveles de Comprensión Lectora	23
Variable lectora: Lector, Texto y Contexto	26
Estrategias de Comprensión Lectora	27
Intervenciones en la Comprensión Lectora	32
Evidencias Científicas	32
Modelos de Atención a la Diversidad	34
Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)	34
Modelo de Respuesta a la Intervención (RTI)	38
Dificultades en la Comprensión Lectora	40

Evaluación de la comprensión lectora	44
Propuesta de Intervención	48
Introducción	48
Objetivos de la Propuesta	48
Metodología	48
Propuesta Didáctica	50
Participantes	52
Temporalización	52
Evaluación	52
Conclusiones y limitaciones	54
Referencias	56
Anexos	60

En el presente trabajo se utiliza el masculino con el objetivo de facilitar la redacción y lectura. Esta elección no implica la exclusión de género, todas las referencias del texto incluyen a todas las personas de todos los géneros.

## Resumen

El propósito del presente trabajo de fin de grado (TFG) se basa en la creación de una propuesta didáctica dirigida al alumnado de primer ciclo de Educación Primaria, cuyo objetivo es trabajar la comprensión lectora mediante estrategias innovadoras que potencien su motivación. Para sustentar la propuesta, resulta imprescindible hacer referencia a procesos implicados en la comprensión lectora, las estrategias de lectura y otros factores esenciales para su mejora. La propuesta tiene una clara orientación inclusiva, ya que recoge los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) así como del modelo de Respuesta a la Intervención (RTI) como metodologías que garantizan el respeto a la diversidad de ritmos de aprendizaje. Ambos enfoques impulsarán una experiencia de aprendizaje personalizado, permitiendo al alumnado mejorar de manera activa sus habilidades de comprensión lectora.

**Palabras clave:** Comprensión lectora, estrategias lectoras, propuesta didáctica, educación inclusiva, DUA, modelo RTI.

## Abstract

The purpose of this Bachelor's Thesis is to design a didactic proposal aimed at students in the first cycle of Primary Education, with the goal of developing reading comprehension through innovative strategies that enhance their motivation. To support the proposal, it is essential to address the cognitive processes involved in reading comprehension, reading strategies, and other key factors that contribute to its improvement. The proposal adopts a clear inclusive approach, incorporating the principles of Universal Design for Learning (UDL) and the Response to Intervention (RTI) model as methodologies that ensure respect for diverse learning paces. Both frameworks promote a personalized learning experience that enables students to actively enhance their reading comprehension skills.

**Keywords:** Reading comprehension, reading strategies, didactic proposal, inclusive education, UDL, RTI model.

## Introducción y justificación

Varios factores han motivado la elección del tema de este TFG . En primer lugar, a la lectura de una noticia publicada en el diario *ABC* (2024), que anunciaba como titular que “*Más de la mitad de los alumnos de Primaria no comprenden un texto*”. El diario se basaba en los resultados del test de nivel de comprensión lectora 2024 (Leobien, 2024), que revelaba que el 53% de los estudiantes de Primaria tienen un nivel por debajo de lo deseable en la competencia lectora, así como el informe español PIRLS de 2021 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023) que mostraba que España sigue estando por debajo de la media de la Unión Europea y la OCDE en comprensión lectora. Este análisis refleja un preocupante panorama en lo referente al desarrollo de esta competencia clave para el éxito personal y escolar. Tras la lectura de esta noticia, me hizo tomar conciencia del grave problema que está experimentando el alumnado en los centros educativos.

Por otro lado, la decisión de realizar este trabajo acerca de la comprensión lectora está motivada por mi propia experiencia durante la etapa escolar. En aquella etapa, la metodología se basaba en la lectura de un texto y la posterior respuesta a cuestiones sobre los tres niveles de comprensión lectora. Como consecuencia, dicha rutina generó en mí rechazo hacia este tipo de actividades e incluso, desmotivación hacia la lectura.

Con el propósito de proporcionar nuevas propuestas en este campo y fomentar una actitud motivante hacia la lectura comprensiva, se ha decidido abordar la comprensión lectora desde un enfoque innovador.

Durante las prácticas escolares de cuarto curso, he podido observar de primera mano las grandes dificultades en la comprensión oral y lectora que mostraba el alumnado. Teniendo en cuenta que la comprensión lectora es uno de los elementos protectores ante el fracaso escolar, es urgente que los centros educativos aborden estas carencias mediante la intervención directa y la práctica.

En el presente TFG se muestra una propuesta de intervención para trabajar la comprensión lectora de una manera innovadora, desarrollando las estrategias fundamentales para formar lectores competentes. Asimismo, se abordan los aspectos esenciales para trabajar la comprensión y afrontar la lectura desde una postura activa, donde el lector es el protagonista. El objetivo es generar un aprendizaje significativo, ya que la lectura comprensiva es esencial para todos los aspectos de la vida cotidiana y transversal a todas las áreas curriculares. Por tanto, el modo en el que el lector se enfrenta a esta tarea puede

determinar su éxito o fracaso. Estas experiencias modulan progresivamente la actitud de motivación o desinterés que el alumnado muestra ante la lectura.

La asignatura Tratamientos de los Trastornos de la Lectura y Escritura, me ha hecho tomar conciencia de la importancia que tienen estos aspectos entre el alumnado. La prevención y detección de necesidades educativas es clave para minimizar el impacto de las dificultades en el aprendizaje del alumnado, tanto a nivel académico como en el plano personal y emocional.

## Objetivos

- Elaborar una propuesta inclusiva e innovadora para trabajar la comprensión lectora en alumnos de primer ciclo de Educación Primaria.
- Analizar los aspectos esenciales para una buena comprensión lectora.
- Profundizar en el conocimiento de las distintas estrategias de comprensión lectora para implementar en el aula.
- Atender a la diversidad del alumnado mediante metodologías inclusivas.
- Promover el interés y la motivación hacia la lectura.
- Diseñar actividades innovadoras para trabajar la comprensión lectora.
- Realizar una evaluación ajustada a las habilidades de comprensión lectora en el alumnado.

## Marco Teórico

### Marco Normativo que Relaciona la Lectura y Escritura en Educación Primaria

La actual ley vigente en España en materia de Educación, LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación), de la etapa de Educación Primaria, en su preámbulo establece que:

Se pondrá especial énfasis en garantizar la inclusión educativa, en la atención personalizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje [...] Se deberá

dedicar un tiempo diario a la lectura y se establece que la comprensión lectora, la expresión oral y escrita [...] se trabajarán en todas las áreas de educación primaria. (Ministerio de Educación, 2020, p. 122873)

De entre los artículos que siguen vigentes de la LOE y tratan aspectos de la competencia lectora se encuentra el artículo 15. En él se propone lograr una educación que permita al alumnado afianzar su desarrollo personal, así como la adquisición de habilidades relativas a la expresión y comprensión oral, lectura y escritura.

En cuanto a las modificaciones normativas realizadas en la LOMLOE, destaca el artículo 2 de la presente ley expone “Los poderes públicos prestarán una atención prioritaria [...] al fomento de la lectura y el uso de bibliotecas, la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión, la función directiva, la orientación educativa y profesional, la inspección educativa y la evaluación” (2022, p.3)

En el currículo de Aragón de Educación Primaria, entre sus principales objetivos, vinculados con la competencia lectora y el área de Lengua Castellana y Literatura, encontramos: “Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y desarrollar hábitos de lectura”. (Gobierno de Aragón, 2022, p.6)

El área de Lengua Castellana y Literatura resalta la importancia del proceso de lectoescritura, puesto que las competencias específicas hacen referencia a la comprensión y producción de textos.

El objetivo de la CE.LCL.4 es formar lectores competentes y autónomos, capaces de evaluar textos y responder a los distintos propósitos de la lectura.

En el primer ciclo de Educación primaria, la competencia lectora se inicia mediante la motivación hacia las prácticas lectoras y estrategias de localización y comprensión de la información explícita, así como realización de inferencias de manera pautada.

El currículo propone la lectura silenciosa y en voz alta, unida a un apoyo visual para el desarrollo de la comprensión reflexiva. Se proponen espacios como las bibliotecas para la adquisición de la CE.LCL.6, mediante proyectos globales e interdisciplinares.

Respecto a los saberes básicos que regulan el proceso de lectoescritura, destacan los bloques B. Comunicación y C. Educación literaria. El saber básico B se encuentra vinculado con la producción y comprensión oral y escrita, cuyo propósito es el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado en todas sus vertientes: pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria. Se trata de alcanzar que el alumnado adquiera estrategias para utilizar el lenguaje como instrumento de comunicación. Además, el saber C concibe la

educación literaria con un doble enfoque: fomentar el hábito lector autónomo, desarrollar habilidades de interpretación y potenciar el sentido crítico.

Entre las orientaciones metodológicas más relevantes para la comprensión lectora se presentan los espacios lectores, la promoción de bibliotecas escolares, los diversos tipos de lectura (individual, compartida, en voz alta, en silencio) y las estrategias de comprensión. Se propone una lectura compartida y expresiva, así como el uso de los elementos gráficos y paratextuales que favorecen la comprensión en los momentos de la lectura (antes, durante y después).

Estas orientaciones, comunes a todos los ciclos, se muestran vinculadas a estrategias de comprensión lectora en los diversos momentos de la lectura, y con la identificación de los diversos elementos gráficos, textuales y paratextuales. Ocurre lo mismo en la producción escrita, en primer ciclo, se exige la escritura de textos sencillos, la presentación, estrategias de planificación, redacción, revisión y edición. También se introduce el reconocimiento y el uso de símbolos gráficos y paratextuales, con el propósito de consolidar progresivamente la lectoescritura.

La Orden ECD 1005/2018 por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva con las modificaciones de la ORDEN ECD/913/2020 dirigidas especialmente a la atención a la diversidad del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE). En su artículo 34, se señala que los mecanismos de apoyo y refuerzo deben activarse tras la detección de dificultades de aprendizaje, a nivel organizativo, curricular y metodológico, desde la inclusividad. Asimismo, siguiendo el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) se implementan apoyos dentro del aula ordinaria mediante agrupamientos flexibles heterogéneos, docencia compartida o adaptaciones curriculares.

Se implantan medidas curriculares y organizativas inclusivas con el propósito de asegurar que el alumnado con necesidades educativas especiales (ACNEE) logre los objetivos y las competencias de cada etapa.

Durante la etapa de Educación Primaria, la Orden ECD 1005/2018 menciona que se debe focalizar en la atención individualizada al alumnado, la detección precoz de necesidades educativas y la implementación de mecanismos de apoyo y refuerzo con la finalidad de evitar la permanencia en un mismo curso. A su vez, la intervención educativa debe contemplar como principio la diversidad del alumnado adaptando y planificando la práctica educativa según las características personales, necesidades, intereses y estilo cognitivo. Con el objetivo de garantizar la accesibilidad al aprendizaje, atención a las necesidades y desarrollo del

alumnado. En la orden se describen los criterios determinantes para la condición de ACNEAE (Ver Anexo A).

Centrándonos en aquellos trastornos relacionados con la lectura y escritura, cabe realizar una explicación acerca de cada una de ellas, para conocer los rasgos característicos del perfil de este tipo de alumnado según la ORDEN 1005/2018 (Ver Anexo B).

Entre las actuaciones educativas específicas, el artículo 20 de la Orden 1005/2018 destacan los programas de colaboración entre centros docentes, familias y comunidad educativa. Entre las actividades destacables se encuentran en el apartado 2 del artículo: bibliotecas tutorizadas, grupos mixtos de apoyo y tertulias literarias dialógicas a partir de lecturas compartidas.

La LOMLOE (2020) establece en su artículo 71:

Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas [...] puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado. (LOMLOE, 2020, p.122909)

El artículo 73 de la LOMLOE (2020) desarrolla el ámbito, donde señala que el sistema educativo debe disponer de los recursos necesarios para la detección precoz de los ACNEE temporales o permanentes. Las Administraciones educativas dotan de los apoyos precisos para este alumnado. En este mismo artículo, se define a los ACNEE del siguiente modo:

Se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquel que afronta barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, derivadas de discapacidad o de trastornos graves de conducta, de la comunicación y del lenguaje, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, y que requiere determinados apoyos y atenciones educativas específicas para la consecución de los objetivos de aprendizaje adecuados a su desarrollo (Ministerio de Educación, 2020, p. 122910).

## Lectura y Comprensión

### *Qué es Leer*

Según Solé (1987), “leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura” (p.21). De este modo, esta afirmación tiene varias consecuencias: implica la presencia de un lector activo que procesa y examina el texto. Por tanto, leer implica comprender el texto escrito.

Numerosos autores (Adams y Collins, 1979; Alonso y Mateos, 1985; Colomer y Camps, 1991; Rumelhart, 1977; Solé, 1987) asumen que leer es el proceso a través del cual se comprende el lenguaje escrito. En dicha comprensión interviene el texto, su forma y contenido, el lector y sus expectativas y conocimientos previos.

Solé (1987, como se citó en Solé, 1992) sostiene que la lectura requiere el dominio de las habilidades de decodificación. En esta misma línea, se establece una analogía donde el lector actúa como un procesador activo del texto, desarrollando un proceso continuo de formulación y verificación de hipótesis que le permiten construir el significado del contenido leído.

La lectura desde un modelo constructivista, se define como un proceso de interacción entre el lector y el texto mediante el cual la persona que lee intenta alcanzar los diferentes objetivos que guían su lectura y que le permiten interpretar el texto, construir significado, en función del objetivo propuesto (Bofarull, 2001). Sin embargo, para que se pueda llevar a cabo dicho proceso, es necesario que se utilicen una serie de estrategias de lectura, siendo estas un tipo de estrategias metacognitivas, que permiten pensar sobre la propia actuación.

Según Solé (1992), “leer es comprender” (p.44), y esto último es un proceso de construcción de significado, donde el lector no se limita a recitar el contenido del texto, sino que se muestra partícipe de manera activa en su comprensión. Para que este proceso sea efectivo, es esencial que el lector encuentre sentido en el esfuerzo cognitivo que conlleva leer, lo que implica tener claridad acerca de qué va a leer y el propósito. Además, es necesario tener en cuenta ciertos recursos como los conocimientos previos pertinentes, confianza en las propias posibilidades del lector y acceso a los apoyos necesarios que faciliten la comprensión. Asimismo, el interés y la motivación es fundamental a lo largo de la lectura para garantizar el éxito durante el proceso. Cuando estas condiciones se cumplen, y el texto lo permite, el lector podrá comprenderlo.

Por tanto, existe un vínculo entre comprender y aprender, lo que refleja la estrecha conexión entre el continuo proceso de aprender a leer y leer para aprender. Como señala Solé (1992), “cuando leer implica comprender, leer deviene un instrumento útil para aprender significativamente”.

Desde la perspectiva del aprendizaje significativo, Ausubel (1963, como se citó en Solé, 1992), afirma que cuando un lector comprende lo que lee, se produce un proceso de aprendizaje, ya que permite al lector acercarse a la realidad y al mundo de los significados que transmite el autor. Sin embargo, la comprensión lectora exige un lector activo, capaz de procesar la información, relacionarla con sus conocimientos previos y generar nuevas inferencias. Todo ello concuerda con la idea de Coll (1983) quien sostiene que la comprensión lectora se basa en la activación y reorganización de los “esquemas de conocimiento” del lector (Coll, 1983, como se citó en Solé, 1992, p.40).

Por otro lado, según Ripoll y Aguado (2015), la Concepción Simple de la Lectura (CSL) define la comprensión como el objetivo fundamental del acto de leer. Desde este enfoque, la lectura se concibe como el resultado de la interacción de dos grupos de procesos: la decodificación y la comprensión general del lenguaje.

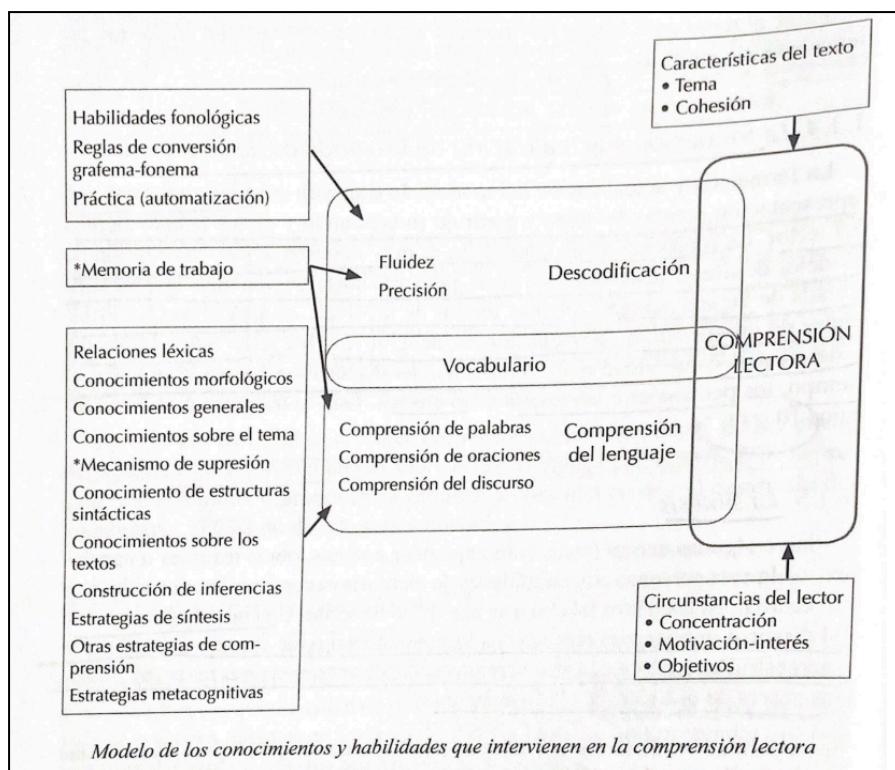
### ***Procesos Implicados en la Lectura***

Según Solé (1992), la lectura debe garantizar la comprensión del texto y la construcción de significado en función de los objetivos del lector. Para ello, intervienen tres elementos esenciales: los conocimientos previos o “esquemas de conocimiento”, que permiten la comprensión de diversas situaciones (Coll, 1983, como se citó en Solé, 1992); los objetivos de lectura, que determinan las estrategias empleadas (Baker y Brown, 1984, como se citó en Solé, 1992); y la motivación del lector, la cual depende del interés del lector y el vínculo con el contenido: “Una actividad lectora será motivadora para alguien, si el contenido conecta con los intereses de la persona que lee y si la tarea responde a un objetivo” (Solé, 1992, p.43).

Sánchez (1995) plantea que la lectura implica una coordinación progresiva de actividades. Se distinguen los procesos de bajo nivel (PBN), que permiten asignar un significado (lingüístico-lexical) a los símbolos escritos (aprender a leer), y los procesos de alto nivel (PAN), que conjugan los significados para alcanzar la interpretación plena del texto (leer para aprender). Todos los procesos implicados en la lectura quedan reflejados en la Figura 1.

### **Figura 1.**

### Esquema de los procesos de alto y bajo nivel



Nota. Tomado de Modelo de los conocimientos y habilidades que intervienen en la comprensión lectora de Ripoll & Aguado, 2015.

En relación con los PBN, estos se vinculan con el reconocimiento de los símbolos escritos, lo que implica el desarrollo de habilidades fundamentales en la adquisición de la lectura. Dentro de estos procesos, una de las actividades fundamentales es el reconocimiento de palabras, entendido como la identificación y asignación de significado a lo percibido. Este procedimiento involucra tanto aspectos perceptivos como lexicales. El reconocimiento implica varios componentes (Sánchez, 1995):

- **Léxico Interno.** El léxico interno, o lexicón, es una estructura que almacena cada las palabras previamente adquiridas junto con su significado, categoría sintáctica y representación fonológica. Su activación es automática cuando una palabra es reconocida y comprendida.
- **Detectores de Palabras o *Logogens*.** Los *logogens* son esquemas mentales propuestos por Morton (1969, como se citó en Sánchez, 1995) que permiten la identificación de palabras dentro del léxico interno. Verifican que las características del estímulo percibido coincidan con las especificaciones de un determinado *logogen*. Cuando se produce este ajuste, se activa la entrada léxica correspondiente. El acceso al

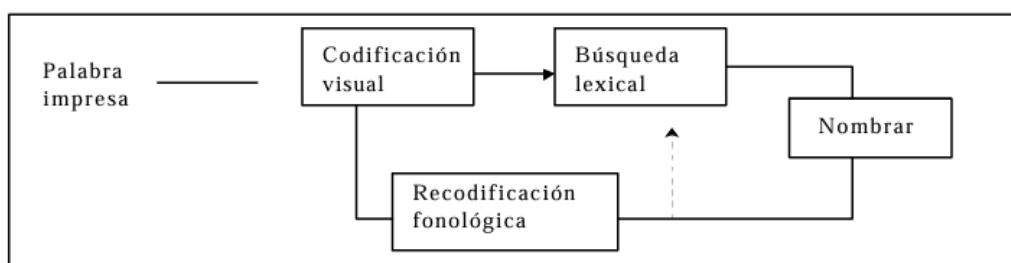
significado de una palabra puede llevarse a cabo mediante dos vías: la vía lexical y la vía fonológica, según el Modelo de doble ruta (Ripoll y Aguado, 2000). Este modelo establece que ambas rutas no son independientes, sino que interactúan entre sí, influyéndose mutuamente en el proceso de lectura. Se ha constatado que el uso de la vía léxica puede afectar a la fonológica y viceversa. La elección de una u otra vía depende de diversas variables, como la frecuencia de las palabras, la edad de adquisición de las palabras, la familiaridad léxica, la longitud del término y la forma de presentación del estímulo

- Vía Lexical. La de acceso directo, permite reconocer la palabra escrita al asociarla directamente con su representación mental (logogen), sin necesidad de conversión fonética. Para ello, se realiza una codificación perceptiva, donde se extraen y comparan los rasgos característicos de la palabra con los detectores almacenados en el léxico interno. El detector que presenta mayor ajuste es el que activa la entrada léxica, permitiendo el reconocimiento inmediato del término.
- Vía Fonológica. La vía indirecta o fonológica, se basa en la recodificación fonológica, proceso en el cual los símbolos gráficos se convierten en fonemas a través de reglas de correspondencia grafema-fonema. Una vez transformada la palabra en su versión oral, se accede al léxico interno, donde se integran sus significados. Esta vía resulta especialmente útil cuando se leen palabras desconocidas o términos previamente adquiridos en nuestro diccionario auditivo, pero no escrito. Permite la búsqueda activa del significado, aunque no se produzca una comprensión inmediata.

El proceso de ambas vías se detalla en la Figura 2.

**Figura 2**

*Las dos vías de acceso al significado de la palabra*



Nota. Tomado de Jorm y Share, 1983 en Sánchez 1995.

En conclusión, el modelo de doble ruta plantea que ambas vías son esenciales para el acceso al significado. “Si bien, la vía lexical, es, lógicamente, más rápida” (Sánchez, 1995, p.124). Por otro lado, son procesos independientes aunque interactivos, por lo que si existen dificultades en los PBN impacta sobre los PAN. Por ello, es importante describir los PAN relacionados con la comprensión de los textos. Entre estos procesos se encuentran los *semánticos* y *sintácticos* (Sánchez, 1995).

Según Urquijo (2009) los procesos sintácticos se basan en la organización de palabras aisladas que activan los significados léxicos en estructuras que transmiten una información completa. Para su estructuración se siguen estrategias (Sujeto-verbo-objeto). Además, los signos de puntuación reflejan la prosodia oral y son necesarios para la determinación del papel sintáctico. Una correcta interpretación de los signos facilita la comprensión lectora y ayuda a establecer los vínculos entre las palabras de la oración.

A su vez, Sánchez (1995) sostiene que el contexto semántico creado por la interpretación es fundamental, ya que la combinación de la información contextual y perceptiva facilita un reconocimiento léxico. Diversos autores (Goodman, 1976; Smith, 1978, como se citó en Sánchez, 1995), defienden que la lectura es un proceso psicolingüístico, más que meramente perceptivo. Según Sánchez (1995), los procesos que intervienen tras la identificación de las palabras son los siguientes:

- Construcción de Proposiciones. Una vez asignado un significado a cada una de las palabras que se han percibido, es necesario construir unidades de significado denominadas proposiciones. Según Anderson (1980, pp. 101-102 citado en Sánchez, 1995) una proposición es una “unidad más pequeña de conocimiento que puede establecerse como una afirmación separada” (p.124). Este concepto sugiere que nuestra mente opera con términos interrelacionados, formando estructuras más amplias. Por ello, es necesario encontrar relaciones entre los significados de las palabras para poder configurar las proposiciones y vincularlas entre sí de manera coherente.
- Construcción de la Macroestructura. Este componente se basa en extraer el significado global del texto, es decir, identificar la idea principal o resumen de la lectura. Este nivel de comprensión es el resultado natural de la interpretación, ya que permite identificar operaciones como el principio de inmediatez y la interactividad, los cuales conducen al significado global gracias a una serie de elementos locales.
- Construcción de un Modelo Mental para el Texto. El modelo mental como señala Sánchez (1995), hace referencia al contexto creado durante la lectura con el propósito

de alcanzar la interpretación del mensaje. Dicho modelo asegura la comprensión del texto, puesto que permite representar mentalmente los eventos textuales como una secuencia estructurada de acciones y situaciones, favoreciendo la comprensión profunda y coherente.

- Construcción de la Superestructura. Las estructuras textuales y los conocimientos que se poseen sobre ellas desempeñan un papel fundamental durante la lectura. Estas estructuras contienen categorías prototípicas y una organización característica. Por ejemplo, Sánchez (1995) señala la estructura del cuento (inicio, nudo y desenlace). Estos conocimientos facilitan la generación de anticipaciones acerca de la lectura, lo que da lugar a lo que se denomina “*superestructura*” (van Dijk, 1980, como se citó en Sánchez, 1995, p.125) cuyos conocimientos acerca de las estructuras son designados como esquemas retóricos.

Por último, entre los PAN encontramos la *autorregulación*, según Botsas & Padeliadu (2003, como se citó en Arias-Gundín, Fidalgo & Robledo, 2012, p.196) se identifican:

Dos tipos de estrategias, las cognitivas y las metacognitivas. Por un lado, las estrategias cognitivas son acciones que ayudan al lector a completar la comprensión lectora. Mientras que las metacognitivas son acciones que el lector lleva a cabo de manera consciente o inconsciente en la planificación, monitorización y regulación de su lectura y comprensión (p.196).

Como indica Bofarull (2001) cuando se le exige a un alumno que identifique la macroestructura de un texto, la respuesta del lector se considera correcta si demuestra la aplicación de las macrorreglas, que constituyen estrategias metacognitivas que permiten reflexionar acerca del proceso de aprendizaje. En este sentido, para construir la macroestructura, es necesario seguir las siguientes reglas:

- Omisión y supresión: Eliminar la información irrelevante del texto.
- Sustitución: Reemplazar conceptos por otros de un rango superior.
- Selección: Identificar la idea principal del texto
- Elaboración: Construir la idea principal.

### ***Enseñanza de la lectura***

Según Sánchez (1995), toda la labor de la comprensión de la lectura se lleva a cabo gracias a la organización progresiva de los significados (Sánchez, 1995). Se atribuyen

significados específicos en proposiciones vinculadas que conforman una estructura coherente y permiten extraer el significado general del texto. Este proceso requiere la intervención de funciones cognitivas y de la memoria, con el propósito de activar los conocimientos. Estos deben aplicarse estratégicamente y de forma coordinada para asegurar la comprensión (Sánchez, 1995).

Para describir esta actividad mental, se identifican dos principios esenciales: el principio de inmediatez y la lectura como proceso interactivo. El primero describe que los procesos se dan de forma simultánea, mientras que el segundo enfatiza que estos se producen de manera coordinada.

- Principio de Inmediatez. Este principio establece que, al leer un texto, la interpretación de los símbolos gráficos se realiza con datos limitados e incompletos, lo que implica que la mente construya significados a partir de datos parciales. Como consecuencia, la lectura se convierte en un proceso activo donde intervienen la construcción de hipótesis y la realización de inferencias.
- Principio de Interactividad. Según Solé (1992), este principio no se basa exclusivamente en el lector ni en el texto, sino en la activación de los conocimientos previos para alcanzar la comprensión del texto. Desde este enfoque, el texto genera expectativas procesadas de manera ascendente y descendente: la información local alimenta a niveles elevados, mientras que el significado global genera expectativas a nivel semántico que guían la lectura y buscan su verificación en indicadores de niveles inferiores mediante procesos descendentes. Asimismo, el lector emplea sus conocimientos sobre el mundo y el texto para construir su interpretación.

Entre los componentes esenciales para la iniciación en la lectura se encuentra la decodificación, comprensión del lenguaje, actividad estratégica y motivación (Ripoll, 2023). La decodificación implica aplicar las relaciones entre grafemas y fonemas para el reconocimiento de símbolos gráficos y la lectura fluida. Sus principales predictores son: conciencia fonológica, conocimientos sobre el lenguaje escrito, velocidad y precisión.

La conciencia fonológica permite descomponer las palabras en unidades más pequeñas, facilitando el almacenamiento y recuperación de información sobre los sonidos del habla (Gillon, 2018, como se citó en Ripoll 2023). Junto con el conocimiento del lenguaje escrito y la correspondencia de grafema-fonema, favorece la adquisición del principio alfabetico, según el cual los grafemas representan sonidos del habla y su combinación permite descifrar las palabras.

La lectura fluida requiere la automatización de la decodificación y un amplio reconocimiento léxico. Según el National Reading Panel de Estados Unidos (2000) para asegurar el aprendizaje del principio alfabético. Existen tres decisiones para asegurar el buen aprendizaje del principio alfabético, especialmente para el alumnado con dificultades:

1. Enseñar las relaciones entre letras y sonidos de una en una y paulatinamente.
2. Practicar regularmente la lectura de palabras con las relaciones aprendidas.
3. Introducir nuevas relaciones sin dejar de repasar las anteriores.

Otro aspecto vinculado con la decodificación es la síntesis y el reconocimiento de palabras. La síntesis es la habilidad para agrupar sonidos para formar sílabas y palabras reconocibles. Para desarrollarla, González-Frey y Ehri (2021 como se citó en Ripoll, 2023) recomiendan la fonación conectada, que consiste en prolongar los sonidos para conseguir la unión entre sí.

“La capacidad de comprender y expresarse en el habla se desarrolla de forma natural en la infancia” (Ripoll, 2023, p.65). Sin embargo, el nivel de desarrollo alcanzado está influenciado por la riqueza del lenguaje a edades tempranas y la enseñanza recibida.

Entre los componentes principales están el vocabulario y la sintaxis, que permiten la comprensión de palabras y oraciones. Integrar la información requiere habilidades inferenciales, conocimientos previos y sensibilidad a la estructura textual

Según Ripoll (2023) la construcción de inferencias supone una habilidad cognitiva para la comprensión del lenguaje, ya que permite interpretar informaciones implícitas. Este componente hace que la lectura sea interactiva, donde el lector reconstruye la información del texto aportando sus conocimientos y experiencias personales. Existen dos tipos de inferencias: las automáticas, se realizan de manera inconsciente y las inferencias estratégicas, requieren un esfuerzo activo, especialmente en textos ambiguos o complejos.

En relación con la enseñanza del vocabulario, se destaca la importancia de abarcar términos relevantes más allá del uso cotidiano, facilitando su extrapolación al aula y al entorno del alumnado. Su aprendizaje implica comprender aspectos como la morfología, forma, relación entre palabras y su utilidad.

Por otro lado, la enseñanza de la sintaxis influye en la comprensión lectora. Un bajo rendimiento en esta área dificulta la interpretación y construcción de estructuras complejas (Brimo et al., 2018, como se citó en Ripoll, 2023). Investigadores de la Universidad de Salamanca como Sánchez y García, han estudiado la competencia retórica, definida como la capacidad para interpretar las señales de organización de textos, conectores y otros mecanismos de cohesión, elementos fundamentales para una lectura comprensiva.

Ripoll (2023) indica que la enseñanza de estrategias de comprensión resulta esencial para optimizar la lectura. Se caracterizan por su intencionalidad, aplicándose en distintos momentos: antes, durante y después de la lectura. Entre ellas se incluye: planificación, visualización, paráfrasis, supervisión, inferenciales, síntesis, memorización y evaluación.

Por último, la motivación es un factor determinante en el desarrollo de la comprensión (Ripoll, 2023). Diversas investigaciones señalan que el interés por la lectura potencia la motivación intrínseca y favorece una mayor implicación del lector. Estos factores se describen en el Anexo C.

### ***Estrategias que se ponen Antes, Durante y Despues de la Lectura***

Según Cooper (1986), Sánchez (1993) y Solé (1992) como se citó en Bofarull (2001), se identifican una serie de estrategias que se aplican antes, durante y después de la lectura. Su clasificación permite reconocer el uso en las actividades lectoras y determinar qué enseñar y aprender según las exigencias. Por todo ello, no es necesario programar actividades específicas para el aprendizaje de una estrategia de manera descontextualizada.

Dentro de la comprensión lectora, como se ha mencionado anteriormente, encontramos estrategias lectoras del docente, es decir, aquellas que deben enseñarse al alumnado:

- En contextos reales de aprendizaje.
- A partir de la resolución de conflictos cognitivos.
- Desde todas las áreas curriculares.

Por otro lado, también se identifican aquellas estrategias lectoras del alumnado, que implican su aprendizaje tales como:

- Autonomía y autorregulación.
- Activación de los conocimientos personales.
- Instrumento de aprendizaje y de motivación.

Según Bofarull (2001), la enseñanza de estrategias consiste en ofrecer modelos al alumnado, por parte del docente y permitir que los pongan en práctica. Las estrategias se clasifican entre grupos: Antes, durante y después de la lectura. Sin embargo, su aplicación no debe ser restrictiva, dado que todas pueden ser útiles en cualquier momento de la lectura. Se proponen una serie de pautas de observación de la comprensión lectora para cada uno de los momentos (Anexo D).

Serra y Oller (1977, como se citó en Bofarull, 2001) describen otro grupo de estrategias lectoras que se activan de manera simultánea durante todo el proceso lector, es decir, antes, durante y después de la lectura de cualquier texto (Anexo D).

Por último, Luceño (2000) propone entre las estrategias utilizadas durante la lectura, el modelo de enseñanza *instrucción directa-explicita*. Este modelo puede coexistir con el aprendizaje cooperativo, la enseñanza recíproca y el descubrimiento independiente. Se trata de un modelo adecuado para la enseñanza de estrategias específicas y se encuentra estrechamente vinculado con la estrategia de intervención antes-durante-después de la lectura (Anexo D). El modelo propone una serie de etapas, partiendo de la definición y motivación de la estrategia enseñada por el docente, interactuando para la orientación y el dominio de la misma. Todo ello favorece un uso autónomo de las estrategias lectoras, posibilitando al alumnado autorregularse durante la lectura y alcanzar un aprendizaje significativo (Luceño, 2000).

### **Modelos de Aprendizaje de la Lectura**

Centrándonos en los modelos modulares, se caracterizan por una secuencia jerárquica e inflexible, con funciones específicas para cada módulo. En algunas funciones, el lector no es consciente de su actuación. Existen dos grandes grupos de modelos de lectura (Luceño, 2000): por un lado, los modelos modulares, y por otro, los que poseen una concepción interactiva. Dentro de la noción modular según Luceño (2000), se distinguen los modelos ascendentes (bottom-up) y los descendentes (top-down).

#### ***Modelos Ascendentes***

Los modelos ascendentes, como describe Luceño (2000) sigue un enfoque de abajo-arriba, caracterizados por partir del estímulo visual, continuar con el nivel de reconocimiento de letras, seguidamente de palabras y finalmente, alcanzar la ordenación sintáctica y la integración semántica. En estos modelos, el conocimiento experiencial del lector no es relevante, ya que el papel del lector se reduce a la decodificación de un significado dado por el texto. Este tipo de modelo resulta aplicable a lectores iniciales. Por otro lado, según la concepción de Solé (como se citó en Bofarull, 2001), “el modelo *bottom-up* sostiene que la lectura implica un procesamiento ascendente, partiendo de las unidades más pequeñas hasta las más amplias y globales, esto es, desde las letras y conjunto de letras hasta las palabras y textos” (p.22). Se trataría así de una “lectura guiada por los

datos” (Norman & Brown, 1979, como se citó en Bofarull, 2001), donde el texto es el elemento fundamental en el acto de leer.

Este enfoque se vincula con los métodos sintéticos utilizados para enseñar a leer, los cuales, en su forma tradicional, implica acceder al código mediante el conocimiento del nombre de las letras y focalizando en el deletreado. Además, se identifican en los métodos fonéticos, basados en la enseñanza de la correspondencia entre fonema-grafema (Solé, como se citó en Bofarull, 2001).

### **Modelos Descendentes**

Siguiendo a Luceño (2000), los modelos descendentes, también se conocen como los modelos de arriba-abajo, recorren la misma trayectoria que los modelos ascendentes, pero de manera inversa. Se basan en las expectativas y conocimientos previos del lector, por lo que la decodificación de palabras y letras no posee un papel central en el proceso de lectura.

Este modelo, también es descrito por Solé (citado en Bofarull, 2001), quien sostiene que el procesamiento de la lectura en el modelo *top-down* se desarrolla desde unidades más globales hasta otras más discretas en un “proceso guiado por los conceptos” (Norman & Bobrow, 1979, citado en Bofarull, 2001), donde el lector es el núcleo central. Estas nociones se reflejan en los métodos analíticos, quienes inician la enseñanza mediante unidades con significado global, como palabras o frases, y posteriormente analizan sus componentes.

Dentro de los métodos analíticos se distinguen dos tradiciones. La primera rechaza la enseñanza explícita de las habilidades de decodificación, pudiendo resultar perjudicial para la lectura comprensiva. La segunda, se sitúa en la línea de los métodos analíticos-sintéticos, que asumen la necesidad de enseñar a partir de las unidades significativas (Solé, citado en Bofarull, 2001).

### **Modelo Mixto**

Como señala Luceño (2000), el modelo mixto, también denominado modelo interactivo, busca conciliar las diferencias entre los modelos ascendentes y descendentes mediante un procesamiento lector en paralelo. Ambos tipos de procesamientos (ascendentes y descendentes) convergen simultáneamente. En este modelo, los procesos de alto nivel interpretan la información proporcionada por los niveles inferiores, ajustándose a las expectativas y conocimientos previos del lector. A su vez, los procesos de bajo nivel aportan nueva información que el lector debe integrar y contrastar con su bagaje cognitivo y las hipótesis que formula durante su lectura.

Desde esta perspectiva, el principal aporte del modelo interactivo radica en el papel fundamental que asigna al conocimiento previo del lector en la comprensión del texto. Además, este modelo reconoce que el predominio del procesamiento ascendente o descendente depende de diversos factores, como el dominio lingüístico del lector, sus conocimientos previos, la habilidad lectora, el tema, la complejidad del texto y el contexto de la lectura.

Los esquemas cognitivos del lector desempeñan un papel fundamental, ya que constituyen el constructo semántico encargado de facilitar la integración de la nueva información. Como resultado, “este enfoque ha puesto de manifiesto que el significado no está en el texto, sino que es el lector quien lo constituye” (Luceño, 2000, p.16).

De acuerdo con Luceño (2000), la comprensión lectora está determinada por tres componentes fundamentales: el texto, lector y contexto. La interacción entre ellos da lugar a distintas situaciones de comprensión (p.18):

1. El texto a leer corresponde a las posibilidades/ habilidades del lector, pero el contexto no es pertinente.
2. El lector está situado en un contexto favorable, pero el texto por su estructura o contenido es demasiado difícil para él.
3. Las variables no mantienen imbricaciones unas con otras.

Por ello, sugiere que no resulta adecuado expresar “este alumno tiene problemas de comprensión lectora”, sino que sería preciso sustituirla por “este alumno ante tal tipo de texto y en tal contexto, comprende de otro modo” (p.19).

#### ***Otros Modelos. Modelo de Enseñanza directa-explicita***

Se propone un nuevo modelo de enseñanza denominado *Instrucción directa-explicita*, cuya utilización es apropiada para instruir en estrategias como extraer la idea principal de un texto, resúmenes o utilizar esquemas narrativos.

Según Luceño (2000), la concepción de este modelo prioriza la planificación sistemática del docente, sitúa al alumnado en situaciones significativas e integradoras y propicia su autonomía.

Su objetivo es enseñar y aprender diversas estrategias cognitivas y metacognitivas que permiten comprender un texto y tomar medidas ante las dificultades. Diversos autores (Palincsar y Brown (1984); Solé (1992) como se citó en Luceño, 2000, p.31) proponen tres tipos de estrategias:

1. Dotarse de los propósitos de la lectura y activar los conocimientos previos.
2. Establecer inferencias, revisar y evaluar la consistencia interna del contenido, comprobar la comprensión y corregir errores.
3. Identificar el núcleo, sintetizar, resumir y ampliar conocimientos de la lectura.

Luceño (2000) establece cinco etapas para enseñar las estrategias de comprensión:

1. Definición: asignar un nombre a la estrategia y explicar su función.
2. Modelado: el docente explica verbalmente el proceso cognitivo que se produce al aplicar la estrategia.
3. Práctica guiada: se guía al alumnado para el desarrollo y dominio de la estrategia, prestando apoyos que se retiran progresivamente y reforzando la puesta en práctica, previamente modelada.
4. Aplicación autónoma: el alumnado implementa la estrategia, asumiendo responsabilidades de la elección y aplicación de lo aprendido.
5. Aplicación habitual: se motiva al alumnado a utilizar la estrategia en el proceso de lectoescritura, evaluando en qué momento resulta útil para la comprensión del texto.

Las dificultades de comprensión se detectan cuando los lectores no saben aplicar las estrategias a determinadas lecturas (Luceño, 2000).

Según Cazden (1988); Pearson & Leis (1985), como se citó en Luceño (2000), en este modelo, existen tres tipos de responsabilidades:

- Responsabilidad docente: explicita y modela el proceso.
- Responsabilidad compartida (docente y alumnado): se orienta y guía conjuntamente la práctica.
- Responsabilidad del alumnado: aplica de manera autónoma la estrategia.

Este modelo está vinculado con las estrategias lectoras aplicadas antes, durante y después de la lectura.

## **Comprensión Lectora**

### ***Niveles de Comprensión Lectora***

Una comprensión lectora implica que el lector atraviesa todos los niveles de lectura para poder lograr una comprensión global, recabar información, elaborar inferencias y

reflexionar acerca del contenido del texto y su estructura (Langer, 1995, citado en Pérez, 2005).

Diversos autores describen distintos procesos de comprensión según Pérez (2005), encontramos los de Allende y Condemarín (1986, como se citó en Molina García, 1988), basados en la *taxonomía de Barret*, utilizados desde 1995 en las evaluaciones sobre comprensión lectora.

Pérez (2005) incluye un segundo nivel denominado *Reorganización de la información*, situado entre el nivel literal y el inferencial. Esta etapa permite una nueva ordenación de las ideas e informaciones mediante procesos como:

- Clasificación: categorizar personas, lugares, objetos.
- Reproducción esquemática del texto.
- Resumen del texto.
- Síntesis: refundir diversas ideas, hechos, etc.

Sin embargo, Pérez (2005) indica que este nivel como el inferencial permiten una comprensión global y la obtención de información concreta. Para lograrlo, el lector debe extraer la esencia del texto, identificando la idea principal o el tema y los elementos principales del mensaje (personajes, tiempo, escenario, etc.) a partir de la información explícita contenida en él.

Seguidamente, establece un quinto nivel, *Apreciación lectora*, donde se hace referencia al impacto psicológico y estético del texto en el lector. Este nivel realiza inferencias sobre relaciones lógicas (motivos, causas psicológicas y físicas, posibilidades) e inferencias restringidas al texto (relaciones espaciales y temporales, referencias pronominales, entre elementos de la oración). Además, implica una reflexión crítica sobre la forma del texto y su estilo, valorando recursos como la ironía y el humor. Estas características configuran el estilo del autor, siendo imprescindibles en este nivel de comprensión. Este nivel se dispone tras el nivel crítico. A continuación, se describen los niveles de comprensión lectora en función de distintos autores.

## 1. Nivel de comprensión literal

El primer nivel se basa en las capacidades de reconocer y recordar. Por lo que se evidencian acciones que incluyen:

- Reconocimiento, localización y la identificación de elementos.
- Reconocimiento y recuerdo de detalles: nombres, personajes, tiempo...

- Reconocimiento y recuerdo de las ideas principales, secundarias y relaciones de causa-efecto.
- Reconocimiento y recuerdo de los rasgos de los personajes, hechos, épocas, lugares.

En este nivel, el lector reconoce las frases y palabras clave del texto, captando el contenido sin la necesidad de intervenir activamente la estructura cognoscitiva e intelectual del lector. Según señalan Cervantes Castro et al. (2017) se evidencian dos tipos de subniveles: *lectura inferencial en un nivel primario*, donde se centran en las ideas e información que están explícitamente expuestas en el texto por reconocimiento. Este consiste en la localización e identificación de los elementos textuales, tales elementos son los que se han mencionado en Pérez (2005). Por otro lado, la *lectura literal en profundidad*. En este nivel, el lector realiza una lectura más profunda, ahondando en la comprensión del texto, reconociendo las ideas y el tema principal.

## 2. Nivel de comprensión inferencial

Pérez (2005) señala que, este nivel implica que el lector une al texto su experiencia personal, elaborando conjeturas e hipótesis. Requiere interpretar información implícita y formular deducciones, que dependen de las experiencias del lector. Entre las operaciones ejecutadas en este nivel se encuentran:

- Inferir detalles adicionales añadidos por el lector.
- Inferir ideas principales, inducir un significado o enseñanza moral.
- Inferir ideas secundarias que determinan el orden de sucesión.
- Inferir las características y rasgos de los personajes.

Por su parte, Cervantes et al. (2017) este nivel establece relaciones más allá de lo explícito, los conocimientos previos y se formulan hipótesis. El propósito del mismo es obtener conclusiones. Se trata de un nivel escasamente practicado por el lector, puesto que requiere de un grado de abstracción. Entre las operaciones que incluye este nivel se muestran:

- Inferir detalles adicionales e ideas principales implícitas.
- Anticipar secuencias de acciones.
- Establecer relaciones de causa-efecto, realizando hipótesis.
- Predecir acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa, deliberadamente o no.
- Interpretar un lenguaje figurativo, para inferir el significado literal del texto.

### 3. Nivel de comprensión crítico.

El último nivel corresponde a la lectura crítica o juicio valorativo del lector, señala Pérez (2005). Este nivel conlleva un juicio sobre la realidad, la fantasía y los valores. Además, permite la reflexión sobre el contenido del texto. El lector requiere establecer vínculos entre la información textual y los conocimientos de otras fuentes, evaluando las afirmaciones del texto contrastándolas con su conocimiento.

Como señalan Cervantes et al. (2017), es el nivel ideal, ya que el lector es capaz de emitir juicios sobre el texto leído, aceptando o rechazando, pero siempre bien argumentado. La lectura crítica posee un carácter evaluativo, donde interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos acerca de lo leído. Dichos juicios consideran aspectos como la precisión, validez y probabilidad. Entre ellos encontramos varios tipos:

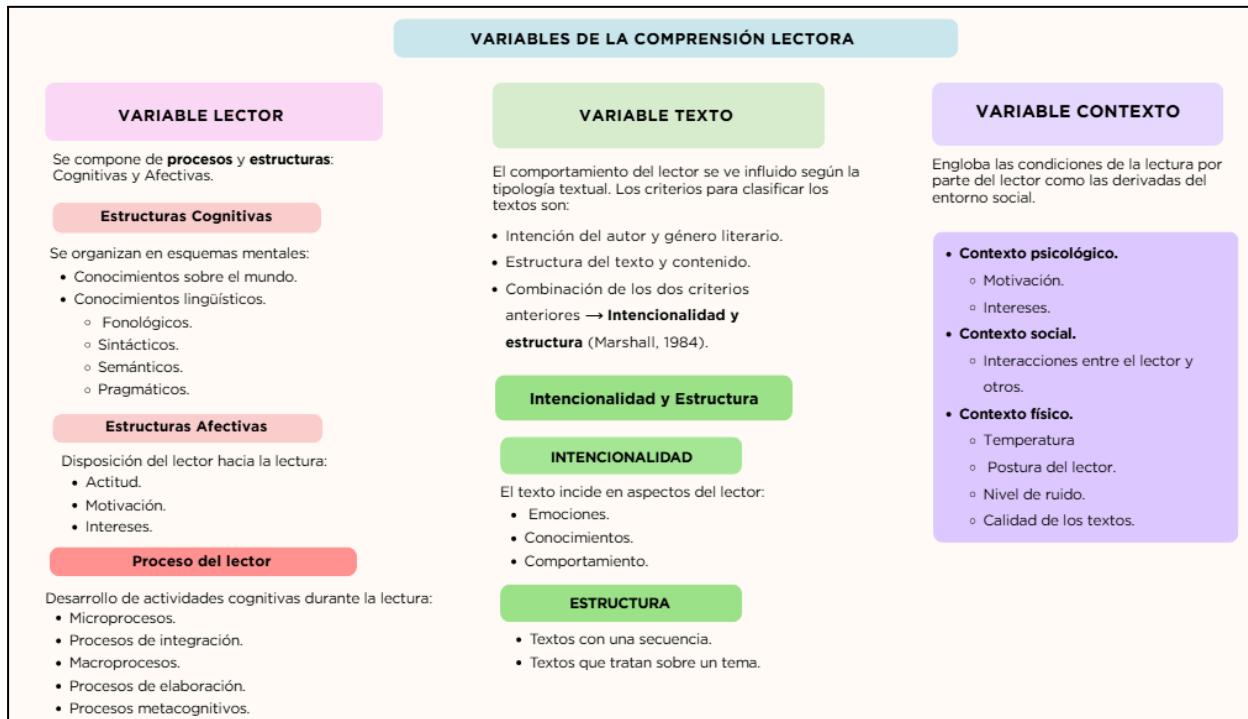
- De realidad o fantasía: según las experiencias del lector con las lecturas.
- De adecuación y validez: el lector compara lo escrito con otras fuentes de información.
- De apropiación: requiere una evaluación de cada una de las partes del texto para comprenderlo.
- De rechazo o aceptación: Condicionado por los valores y la ética del lector.

#### ***Variable lectora: Lector, Texto y Contexto***

Según José Luis Luceño (2000), la comprensión lectora depende de tres variables: lector, texto y contexto. A continuación, en la figura 3 se muestran las variables.

### Figura 3

#### *Las variables de la comprensión lectora*



Nota: Fuente de elaboración propia.

#### *Estrategias de Comprensión Lectora*

Partiendo de las aportaciones de Cooper (1986), Sánchez (1993) y Solé (1992), como se citó Serra y Oller (2001), se plantea que tanto el docente como el alumnado deben de reconocer las estrategias empleadas en las actividades lectoras del aula, estableciendo qué enseñar y qué aprender en función de las exigencias del texto y las actividades. Por ello, se propone enseñar dichas estrategias en contextos reales de aprendizaje, a partir de la resolución de conflictos cognitivos y desde todas las áreas del currículo.

Por otro lado, las estrategias lectoras asumidas por el alumnado influyen en sus aprendizajes, desarrollando la autonomía, la autorregulación y la activación de los conocimientos personales.

La comprensión lectora depende de un factor fundamental descrito por Palincsar y Brown (1984, citado en Solé, 1992): las estrategias que el lector emplea para mejorar la comprensión y el recuerdo del contenido, así como para detectar y compensar los errores durante el proceso lector. De este modo, estas estrategias permiten al lector construir una interpretación del texto y ser consciente de sus dificultades para resolverlas.

Las estrategias enseñadas deben facilitar la planificación de la lectura, la propia motivación y disponibilidad del lector (Solé, 1992). Se clasifican en metacognitivas, cognitivas, motivacionales-afectivas y contextuales. Las estrategias cognitivas favorecen la comprensión, frente a las metacognitivas utilizadas para la metacomprepción, ambas son necesarias para formar un lector estratégico (Dole et al., 2009, como se citó en Gutiérrez & Salmerón, 2012).

La metacognición hace referencia a la reflexión consciente sobre las operaciones mentales o procesos que se realizan durante la lectura (Ripoll, 2015). Estos incluyen la activación de los conocimientos sobre la tarea, el lector y las estrategias. Además, la regulación de la comprensión lectora implica planificar, determinar objetivos, reconocer errores y evaluar el nivel de comprensión alcanzado (Baker & Carter, 2009, citado en Gutierrez & Salmerón, 2012).

Las estrategias metacognitivas pueden clasificarse según el momento de uso (Block & Pressley, 2007; Schmitt & Bauman, 1990 (como se citó en Gutiérrez & Salmerón, 2012):

- I. Antes de la lectura: activación de los conocimientos previos, detectar el tipo de discurso, determinar la finalidad de la lectura y anticipar el contenido.
- II. Durante la lectura: reconocimiento de las estructuras textuales, construcción de una representación mental del texto escrito y supervisión del proceso lector.
- III. Despues de la lectura, valoración del nivel de comprensión alcanzado, corrección de errores, elaboración de una representación global y propia del texto escrito, ejercitarse en procesos de transferencia y extensión del conocimiento obtenido con la lectura.

#### *1. Estrategias previas a la lectura.*

En este momento, se priorizan diversas acciones: identificar y determinar el género discursivo del texto; motivación para la lectura (Solé, 1992); objetivos de la lectura; activación de los conocimientos previos; generar predicciones y cuestiones sobre el texto.

- Determinación del género discursivo

Según Bewer (1980, como se citó en Gutiérrez & Salmerón, 2012) los textos pueden clasificarse en narrativos, descriptivos y expositivos. Conocer estas estructuras favorecen la interpretación y organización de la información durante la lectura (Sánchez, 1998; Meyer, 1975 en Gutiérrez y Salmerón, 2012). Asimismo, el contacto con textos variados permite al lector reconocer sus características (Ripoll & Aguado, 2015). Como señalan Ripoll & Aguado (2015), identificar la estructura y características del texto favorece la comprensión. Siguiendo

en la misma línea, el lector debe detectar el tipo de texto que lee y la información que se espera representar en su mente. Detectar la tipología del texto facilita al lector planificar y organizar su lectura en base a la estructura discursiva (Gutiérrez & Salmerón, 2012).

- Objetivos de la lectura

Planificar la lectura es esencial para favorecer la comprensión, ya que supone que el lector plantea previamente qué va a leer, para qué y cómo lo va a leer (Ripoll & Aguado, 2015). En este sentido, Schmitt & Baumann (1990, como se citó en Gutiérrez & Salmerón, 2012), señalan que el lector debe comprender que su atención y las estrategias a implementar pueden variar según el propósito.

De acuerdo con Solé (1992), los objetivos de la lectura incluyen: leer para obtener una información precisa, seguir instrucciones, obtener una información de carácter general, revisar un escrito propio, comunicar un texto ante un auditorio, practicar la lectura en voz alta para demostrar su comprensión.

- Activación de los conocimientos previos

Durante la comprensión se combina la información procedente del texto con los propios conocimientos del lector (Ripoll, et al., 2023). Como señalan estos autores “saber algo no significa necesariamente que vamos a tener presente ese conocimiento cuando sea necesario, por eso puede ser útil hacer una activación de conocimientos antes de la lectura” (p. 228).

Según Rossenblatt (1978 como se citó en Gutiérrez & Salmerón, 2012), el proceso lector es simultáneo e implica la extracción y construcción de significado del lenguaje escrito, mediante la transacción entre el bagaje personal y el texto. En la misma línea, Schaller (1991) sostiene que “es lógico pensar que la construcción representacional del texto está en función de la calidad de los conocimientos previos que el lector activa durante la actividad” (p.186).

- Hacer predicciones y preguntas

Las predicciones anticipan el contenido del texto, realizándose antes o durante la lectura (Ripoll, Gómez-Merino & Ávila 2023). Antes de leer, proporcionar información sobre el contenido del texto ayuda al lector a activar sus conocimientos previos y formular hipótesis sobre el texto. Esto permite reflexionar acerca de lo que ya conoce y plantearse cuestiones como: ¿de qué tratará el texto? ¿qué personajes hay? ¿qué ocurrirá?

Este proceso de predicción contribuye a facilitar la comprensión lectora. Asimismo, generar preguntas ayuda al lector a comprender o profundizar en el significado del texto. Es interesante que estas cuestiones surjan de la espontaneidad del lector, ya que son una oportunidad para entender el texto (Ripoll, Gómez-Merino & Ávila 2023).

## 2. Estrategias durante la lectura

El lector debe construir una representación mental adecuada al texto, recordarla y supervisar el proceso. En este sentido, se ponen en marcha estrategias propuestas por Palincsar y Brown (1984, como se citó en Gutiérrez & Salmerón, 2012), entre ellas: identificar palabras que necesitan ser aclaradas, resumir, parafrasear y construcción de inferencias. Todas ellas permiten al lector resolver problemas locales, globales y de integración (Sánchez, 1998).

Otros autores, destacan la importancia de las representaciones mentales visuales como una estrategia que permite la interpretación del texto (Kim et all., 2004).

- Identificar palabras que necesitan ser aclaradas

Algunas estrategias lectoras facilitan al lector el acceso al significado de palabras clave para lograr la comprensión del texto (Cain, et all., 2004; Seigneuric & Ehrlich, 2005, como se citó en Gutiérrez & Salmerón). Los procesos de reconocimiento y comprensión de palabras implica recuperar información visual o fonológica desde la memoria.

Diferentes estudios señalan que la amplitud y familiaridad del lector frente al vocabulario son elementos clave en la comprensión lectora, debido a que el contexto o la morfología de las palabras permiten deducir el significado (Gutiérrez & Salmerón, 2012).

Desde la perspectiva de Ripoll et al. (2023) proponen que la estrategia de “hacer aclaraciones” se utiliza en palabras o expresiones poco familiares o empleadas en contextos inusuales, con lo cual implica una serie de recursos que abarca: encontrar claves en el contexto; sustituir la palabra problemática por otra expresión que dé sentido al texto; descomponer la palabra en partes que puedan dar pistas sobre el significado.

- Releer, parafrasear y resumir entidades textuales.

Esta estrategia es adecuada en el momento que el lector es consciente de algún error de comprensión. Parafrasear consiste en reproducir y simplificar información con palabras

propias, facilitando su comprensión y los procesos de vinculación con proposiciones previas o posteriores (Sánchez, 1998 como se citó en Gutiérrez & Salmerón, 2012).

El resumen es una habilidad compleja, según Ripoll et al., (2023), consiste en volver a narrar la historia o una parte de ella. Asimismo, sostiene Sánchez (1998) que, esta estrategia es útil en el desarrollo de la capacidad para comprender una gran cantidad de información, seleccionando, generalizando e integrando toda ella en un conjunto de proposiciones.

- Representación visual

El uso de representaciones visuales aumentan la comprensión puesto que permiten sintetizar información en la memoria operativa, establecer relaciones entre ideas y conceptos y facilitar el uso de la información. Las representaciones mentales visuales se vinculan con la eficacia en la comprensión lectora (Kim et al., 2004, como se citó en Gutiérrez & Salmerón, 2012)

- Realizar inferencias

Normalmente, los textos no incluyen toda la información necesaria para comprenderlos Ripoll & Aguado (2015), por lo que el lector debe aportar información a partir de los conocimientos durante los procesos de comprensión.

Ripoll y Aguado (2023) definen la inferencia como cualquier información que no aparece explícitamente en el texto, pero el lector añade a partir de sus propios conocimientos. Estas se manifiestan en distintas formas de comprensión, pues se construyen desde la interpretación del lenguaje oral, viendo una película o incluso contemplando una imagen.

Kispal (2008, como se citó en Ripoll & Aguado, 2015) menciona sobre la importancia de construcción de inferencias en la comprensión lectora: “un resultado clave de esta revisión es que la habilidad para construir inferencias pre-determina la habilidad de lectura: es decir, un bajo nivel en la construcción de inferencias produce una mala comprensión, y no al revés” (p.2).

Los factores que favorecen la realización de inferencias son: la memoria de trabajo del lector, los conocimientos del lector, las estrategias de comprensión que dispone el lector, realización de una lectura activa y supervisión de la propia comprensión (Ripoll & Aguado, 2015).

- Detectar información relevante

En las actividades lectoras no siempre es necesario disponer de toda la información del texto, por lo que es necesario sintetizar la información para comprender el texto. No siempre se requiere comprender todo el contenido textual, sino identificar y seleccionar aquella información relevante para relacionar las proposiciones y facilitar la construcción de la representación global y descartar lo irrelevante (Escoriza, 2003; Israel, 2007; Kintsch, 1998 como se citó en Gutiérrez & Salmerón, 2012).

### 3. Estrategias metacognitivas después de la lectura

Según Gutiérrez & Salmerón (2012) se distinguen tres finalidades: revisión del proceso lector y conciencia del nivel de comprensión, elaboración de la representación global y propósito del mensaje.

- Revisión del proceso lector.

Schmitt & Baumann (1990) proponen la necesidad de enseñar al lector a valorar las preguntas, inferencias y predicciones que realizaron antes y durante la lectura, así como evaluar el grado de logro de los objetivos planteados y el nivel de comprensión alcanzados.

- Construcción global de representación mental

El lector debe integrar la información, para la creación de la idea global del texto, mediante representaciones visuales y organizadores gráficos (Schmitt & Baumann, 1990 citado en Gutiérrez & Salmerón, 2012). Otras estrategias eficaces para expresar la idea global son los mapas conceptuales, resúmenes completos y jerarquizados (Novak, 2002).

- Finalidad comunicativa

Explicar y discutir las visiones sobre el texto es fundamental en el lector para facilitar el desarrollo de la competencia comunicativa, favoreciendo la reflexión sobre su propia comprensión y ser más conscientes sobre los procesos implicados en la lectura así como, los diálogos internos que ayudan a autorregular.

## **Intervenciones en la Comprensión Lectora**

### ***Evidencias Científicas***

La comprensión lectora, requiere que el lector interprete la imagen mental del texto mediante la interacción entre el conocimiento conceptual (vocabulario, metalingüística),

conocimiento procedimental (estrategias lectoras) y la lectura del texto (Anmarkrud y Braten, 2009; Daugaard y otros, 2017; Nieve, 2002, como se citó en Sun et al., 2021).

Weinstein y Mayer (1986) organizaron en cuatro grupos las estrategias lectoras, según el objetivo: estrategia afectiva (AS), estrategias de elaboración (ES), estrategia de seguimiento (MS) y estrategia de organización (OS).

La estrategia Afectiva (AS) es una capacidad mental que permite al lector superar emociones negativas asociadas con la experiencia lectora, manteniendo su motivación. (Berthiaume et al., 2010, como se citó en Sun et al., 2021). Estudios previos, demuestran una correlación baja a moderada entre esta estrategia y la comprensión lectora (Law, 2009, citado en Sun et al., 2021).

La estrategia de elaboración (ES) implica parafrasear, resumir y describir información a partir del conocimiento previo, cuyo propósito es responder preguntas de la lectura y establecer una coherencia referencial. (Cain et al., 2004; Currie and Cain, 2015; Daugaard et al., 2017 como se citó en Sun et al., 2021). Esta estrategia establece una correlación moderada a alta (Tsi et al., 2010, citado en Sun et al., 2021) con la comprensión, aunque la magnitud exacta del efecto no está determinada.

La estrategia de seguimiento (MS) implica la capacidad de autorregular el proceso de lectura y de supervisar la velocidad del texto leído. Se considera un conocimiento metacognitivo esencial que permite controlar el estado de la lectura (Baker & Brown, 1984; Kolic-Vehovec and Bajšanski, 2007, como se citó en Sun et al., 2021). La relación de dicha estrategia y la comprensión lectora varía de moderada (Taboada et al., 2009) a alta (McNeil, 2011) dentro un mismo nivel de grado, y depende de la experiencia del lector.

La organización de esquemas (OS), se basa en la capacidad de estructurar la información del texto y establecer jerarquías y se considera un factor determinante en la explicación de las dificultades en la comprensión lectora o su fracaso (Potocki et al., 2013; Yap et al., 2012, como se citó en Sun et al., 2021). Esto supone que una posible causa de las dificultades mencionadas es el conocimiento insuficiente sobre la estructura textual. Esta estrategia es eficaz en lectores con experiencia, ya que permite identificar la idea principal y organizar la información.

Según el metaanálisis de Sun et al. (2001) todas las estrategias mencionadas presentan efectos similares y positivos en la comprensión lectora. Los resultados obtenidos indican que la estrategia AS posee un papel fundamental en la regulación de las emociones negativas durante la comprensión de la lectura, independientemente de la etapa lectora donde se encuentra el lector o su desarrollo cognitivo. Mientras que la ES contribuye al proceso de

construcción e integración de información mental, abstrayendo y codificando para su comprensión. La MS mejora la supervisión del proceso de la lectura, por lo que requieren de más recursos cognitivos. Por último, la estrategia SO ayuda en la identificación de la idea principal, por lo que el conocimiento de la estructura textual posee un papel clave. En este caso, el grupo de edad explica la razón principal de las relaciones, ya que en grupos de mayor grado esta estrategia se aplica en tareas de comprensión complejas.

Finalmente, el metaanálisis confirma que la autoeficacia, la elaboración del significado, la supervisión metacognitiva y la organización de esquema presentan tamaños de efecto similares en el proceso de comprensión lectora. Esto sugiere que estas cuatro estrategias de lectura mantienen una interacción y colaboración, contribuyendo de manera conjunta en las actividades de comprensión lectora, a pesar de que su impacto varía en función de la etapa de lectura.

### ***Modelos de Atención a la Diversidad***

**Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).** El diseño universal consiste en la creación de productos, entornos y programas utilizables por todas las personas, sin la necesidad de adaptación especializada. Este enfoque no excluye las ayudas técnicas cuando sean necesarias para determinados grupos.

Elizondo (2022) menciona que ambos términos permiten avanzar hacia el logro del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) del Marco de Acción Educativa 2030, que insta a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida.

El Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) permite planificar desde el inicio oportunidades de enseñanza y aprendizaje enriquecidas y variadas para todo el alumnado, logrando aprendices expertos seguros, motivados y comprometidos con la tarea (Elizondo, 2022). Asimismo, es un modelo guiado por diversas pautas y puntos de verificación que guían hacia la personalización del aprendizaje.

El concepto fue creado por Ronald Mace en 1989 como una evolución del término “accesibilidad física”, planteando un nuevo enfoque donde se elimina barreras desde el inicio. Se enmarca en un modelo de diversidad (Palacios y Romañach, 2006, como se citó en Elizondo, 2022), que concibe esta como inherente al ser humano, aceptando como válidos todos los tipos de funcionamiento. Esto permite romper la dicotomía entre capacidad y discapacidad y fomentar un diseño inclusivo universal.

Entre los principios del DUA propuestos por Mace (1997, como se citó en Elizondo, 2022), se mencionan los siguientes:

1. Igualdad y facilidad de uso: debe promoverse la equidad de uso.
2. Flexibilidad de uso.
3. Simple e intuitivo: fácil de comprender.
4. Información comprensible y perceptible: debe transmitirse de forma eficaz.
5. Esfuerzo físico reducido.
6. Tolerancia al error.
7. Tamaños y espacios apropiados con dimensiones adecuadas.

En la primera década del siglo XXI se presenta la primera versión del marco DUA por parte del grupo CAST (2008, como se citó en Elizondo, 2022), replanteando su aplicación en la educación y sus principios fundamentales. “El DUA está construido en torno a tres conceptos esenciales: barreras, variabilidad y aprendices expertos, todos ellos relacionados con la educación inclusiva y equitativa de calidad” (Elizondo, 2022, p.82).

Es importante señalar que las barreras se encuentran en el diseño, no en la persona. Para Booth & Ainscow (2015, citado en Elizondo, 2022), las barreras al aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos. Así, es esencial identificarlas durante el diseño y ofrecer andamiajes que garanticen el aprendizaje.

Según Elizondo (2018), los contextos de aprendizaje están formados por dos componentes: motivación y andamiaje. Por un lado, para aprender algo, es necesario despertar interés, pues sin esa motivación no hay proceso de aprendizaje posible. El andamiaje consiste en acompañar el aprendizaje mediante desafíos retadores pero alcanzables, donde se ayuda a que los estudiantes desarrollen su propia autonomía.

En esta misma línea, otro aspecto fundamental del DUA que señala Elizondo (2022) son las funciones ejecutivas. Estas permiten controlar el comportamiento, las emociones y la atención, y son imprescindibles para la planificación, formular predicciones e identificar patrones. Además, describen las conductas asociadas con las habilidades de planificación, flexibilidad cognitiva, inhibición de la respuesta, memoria de trabajo, velocidad de procesamiento, fluidez verbal y metacognición.

Respecto a la variabilidad, es importante hablar de las diferencias. Como mencionan Valizadeh et al. (2018, como se citó en Elizondo, 2022), se puede hablar de “una huella dactilar del cerebro” (p.84), reflejando que cada cerebro es único. Este principio es el eje

central del DUA y la variabilidad está presente en cada uno de los principios, favoreciendo así la personalización del aprendizaje.

La personalización del aprendizaje está implícita en el DUA, dado que los docentes identifican las características y necesidades de todo el alumnado y acuerdan el tipo e intensidad de ayuda que ofrecerán a cada estudiante.

El último concepto fundamental que describe el DUA son los aprendices expertos. El DUA promueve altas expectativas para todo el alumnado con el fin de formar aprendices expertos, capaces de controlar su propio proceso de aprendizaje y responder a las tres cuestiones clave: qué, por qué y cómo. Según Coll (2018, como se citó en Elizondo, 2022) en las propuestas de personalización se reconoce y acepta la capacidad del aprendiz para tomar decisiones sobre su aprendizaje: contenidos (qué), actividades y recursos (cómo), y secuenciación (cuándo). De este modo, el docente ajusta y ofrece el tipo y la intensidad de la ayuda, teniendo en cuenta esta capacidad.

Elizondo (2022) señala que el marco DUA ofrece pautas para transferir gradualmente la responsabilidad del propio aprendizaje del alumno, promoviendo así su personalización.

Centrándonos en la Taxonomía de Bloom, según Tomlinson y Mctighe (2006, como se citó en Elizondo, 2022) se elabora como un instrumento de evaluación para categorizar los grados de complejidad cognitiva. Bloom destaca la importancia de que los estudiantes aborden todos los niveles de la taxonomía. Asimismo, Elizondo (2022) considera indispensable moverse por todos los niveles de la misma, ofreciendo los apoyos necesarios para lograr un aprendizaje profundo y de calidad.

El modelo pedagógico teórico-práctico del DUA, según lo planteado por Elizondo (2022) se estructura en principios, pautas y puntos de verificación, que facilitan la planificación de oportunidades de enseñanza y aprendizaje diversas y enriquecedoras para todo el alumnado.

Entre los tres principios se establece una alineación con las redes neuronales y la anatomía morfológica y funcional del cerebro, representando el qué, cómo y por qué del aprendizaje. Específicamente, el cómo, se corresponde con las redes de reconocimiento; el qué, con las redes estratégicas; y el por qué del aprendizaje con las redes afectivas. A continuación, se desglosan los principios del DUA junto con el correspondiente vínculo con la anatomía cerebral propuesta por CAST (2022, como se citó en Elizondo, 2022). A continuación, en la figura 4 se observan los tres principios que conforman el DUA.

**Figura 4.**

*Los principios y pautas que conforman el DUA*



Nota. Tomado de Pautas del diseño universal para el aprendizaje por CAST, 2024, [udlguidelines.cast.org](http://udlguidelines.cast.org).

El principio II del DUA: *proporcionar múltiples formas de representación*, una estrategia fundamental es asegurar que se proporcionan representaciones alternativas tanto para la accesibilidad como para la claridad y comprensión. Comprender un texto requiere interactuar con significados léxicos, sintácticos y discursivos (Bruning et al., 2012, como se citó en Elizondo, 2022).

La activación de los conocimientos previos, Bruning et al. (2012, como se citó en Elizondo, 2022) sostiene que, una base sólida de información facilita la comprensión y reflexión sobre nuevos contenidos. Mayer (2014, como se citó en Elizondo, 2022) menciona que la comprensión avanza desde la manipulación activa de objetos e imágenes, concluyendo en la representación simbólica.

La transferencia es la capacidad para aplicar el conocimiento en distintos contextos, siendo el principal objetivo en los procesos de enseñanza (Furman, 2022). Según Mayer (2014), la transferencia puede ser positiva, si el aprendizaje previo contribuye en la resolución

de un conflicto o adquirir un nuevo aprendizaje; negativa, cuando interfiere; neutra, cuando no tiene efecto.

**Modelo de Respuesta a la Intervención (RTI).** Las Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA) forman parte de los trastornos del neurodesarrollo. Se trata de dificultades en el aprendizaje de las aptitudes académicas esenciales, como la lectura, escritura y matemáticas, que surgen durante la etapa escolar y afecta especialmente al aprendizaje de los procesos fundamentales en el ámbito académico, sin la existencia de otras causas culturales, ambientales o educativas (American Psychiatric Association, 2013)

Por ello, Jiménez (2010) en su libro *Modelo de Respuesta a la Intervención* sostiene que, es necesario realizar una detección precoz, seguida de una intervención adecuada para la prevención del fracaso escolar entre el alumnado. Las DEA constituyen una de las tipologías más comunes entre los ACNEAE. La prevalencia de estas dificultades en las áreas académicas de escritura, lectura y matemáticas se sitúan en torno al 5-15% en el alumnado escolarizado en Educación Primaria y Secundaria, independientemente de su lengua y cultura (American Psychiatric Association, 2013).

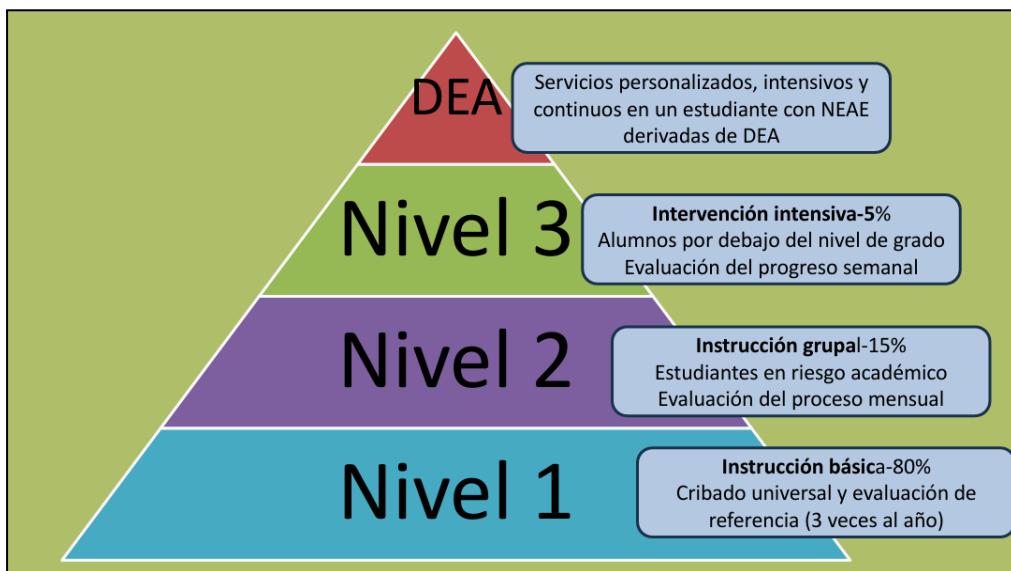
Sin embargo, la identificación del alumnado con DEA, tradicionalmente, se han fundamentado en el criterio de discrepancia entre aptitud y rendimiento, estableciendo una diferencia significativa entre el cociente intelectual (CI) y los resultados académicos del alumnado (Jiménez, 2012, como se citó en Suárez et all., 2022). Este aspecto sugiere la necesidad de una nueva alternativa para prevenir el posible fracaso académico.

El modelo de Respuesta a la Intervención (RTI) se presenta como una iniciativa para identificar tempranamente a aquellos estudiantes que muestren riesgo de sufrir un problema de aprendizaje en las habilidades instrumentales. Este enfoque propone una nueva conceptualización de las DEA, centrándose en la continua evolución y desarrollo actuando como un modelo preventivo y paliativo (Jiménez, 2012, como se citó en Suárez et all., 2022).

El origen del modelo RTI surge en Estados Unidos como un intento de evitar el sobrediagnóstico de las DEA, ajustando las estrategias instruccionales y combinando la evaluación e intervención mediante un sistema multinivel, estructurado en tres niveles de intensidad (Hughes y Dexter, 2011; Kuo, 2014, como se citó en Suárez et all., 2022). A continuación, en la figura 5, se muestran de manera gráfica las características del modelo.

**Figura 5**

*Sistema piramidal RTI de múltiple apoyo y diagrama del modelo*



Nota. Tomado de una presentación de Tratamientos de los Trastornos en la Lectura y Escritura. [https://moodle.unizar.es/add/pluginfile.php/11962212/mod\\_resource/content/1/DEA.pdf](https://moodle.unizar.es/add/pluginfile.php/11962212/mod_resource/content/1/DEA.pdf)

Entre las conclusiones de diversos investigadores como Suárez et all. (2022), se concluye que el modelo de RTI es una herramienta eficaz. Por un lado, su estructura multinivel permite diseñar programas individualizados que evolucionan en función de la respuesta del alumnado, respondiendo así a los principios de atención a la diversidad.

Por otro lado, este promueve una gran implicación de docentes no especializados en el ámbito de las DEA, proporcionándoles un enfoque metodológico sistemático y exhaustivo para abordar estas dificultades de manera inclusiva en el aula (De León et al., 2021, como se citó en Suárez et all., 2022). Por tanto, el modelo RTI ha demostrado ser efectivo para la detección e intervención en alumnado con DEA en lectura, escritura y matemáticas (Arrimada, 2018; De León et al., 2021; Strand Cary et al., 2017, como se citó en Suárez et al., 2022).

La efectividad del modelo es una alternativa consolidada para la detección temprana de alumnado en riesgo de DEA, ya que integra los procesos de evaluación e intervención (Jiménez et al., 2021, como se citó en Suárez et al., 2022). Asimismo, supone un cambio significativo en orientación educativa, al ofrecer la posibilidad de que la mayor parte del alumnado reciba la enseñanza en el aula ordinaria, abogando así por una educación inclusiva. Además, incita a una participación e implicación activa de los docentes sin formación específica de las DEA. Los cambios más relevantes que se han logrado a través del modelo es la visión del modelo de discrepancia, este criterio se muestra ajeno a la perspectiva preventiva de las dificultades siendo desaprovechado los primeros años de aprendizaje de habilidades básicas (Gresham, 2002). Para ampliar esta información, puede consultarse el documento complementario disponible en el siguiente enlace: [https://www.edistribucion.es/piramide/materialcomplementario/262558/materiales/10\\_2\\_actividades//caligrafia/introduccion.pdf](https://www.edistribucion.es/piramide/materialcomplementario/262558/materiales/10_2_actividades//caligrafia/introduccion.pdf)

## Dificultades en la Comprensión Lectora

Según Ripoll & Aguado (2015) la identificación de las dificultades en la comprensión lectora consiste en reconocer que no se están logrando los estándares de comprensión o los objetivos de lectura, dónde está sucediendo y encontrar la causa. Los estándares más exigentes consideran al texto en su conjunto, atendiendo a criterios como (Ripoll & Aguado, 2015):

- Integrar el significado de las oraciones dentro del tema del texto.
- Encontrar congruencia entre las partes del texto.
- Localizar información completa.
- Vincular la información textual con los conocimientos personales.
- Evaluar la congruencia entre el propósito del texto, su contenido y los recursos estéticos que utiliza.

Centrándonos en la regulación de la comprensión, se evidencian dos dimensiones: solucionar los problemas de comprensión detectados y prevenir la aparición de dichos problemas mediante una lectura ajustada. Entre las estrategias más destacadas se evidencian: releer; disminuir la velocidad lectora, adelantarse en el texto y continuar leyendo. Además de responder a los problemas detectados, esta regulación es proactiva y trata de ajustar con eficiencia los procesos de la comprensión a las características del texto.

En ocasiones, como indican Ripoll y Aguado (2015), los propios lectores realizan una lectura más cómoda y rápida basada en leer, responder cuestiones y recibir retroalimentación del docente.

Desde la perspectiva de Sánchez (1998) se diferencian seis tipos de problemas correspondientes con los momentos clave del proceso de comprensión:

1. Cuando no conozco el significado de algunas palabras.
2. Cuando pierdo el hilo.
3. Cuando no sé lo que me quieren decir.
4. Cuando los árboles no me dejan ver el bosque.
5. Cuando no sé lo que supone que debo de saber.
6. Cuando no sé si he comprendido.

#### *Cuando no conozco el significado de algunas palabras*

Es el problema más sencillo de detectar, tanto por el propio lector como por los docentes. Además, permite diferenciar otros problemas y entender dos tipos de procesos mentales involucrados en la comprensión. Un buen criterio que señala Sánchez (1998) para saber si el lector comprende el texto es el parafraseo.

Las operaciones cognitivas implicadas se agrupan en dos tipos: por un lado, reconocer con rapidez y precisión las palabras escritas, requiriendo los conocimientos y habilidades que permiten acceder al significado. Como indica Sánchez (1998), hay lectores con serias dificultades en este aspecto descrito, por lo que afecta significativamente en la comprensión. Por otro lado, construir unidades complejas (proposiciones) con los significados de las

palabras, estableciendo vínculos temáticos entre los significados de las palabras, que pueden estar prefiguradas en los términos que operan como predicados.

Las deficiencias en el vocabulario o en el reconocimiento de las palabras generan el problema más básico: si no se accede al significado de ciertas palabras, no se pueden construir proposiciones, por lo que no se comprende el texto.

#### *Cuando pierdo el hilo*

La sensación de que no hay un hilo conductor y de que el texto es incomprensible puede llegar a imponerse en la mente del lector, quien piensa que puede encontrarse ante un problema de conocimientos. En este caso, la dificultad reside en la incapacidad de unir las proposiciones, generando dicha sensación.

Por tanto, el lector debe establecer una continuidad entre las proposiciones, identificando el elemento común que permita conectar unas con otras. Este elemento, que se repite, es una información conocida que se complementa con la nueva. De este modo, una proposición está conformada por una parte conocida y otra nueva.

La labor del lector, como indica Sánchez (1998) es reconstruir el hilo conductor; cuando este falla, se observan problemas de comprensión. Este fenómeno se conceptualiza como microestructura, referenciando al conjunto de proposiciones del texto y sus relaciones lineales con las anteriores y subsiguientes. Por todo ello, para avanzar en la lectura se requiere: reconocer las palabras y acceder al significado, construir proposiciones, reconocer en ellas lo nuevo y lo dado y conectarlas entre sí.

#### *Cuando no sé lo que me quieren decir*

Este problema se presenta cuando la lectura no permite concebir la idea global que da coherencia al texto como un todo.

Para comprender un texto, el lector debe construir dos tipos de relaciones de coherencia entre las ideas: si no se reconstruye las relaciones lineales, pierde el hilo; si no elabora una idea global que integre los significados leídos, no entiende lo que le quieren decir. Todo ello implica que el lector es capaz de reparar en el hilo conductor, pero incapaz de reconstruir la idea global.

La comprensión conlleva la construcción en la mente de una representación jerárquica donde unas ideas apoyan a otras más globales. Estas nociones se enmarcan bajo las expresiones de macroestructura y macrorreglas.

La macroestructura (Sánchez, 1998) es el conjunto de proposiciones que dan sentido y una coherencia global al texto. Para su obtención es necesario formar proposiciones con sentido global.

El paso de la microestructura a la macroestructura se produce mediante las macrorreglas. Kintsch y van Dijk (1978) y van Dijk (1980), como se citó en Sánchez (1998) identifican tres: integración, generalización y selección. Como indica Sánchez (1989, como se citó en 1998) “si se enseña a los alumnos a operar con las macrorreglas, mejora su comprensión” (p.53).

#### *Cuando los árboles no me dejan ver el bosque*

Todos los textos poseen una organización más o menos definida, denominada superestructura. Esta hace referencia a la forma del texto y determina si se trata de una explicación causal, una comparación, descripción de una entidad, etc.

Existen convenciones que ilustran las relaciones causales entre las acciones y acontecimientos, guiando el proceso de interpretación. Una tipología utilizada es la de Bonnie Meyer, donde se distinguen cinco formas organizativas de los textos expositivos: la estructura de una solución a un problema; textos discursivos donde se evidencia una organización causal; la comparación (alternativa, adversativa y analógica); la descripción; la secuencia de acontecimientos.

#### *Cuando no sé lo que supone que debo saber*

La comprensión de un texto supone una conexión constante entre el texto y los conocimientos previos. Esta conexión lineal se puede jerarquizar en función de la importancia de las distintas proposiciones, permitiendo establecer relaciones causales que dan unidad a todas las proposiciones.

El problema aparece cuando el lector puede resumir un texto, pero no logra aplicarlo en actividades posteriores. Por lo que, comprende el texto, pero no el mundo al que se refiere. Este aspecto muestra la necesidad de integrar las ideas entre sí, incluyendo los conocimientos del lector.

Una comprensión superficial permite resumir o recordar el contenido, mientras que una comprensión profunda permite resolver problemas nuevos. Técnicamente, se distingue entre el texto base (comprensión superficial) y el modelo de la situación (comprensión profunda).

En ocasiones, puede ocurrir que el texto presupone conocimientos que el lector no posee, o que el lector no detecta que el texto alude a cuestiones conocidas y desconocidas para él. Cuando este retiene el texto base, es capaz de parafrasear, resumir, recordar y contestar a cuestiones. Sin embargo, integrando únicamente dicha información con los conocimientos lectores, se suma el modelo de situaciones que resultan tareas mediante el uso creativo de la información del texto.

### *Cuando no sé si he comprendido*

Ante este problema, se aluden a nociones como meta, plan, supervisión y evaluación que corresponden a las estrategias metacognitivas. El lector debe efectuar acciones para clarificar el significado de aspectos incomprendidos, identificar el origen y cómo enfrentarse: esto se denomina supervisión.

Asimismo, debe seleccionar el propósito de su lectura, prever y ordenar las acciones que favorezcan la comprensión (planificación), y se concluye con la revisión del grado de comprensión alcanzado (evaluación).

Según Baker & Brown (1984, citado en Sánchez, 1998), los lectores menos competentes muestran más dificultades para operar metacognitivamente. Además, “si se entrena a los sujetos en actividades de autoevaluación y planificación, y supervisión junto con estrategias textuales como el resumen, mejora su rendimiento” (Palincsar y Brown, 1984, como se citó en Sánchez, 1998, p.80).

### **Evaluación de la comprensión lectora**

La evaluación de la comprensión lectora se basa en la observación de los procesos bajo y alto nivel de la lectura. Según Bofarull (2001) se puede llevar a cabo en tres momentos:

- Evaluación inicial, con el propósito de conocer el bagaje del lector acerca del tema y activar sus conocimientos previos.
- Evaluación formativa, para obtener información sobre las estrategias de lectura que aplica. Además, permite intervenir en ella y facilitar las ayudas necesarias.
- Evaluación sumativa, permite conocer qué ha aprendido el lector, realizándose al final del proceso.

Todas ellas están vinculadas con el lector y el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que si falla alguno de estos momentos, se tiene que replantear las ayudas para ajustarlas a las necesidades. Por tanto, se deben observar los tres momentos: antes, durante y después de la

lectura, ya que permite obtener información del proceso, priorizando en él, en lugar de los resultados.

La evaluación se puede llevar a cabo a través de pruebas cuantitativas y cualitativas. Por un lado, respecto a los aspectos cualitativos destaca la evaluación funcional, basada en un modelo de procesamiento de la lectura y escritura, y evaluación de las tareas de estos aspectos. Asimismo, se establece una valoración de la comprensión y la elaboración de los textos, analizando la relación entre los procesos de bajo y alto nivel. El proceso a seguir conlleva la recogida de datos sobre la lectura y escritura, la formulación de hipótesis, su reformulación y el contraste de las mismas.

La figura 6 muestra las competencias observables en la lectura a nivel cualitativo en los PBN, según Vidal y Manjón. En los procesos de alto nivel se analiza la comprensión y la expresividad.

**Figura 6.**

*Las competencias observables a valorar en la lectura*



Nota. Adaptación de las competencias observables de Vidal y Manjón (s/f). Fuente de elaboración propia.

Las evaluaciones cuantitativas de los procesos lectores se basan en pruebas estandarizadas entre las que destaca el PROLEC (Cuetos et al., 1996) que evalúa también la comprensión lectora.

En la misma línea, está el EGRA (*Early Grade Reading Assessment*) instrumento utilizado para el primer ciclo de Educación Primaria.

Por otro lado, diversas autoras como Defior et al. (2007) proponen el test LEE (*Lectura y Escritura en Español*) cuya finalidad es comparar el rendimiento del alumnado en la lectura y escritura, obteniéndose un perfil donde se observan las fortalezas y debilidades en cada uno de los procesos. El test se centra en los grandes constituyentes de la lectura: reconocimiento de palabras y comprensión lectora.

La evaluación de la comprensión lectora implica valorar los tres niveles:

1. Evaluación de la comprensión local y referencial.

En esta fase, la memoria de trabajo debe mantener una selección de las proposiciones procesadas previamente para establecer el hilo conductor entre ellas.

Las pruebas objetivas y semiobjetivas desarrolladas se dan mediante preguntas breves con respuesta limitada, para detectar si el sujeto establece conexiones causales entre proporciones durante la lectura. Además, se utiliza para emparejar frases y dibujos que representan diversas estructuras sintácticas (Cuetos et al., 1996, como se citó en Montanero, 2003).

Entre las pruebas semiobjetivas se encuentra el procedimiento *cloze*, donde el individuo rellena los espacios vacíos del texto durante la lectura. Permite valorar si el lector utiliza estratégicamente las claves textuales para representar el hilo conductor (Condemarín y Milicic, 1990, como se citó en Montanero, 2003). Otra actividad es la reordenación de un texto fragmentado, requiere identificar señalizaciones y expresiones anafóricas, reconocer antecedentes, e inferir el hilo conductor.

La información cualitativa se obtiene a través del pensamiento en voz alta y los registros de observación. Este procedimiento se basa en la grabación y análisis de las reflexiones en voz alta de los sujetos durante la lectura. Dicho pensamiento permite vislumbrar ciertos procesos que los sujetos desarrollan estratégicamente en su interacción con el texto.

2. Evaluación de la comprensión global y estructural.

El segundo nivel de comprensión implica las inferencias posteriores a la lectura, cuyo propósito es la construcción de la macroestructura, una representación mental

jerarquizada de las macroproposiciones (Van Dijk y Kintsch, 1983, como se citó en Montanero, 2003).

Los materiales más utilizados para la evaluación de este nivel se basan en la formulación de cuestiones que requieren inferencias sobre el significado global del texto o la distinción entre ideas jerárquicas. Para ello, la inducción de títulos es uno de los mejores indicadores de la comprensión temática, ya que refleja la capacidad para captar el significado global del texto (León y Martín, 1993).

El análisis del contenido de resúmenes y protocolos de recuerdo es una de las modalidades de evaluación más empleadas de la comprensión lectora. La técnica más utilizada es el recuerdo libre, cuyo objetivo es la evaluación de la representación semántica generada por el lector mediante el análisis del contenido proposicional del resumen elaborado, sin acceder al texto leído. Esta técnica aporta gran información cualitativa y cuantitativa acerca de la actividad estratégica e inferencial que lleva al individuo a la reconstrucción del significado mediante un resumen.

El análisis del contenido de esquemas y gráficos incorpora tareas de clasificación y jerarquización de conceptos o la construcción de esquemas para organizar las ideas gráficamente. El antecedente a este método es el diseño de mapas conceptuales (Novak y Gowin, 1984, como se citó en Montanero, 2003) donde se valora la capacidad del sujeto para simbolizar la macroestructura. Además, se realiza una valoración cualitativa.

Una alternativa semejante al procedimiento *cloze* en este nivel de comprensión consiste en ofrecer un esquema con omisiones donde el sujeto debe completar mediante conceptos (Ramos y Cuetos, 1999, como se citó en Montanero, 2003). Asimismo, se cuantifica si el sujeto es capaz de aplicar las claves jerárquicas del esquema para recordar y clasificar la información relevante de la macroestructura. .

### 3. Evaluación de la comprensión pragmática y elaborativa.

El tercer nivel lleva aparejado una dimensión pragmática y situacional, es decir, la construcción de un mundo más allá del texto, donde se recogen las inferencias y las experiencias que el lector activa para interpretar nueva información.

Entre las pruebas objetivas y semiobjetivas se evidencia la capacidad para articular enunciados en unidades lingüísticas muy amplias, propias de diferentes estructuras y géneros textuales. Esta capacidad comienza a desarrollarse desde los 5 o 6 años, cuando algunos niños son capaces de identificar un tipo de texto o detectar contradicciones que confunde su comprensión. El pensamiento en voz alta se emplea

para la detección de inconsistencias internas o externas y la inferencia creativa de información contextual.

## **Propuesta de Intervención**

### **Introducción**

La propuesta de intervención se compone de una caja con diversos materiales basados en el DUA para abordar la comprensión lectora de manera innovadora. Se organiza al alumnado en función del modelo RTI, por lo que será necesario la realización de una evaluación inicial para generar los perfiles de cada nivel. Cada grupo trabaja la comprensión en función de las necesidades y de manera progresiva. La evaluación se fundamenta en la Taxonomía de Bloom para garantizar el progreso durante la intervención.

### **Objetivos de la Propuesta**

- Abordar la comprensión lectora mediante un interés significativo y motivante para el alumnado.
- Despertar interés y motivación hacia la lectura.
- Formar a lectores competentes durante la etapa escolar.
- Desarrollar y aplicar estrategias específicas para la comprensión lectora.
- Adaptar la enseñanza de la competencia lectora a los tres niveles de intervención
- Evaluar y garantizar el progreso en los niveles de comprensión y estrategias.

### **Metodología**

Se propone como hilo conductor temático los animales de la sabana. La elección de este tema se debe a que, mediante la lectura de libros relacionados con los animales, se pueden incluir transversalmente otras áreas, como Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, fomentando el aprendizaje significativo e interdisciplinar, además de constituir un centro de interés motivante para el alumnado.

La propuesta se fundamenta en el marco educativo DUA, con el propósito de que la enseñanza-aprendizaje sea accesible para todo el alumnado. En los centros educativos existe una gran diversidad, por lo que cada individuo necesita personalizar en cierto modo su propio aprendizaje. Desde este enfoque inclusivo, resulta necesario realizar actividades comunes proponiendo múltiples formas de acceso y representación, garantizando la participación del alumnado al aprendizaje. Para satisfacer las necesidades que subyacen, se realiza el andamiaje en las actividades planteadas. Por ello, esta propuesta mantiene los mismos objetivos de aprendizaje para los tres niveles, adaptando los recursos en función de cada perfil. Esta perspectiva incluye los principios del DUA.

Siguiendo esta perspectiva, es esencial que un proyecto alcance los objetivos propuestos en la Taxonomía de Bloom, concretamente los seis niveles jerárquicos, donde cada uno depende de la adquisición del nivel previo (Masapanta y Velázquez, 2017). El aprendizaje progresivo se refleja en la secuencia de actividades y en la aplicación de las estrategias de cada uno de los momentos de la lectura, ajustándose al nivel de cada grupo. Esta metodología pretende potenciar el aprendizaje significativo y la generalización.

Una buena metodología a implementar es la instrucción directa-explicita, la cual se adapta al ciclo correspondiente del grupo, aunque no se siguen estrictamente los pasos, se pretende que el alumnado sea consciente de sus propio proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que se le otorgan herramientas que le permiten entender el modo y la funcionalidad de la estrategia utilizada, especialmente las vinculadas con la lectura.

El docente, posee la responsabilidad de transformar todo el proceso, enseñándolo indirectamente, como mencionan Pearson y Leis (1985, como se citó en Luceño, 2000), mientras que el alumnado intenta aplicar de manera autónoma las estrategias. No obstante, como menciona Cazden (1988, como se citó en Luceño, 2000), el docente también asume el rol de instructor, realizando acciones de modelado y acompañamiento, permitiendo al alumnado focalizarse en la estrategia.

El modelo RTI es clave para el diseño de esta propuesta, ya que permite dar respuesta a las necesidades del alumnado en la lectura, escritura y comprensión. Estos aspectos son esenciales para un buen aprendizaje a nivel curricular y en el desarrollo personal. Para prevenir posibles DEA, resulta imprescindible situar al alumnado en uno de los tres niveles del modelo, interviniendo en cada caso según el grado de las necesidades presentadas. La

intervención temprana, aplicada en el momento que se detecta cierto desfase, ayuda a prevenir futuras dificultades. Debido a que el alumnado posee dificultades en la lectura, afectando a la comprensión lectora, el modelo RTI es una herramienta eficaz para garantizar la atención a la diversidad.

Por todo ello, en la implementación resulta imprescindible: una planificación de las actividades y una estructuración coherente, una inversión adecuada en la instrucción explícita para favorecer hábitos y habilidades entre el alumnado para fomentar la autonomía, así como una constante retroalimentación inmediata. Además, es necesario incorporar estrategias como el andamiaje, modelado y la retroalimentación correctiva, especialmente en el nivel 3 del modelo RTI, donde se trabaja con el aprendizaje sin error.

### **Propuesta Didáctica**

El diseño de la propuesta didáctica se estructura en dos fases. Primeramente, se realiza una evaluación inicial estandarizada mediante la prueba EGRA, con el propósito de determinar el perfil del alumnado y su nivel. Se asigna un gran peso a los PBN, considerados prerequisitos determinantes en la comprensión lectora. Una vez analizados los resultados y los baremos del modelo, se elaboran los grupos en función del nivel en competencia lectora, acorde al modelo RTI.

La segunda fase, se establece el hilo conductor temático: *Animales de la sabana*. Cada grupo posee el nombre de un animal, permitiendo mantener la identidad del nivel sin que el alumnado perciba las diferencias entre niveles y evitar frustraciones. Por tanto, los niveles del modelo RTI y sus respectivos niveles son:

- Nivel 1. Grupo Leones: El perfil del alumnado se basa en una intervención básica, se realiza un cribado universal.
- Nivel 2. Grupo Jirafas: La intervención se basa a nivel grupal, situando aquellos estudiantes que presentan riesgo académico.
- Nivel 3. Grupo Elefantes: Alumnado con un perfil por debajo del nivel del grado, requiriendo una intervención intensiva.

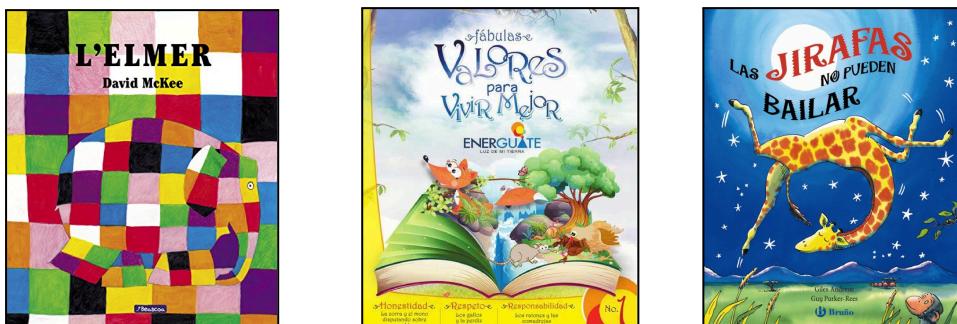
En cada uno de los niveles se desarrollarán tres actividades basadas en el DUA y centradas en las estrategias de comprensión lectora, según los momentos (antes, durante y después). Cada actividad trabaja los tres niveles de comprensión (literal, inferencial y crítico).

Sin embargo, en el grupo de Elefantes, al requerir una atención más personalizada y una intervención mayor, se prioriza en afianzar el nivel literal con progresión al inferencial. De este modo, cada grupo acomete un tipo de texto distinto, cuyas portadas se muestran en la figura 7, acorde a las características y nivel de comprensión del grupo y pone en marcha las actividades:

- Leones: Fábulas de animales (*El león y la liebre*). Se potencia y estimula la comprensión crítica mediante las moralejas de esta tipología textual. Las actividades quedan reflejadas en el Anexo E.
- Jirafas: Libro álbum (*Las jirafas no pueden bailar*). Este género literario trabaja en gran medida la construcción de inferencias, gracias al diálogo establecido entre la ilustración y el texto como señala Nodelman (1988, como se citó en Ruiz-Domínguez, 2014). Este género exige al lector un doble esfuerzo interpretativo, ya que debe comprender el mensaje de las ilustraciones y lo escrito. Las actividades de este grupo se detallan en el Anexo F.
- Elefante: Cuento (*Elmer*). Se trata de una lectura sencilla y accesible para afianzar el nivel literal y tratar la diversidad mediante ilustraciones, la tipografía textual y el lenguaje claro y acorde al perfil de este grupo, además de transmitir valores. Estas actividades se desarrollan en el Anexo G.

**Figura 7**

*Las portadas de los libros empleados para trabajar la comprensión lectora*



## **Participantes**

La propuesta se dirige al alumnado del primer ciclo (1º y 2º de Educación Primaria). La elección de este nivel responde a una de las citas célebres de Ripoll (2023) “Tener una buena base de conocimientos es fundamental para la comprensión lectora”. A partir de este argumento, se considera fundamental intervenir en estas etapas, donde el impacto de la enseñanza es más eficaz.

## **Temporalización**

La propuesta se enmarca para un curso escolar completo. No obstante, las actividades descritas previamente corresponden a una selección representativa para un trimestre, con el propósito de ejemplarizar cómo se abordaría la intervención. Estas están previstas para implementar, cada una de ellas, en una sesión semanal de 45 minutos. Resulta necesario mantener una planificación flexible, ya que el alumnado se encuentra en constante aprendizaje y evolución. Por ello, la programación se debe adaptar al progreso y los ritmos de aprendizaje del alumnado, ajustando la organización y la temporalización en cada caso.

## **Evaluación**

La evaluación de la propuesta se efectúa en función de cada uno de los niveles del modelo RTI. Con lo cual, cada uno de ellos se valora con una periodicidad distinta.

Primeramente, se realiza una evaluación inicial mediante EGRA para evaluar los PBN, especialmente, y los PAN del alumnado, para poder establecer el perfil lector de cada alumno. Esta información es esencial para el docente, puesto que le permite analizar la evolución del alumnado, ajustando y flexibilizando la programación, y si fuera necesario, recolocar al alumnado en distinto nivel por su progreso o retroceso.

- Nivel 1 (Grupo de leones): se lleva a cabo una evaluación referencial realizándose al finalizar cada uno de los trimestres, utilizando EGRA. La comprensión se valora atendiendo a todos los niveles, enfatizando en la completa adquisición del nivel literal e inferencial y, el desarrollo del crítico.
- Nivel 2 (Grupo jirafas): se valora el proceso mensualmente, a través de una breve evaluación funcional y aplicando pruebas estandarizadas como PROLEC (Cuetos et al., 2014). Asimismo, se puede plantear *Cloze test* para observar la transición hacia el nivel 1 y valorar el desarrollo del nivel inferencial.

- Nivel 3 (Grupo elefantes): se requiere una evaluación del progreso semanalmente a través de evaluaciones funcionales, donde se valoran y analizan los procesos implicados en la lectura (perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos). Al finalizar cada trimestre, se aplican evaluaciones cuantitativas como LEE (Defior et al., 2007), para observar el ritmo de aprendizaje. La comprensión lectora se evalúa centrándose en el nivel literal.

Para la evaluación de todos estos aspectos se propone una rúbrica, de cada uno de los grupos, donde se refleja el grado de cumplimiento de los niveles de la Taxonomía de Bloom (Anexos H, I, J). Por otro lado, se requiere que el docente del proyecto lleve a cabo una evaluación de la propia práctica, para ello, se realiza una autoevaluación tanto de la gestión como de la efectividad del proyecto, mediante una lista de control (Anexo K).

## Conclusiones y limitaciones

El propósito del presente Trabajo de Fin de Grado ha sido el diseño de una propuesta de intervención para trabajar la comprensión lectora de manera innovadora en el primer ciclo de Educación Primaria. Esta propuesta se fundamenta en el DUA y en la estructura del modelo RTI para la atención a la diversidad y garantizar que el alumnado acceda al aprendizaje.

El hilo conductor *Animales de la sabana*, se ha seleccionado como un recurso estimulante, para desarrollar una postura activa hacia la lectura y asegurando la coherencia entre las actividades y el contexto del aula.

Con la elaboración de este trabajo se pretende visibilizar las dificultades actuales del alumnado con la comprensión lectora, repercutiendo en el rendimiento académico y generando altas tasas de fracaso. Por ello, se mencionan los aspectos y estrategias clave que debe adquirir un lector competente, para modificar las ideas preconcebidas sobre la enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora y generar motivación entre el alumnado.

Durante las prácticas escolares, se pudo observar la escasa competencia y hábito lector de este ciclo, lo cual refuerza la necesidad de implementar propuestas como la descrita.

Promover hábitos lectores en los centros escolares es fundamental, ya que una estimulación e intervención en edades tempranas repercute positivamente en la trayectoria académica del alumnado, reduciendo el riesgo de fracaso escolar.

Uno de los puntos fuertes de este trabajo es su enfoque integrador, planteado para atender a todo el alumnado según sus características individuales. El aprendizaje debe ser accesible para todos, por lo que los docentes deben adaptar metodologías y recursos sin modificar los objetivos y contenidos propuestos. Todos los grupos abordan estrategias comunes, adaptadas a su nivel competencial, promoviendo así el aprendizaje progresivo, la motivación y, favoreciendo la autoconciencia sobre el avance. Por ello, la flexibilidad en la programación es clave. No se puede planificar estrictamente, ya que el alumnado se encuentra en constante evolución y el progreso puede variar.

Sin embargo, las limitaciones de esta propuesta son varias. Primeramente, no se ha implementado en un contexto real, por lo que no se puede evaluar su eficacia mediante pruebas funcionales y estandarizadas. Por otro lado, las actividades desarrolladas son una pequeña muestra de intervención de un trimestre, pues llevado a la realidad en una

programación anual resulta necesario ampliar y diversificar las tareas, contando con los especialistas de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje.

Como prospectivas de futuro, se plantea la oportunidad de trasladar a la práctica esta intervención para valorar el impacto y la funcionalidad real, realizando las modificaciones pertinentes para su planificación e implementación. Además, es necesario seguir investigando acerca de metodologías inclusivas e innovadoras para trabajar la comprensión lectora que promueva esta perspectiva estimulante e inclusiva, fomentando su integración en los centros educativos.

## Referencias

American Psychiatric Association (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, 5<sup>a</sup> edición.* Panamericana.  
<https://drive.google.com/file/d/0Bwm2HQHfHsSYQ2x1MG1pRHINQVE/view?usp=drivesdk&resourcekey=0-32-1m1PQiELP5lIRBtVaOA>

Arias-Gundín, O., Fidalgo, R., & Robledo, P. (2012). Metacognición y comprensión lectora: Conocimiento y uso de estrategias. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 195-201.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832339019>

CAST (2024). *Directrices del diseño universal para el aprendizaje [Organizar gráfico]*  
 CAST. <https://udlguidelines.cast.org/>

Castañeda Naranjo, L. A. & Palacios Neri, J. (2015). Nanotecnología: fuente de nuevos paradigmas. Mundo Nano. *Revista Interdisciplinaria en Nanociencias y Nanotecnología*, 7(12), 45-49. <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485691e.2014.12.49710>

Cervantes Castro, R. D., Pérez Salas, J. A. & Alanís Cortina, M. D. (2017). Niveles de comprensión lectora. Sistema CONALEP: Caso específico del plantel N° 172, de Ciudad Victoria, Tamaulipas, en alumnos del quinto semestre. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM, XXVII*, 2, 73-114.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65456039005>

Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional de la Junta de Andalucía (2010). EGRA. Prueba para la evaluación inicial de la lectura. *Blog Averroes.*  
<https://blogsaverroes.juntadeandalucia.es/deamalaga/files/2021/03/EGRA.pdf>

Cuetos, F, Rodríguez, B., Ruano, E. & Arribas, D. (2014). *PROLEC-R: Batería de Evaluación de los Procesos Lectores Revisada.* TEA ediciones

Defior Citoler, S., Fonseca, L. E., Gottheil, B., Aldrey, A., Pujals, M., Rosa, G., Jiménez Fernández, G., & Serrano Chica, F. (2007). *Test LEE – Test de Lectura y Escritura en Español.* Paidós.

Echazarreta, B.L. (2024). Más de la mitad de los alumnos de Primaria no comprenden un texto. *Diario ABC.*  
<https://www.abc.es/sociedad/mitad-alumnos-primaria-comprenden-texto-20241017193727-nt.html>

Elizondo, C. (2022). *Neuroeducación y diseño universal para el aprendizaje. Una propuesta práctica para el aula inclusiva.* Octaedro.

Gutierrez-Braojos, C., & Salmerón Pérez, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: Enseñanza y evaluación en educación primaria. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 183-202.  
<https://www.redalyc.org/pdf/567/56724377011.pdf>

Jiménez González, J. E., Rodríguez Rodríguez, C., González Martín, D., Crespo Alberto, P., O'Shanahan Juan, I., Guzmán Rosquete, R., & Suárez Rubio, N. M. (2019). Actividades instruccionales para la mejora de los procesos de aprendizaje de la lectura. En *Modelo de respuesta a la intervención: un enfoque preventivo para el abordaje de las dificultades específicas de aprendizaje* (pp. 1121-1130). Pirámide.  
[https://www.edistribucion.es/piramide/materialcomplementario/262558/materiales/10\\_2\\_actividades/caligrafia/introduccion.pdf](https://www.edistribucion.es/piramide/materialcomplementario/262558/materiales/10_2_actividades/caligrafia/introduccion.pdf)

Jiménez J.E. (2019). *Modelo de respuesta a la intervención. Un enfoque preventivo para el abordaje de las dificultades específicas de aprendizaje.* Pirámide.

Ley Orgánica 3/2020. Por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 29 de diciembre de 2020. BOE núm. 340.

Luceño, J. L. (2000). *La comprensión lectora en primaria y secundaria: Estrategias psicopedagógicas.* Universitas.

Masapanta Carrión, S. & Velázquez Iturbide, J. A. (2017). Primeros pasos para una mejora en el uso de la taxonomía de Bloom en la enseñanza de la informática. IE Comunicaciones: *Revista Iberoamericana de Informática Educativa*, 26, 1-12.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6231880.pdf>

Montanero, M. (2004). Aspectos generales de la lengua. *Revista de Educación*, (335), 415–427. Universidad de Extremadura.

[http://iestorre.syt.es/mochila/sec/monograficos\\_sec/ccbb\\_ceppriego/lengua/aspgenerales/Manuel%20Montanero.pdf](http://iestorre.syt.es/mochila/sec/monograficos_sec/ccbb_ceppriego/lengua/aspgenerales/Manuel%20Montanero.pdf)

Orden ECD/1005/2018 [Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón]. Por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón para la aplicación de las medidas y apoyos de inclusión educativa. 7 de junio de 2018.

Orden ECD/1112/2022 [Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón]. Por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. 18 de julio de 2022.

Pérez Zorrilla, M. J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación, (Extraordinario)*, 121–138.  
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/68785/00820073007081.pdf?sequence=1>

Proyecto Leobien (2024). Resultados del Test de nivel de comprensión lectora 2024.  
<https://www.observatoriodelainfancia.es/olia/esp/descargar.aspx?id=8740&tipo=documento>

Ripoll, J. C. & Aguado, G. (2015). *Enseñar a leer. Cómo hacer lectores competentes*. EOS.

Ripoll, J. C., Gómez-Merino, N. & Ávila, V. (2024). *Aprender a enseñar a leer y a escribir. Cómo aplicar evidencias científicas sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura*. SM.

Ripoll, J.C. (22 de mayo de 2023). Tener una buena base de conocimiento es fundamental para la comprensión lectora. *Tekman*.  
<https://www.tekmaneducation.com/entrevista-juan-cruz-ripoll/>

Ruiz-Domínguez, M. M. (2014). Estrategias metaficcionales y respuestas lectoras: estudio exploratorio. *Ocnos Revista de Estudios Sobre Lectura*, 11, 45-69.  
[https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2014.11.03](https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.03)

Sánchez Miguel, E. (2000). Una introducción al mundo del texto en E. Sánchez Miguel (Ed.), *Comprensión y redacción de textos* (pp. 23 – 82). Edebe.

Sánchez, E. (1995). El aprendizaje de la lectura y sus problemas. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar* (pp. 121-137). Alianza.  
<https://silo.tips/download/el-aprendizaje-de-la-lectura-y-sus-problemas-emilio-sanchez>

Serra, J. & Oller, C. (2001) Estrategias lectoras y comprensión del texto en la enseñanza obligatoria M.T. Bofarull (Ed), *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento* (1<sup>a</sup> ed., pp. 35 – 43). Graó.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.

Solé. I (2001). Leer, lectura, comprensión: ¿Hemos hablado siempre de lo mismo? En M.T. Bofarull (Ed), *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento* (1<sup>a</sup> ed., pp.15 – 32). Graó.

Suárez Rodríguez, J. A., Gonzalez-Sánchez, L., Areces, D., García, T., y Rodríguez, C. (2022). Dificultades específicas de aprendizaje y el modelo de respuesta a la intervención: una revisión sistemática. *Psychology, Society & Education*, 14(2), 67-75.  
<https://doi.org/10.21071/psyte.v14i2.15002>

Sun, Y., Wang, J., Dong, Y., Zheng, H., Yang, J., Zhao, Y., & Dong, W. (2021). The Relationship Between Reading Strategy and Reading Comprehension: A Meta-Analysis. *Frontiers In Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.635289>

Urquijo, Sebastián (2009). Aprendizaje de la lectura. Diferencias entre escuelas de gestión pública y de gestión privada. *Evaluación*, 9, 19-34.  
<https://www.aacademica.org/sebastian.urquijo/53>

## Anexos

Anexo A. Tipología del Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y condición (Elaboración propia).

Necesidades educativas especiales.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discapacidad auditiva</li> <li>• Discapacidad visual</li> <li>• Discapacidad física: motora</li> <li>• Discapacidad física: orgánica</li> <li>• Discapacidad intelectual</li> <li>• Pluridiscapacidad</li> <li>• Trastorno grave de conducta</li> <li>• Trastorno del espectro autista</li> <li>• Trastorno mental</li> <li>• Trastorno del lenguaje</li> <li>• Retraso global del desarrollo</li> </ul>
Retraso madurativo	
Trastornos del desarrollo del lenguaje y de la comunicación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trastorno fonológico</li> <li>• Trastorno de la fluidez de inicio en la infancia</li> <li>• Trastorno de la comunicación social (pragmático)</li> </ul>
Trastornos de atención o de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trastorno por déficit de atención/hiperactividad</li> <li>• Trastorno específico del aprendizaje de la lectura</li> <li>• Trastorno específico del aprendizaje de la expresión escrita</li> <li>• Trastorno específico del aprendizaje matemático</li> <li>• Capacidad intelectual límite</li> </ul>
Altas capacidades	
Incorporación tardía al sistema educativo	
Por condiciones personales o historia escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Condiciones de salud física y emocional</li> <li>• Circunstancias de adopción, acogimiento, protección, tutela o internamiento por medida judicial.</li> <li>• Altas capacidades artísticas adscrito al programa de simultaneidad con enseñanzas profesionales de música o danza.</li> <li>• Alumnado deportista adscrito a programas de tecnificación deportiva o de alto rendimiento autorizado por el Gobierno de Aragón.</li> </ul>
Por encontrarse en situación de vulnerabilidad socioeducativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Situación de desventaja socioeducativa</li> <li>• Escolarización irregular o absentismo escolar</li> </ul>

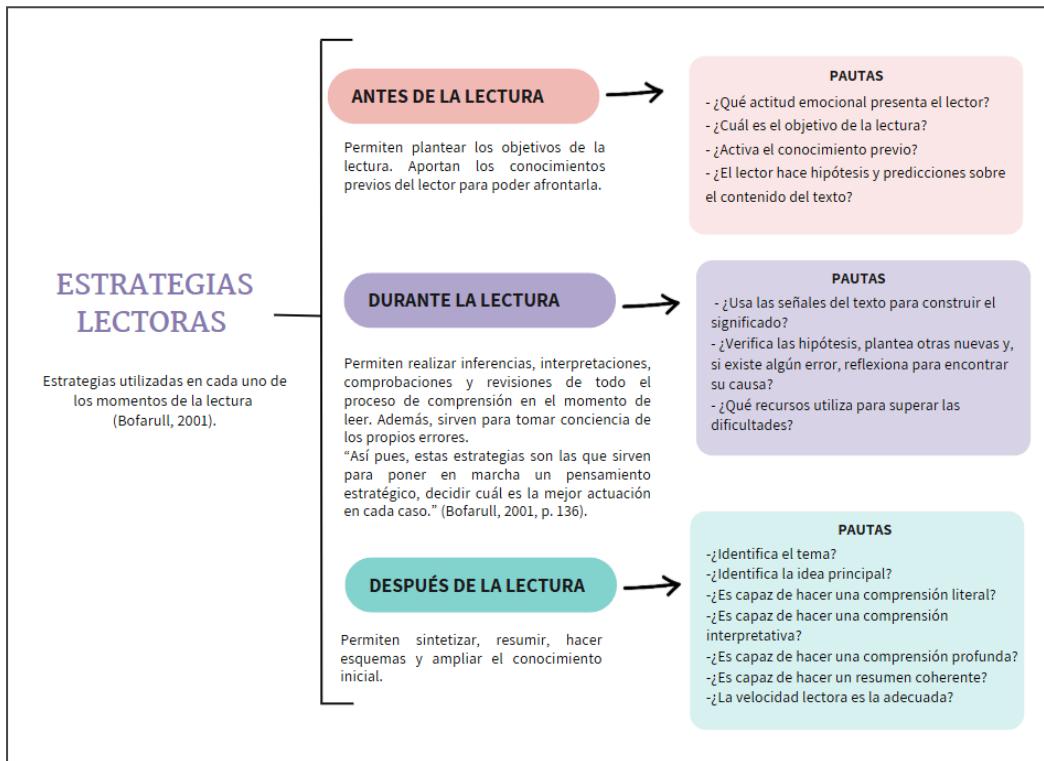
Anexo B. Descripción de los ACNEAE por dificultades específicas de aprendizaje relacionadas con la lectura y escritura (Elaboración propia).

Trastorno del lenguaje	Caracterizado por dificultades persistentes, a partir del inicio de la etapa de Educación Primaria tanto en la adquisición y uso del lenguaje en todas sus modalidades debido a deficiencias de comprensión o producción. Las capacidades del lenguaje se encuentran por debajo de lo esperado para el desarrollo evolutivo, lo cual desencadena limitaciones funcionales en la comunicación eficaz, la participación social y en los logros académicos. Todo ello no se atribuye a un deterioro auditivo o sensorial, a una disfunción motora u otra afección médica ni a una discapacidad intelectual.
Trastorno fonológico	Presentan una dificultad persistente en la producción fonológica, interfiriendo con la inteligibilidad del habla o impide la comunicación verbal de mensajes. Todo ello genera limitaciones en la comunicación eficaz afectando en la participación social, logros académicos, etc. De manera individual o en cualquier combinación.
Trastorno de la fluidez de inicio en la infancia	Manifiestan alteraciones de la fluidez y la organización temporal normales del habla que son inadecuadas para la edad y las habilidades de lenguaje. El inicio de los síntomas se produce en las primeras fases del período de desarrollo, persisten con el tiempo y se caracterizan por la aparición frecuente de repeticiones de sonidos y sílabas. Prolongación de sonido de consonantes y de vocales; palabras fragmentadas; bloqueo audible o silencioso; circunloquios, etc.
Trastorno de la comunicación social	Dificultad persistente en el uso social de la comunicación verbal y no verbal manifestada por deficiencias en el uso de la comunicación para propósitos sociales. Deterioro de la capacidad de adoptar la comunicación al contexto o a las necesidades del que escucha. Dificultades para seguir las normas de conversación y narración, expresarse de otra forma cuando no es comprendido y saber utilizar signos verbales y no verbales para regular la interacción. Dificultades para comprender aquello que no se dice explícitamente y significados no literales o ambiguos del lenguaje.
Trastorno específico del aprendizaje de la lectura	Dificultad de base neurobiológica, que afecta persistentemente a la decodificación fonológica (exactitud lectora) y/o al reconocimiento de palabras (fluidez lectora), interfiriendo en la comprensión lectora y en el rendimiento académico con un retraso lector de al menos dos años.
Trastorno específico del aprendizaje de la expresión escrita	Dificultad que afecta a la exactitud en la escritura de palabras (corrección ortográfica), a la sintaxis (corrección gramatical y de la puntuación), composición (claridad y organización de la expresión escrita) o a los procesos grafomotores. Este retraso debe ser al menos de dos años.

Anexo C. Tabla sobre los factores que aumentan la motivación intrínseca (van der Sande et al., 2023).

<b>Factores que incrementan la motivación intrínseca</b>	<b>Aplicación práctica</b>
Autonomía	permitir elegir textos o temas de lectura; elegir la forma de mostrar que se ha comprendido el texto;
Competencia, autoeficacia y expectativas de éxito	ajustar la dificultad de los textos con la competencia del alumnado; enseñar a evaluar el progreso en lectura; practicar un texto hasta conseguir leerlo con fluidez;
Relación	actividades colaborativas; actividades interactivas en torno a los textos;
Valor subjetivo de la actividad de lectura	enfatizar la utilidad de las habilidades de lectura; poner de manifiesto las relaciones entre la lectura, la comprensión oral, la expresión oral y la escritura;
Interés, preferencias personales	selección o recomendación de textos según intereses personales; conexiones entre los textos y el mundo real; actividades manuales o experimentales relacionadas con los temas de los textos;
Objetivos de dominio	plantear objetivos; evaluación centrada en la mejora individual, no en la comparación con otras personas; realizar distintas lecturas sobre un mismo tema para profundizar en él; hacer hincapié en lo que se puede aprender de un texto;
Atribuciones de control	reflexionar sobre las razones para el éxito en una tarea o actividad de lectura; enfatizar la relación entre esfuerzo realizado y resultado obtenido; no atribuir los bajos resultados a falta de capacidad, sino a factores modificables como menor atención o falta de estrategias.

## Anexo D. Estrategias lectoras según diversos autores (Elaboración propia).



## ESTRATEGIAS DE LECTURA

Modelo de enseñanza Instrucción directa-explicita (Luceño, 2000).

### ANTES DE LA LECTURA

- Activar los conocimientos previos pertinentes
- Realizar diversas predicciones,
- Conocer los objetivos de la lectura
- Plantear cuestiones y auto-preguntas acerca del texto a leer (Qué sé yo acerca del contenido del texto? ¿Qué otras cosas sé que puedan ayudarme a comprender mejor el texto? ¿para qué? ¿de qué hablará este texto? ... )

### DURANTE LA LECTURA

- El docente puede incitar al alumnado a verificar sus predicciones o formular otras nuevas, relacionar los conocimientos previos con el contenido del texto
- Relectura y utilización de elementos de ayuda externa para la comprensión del vocabulario.
  - Evaluación de la consistencia interna del contenido.
  - Distinción de las ideas principales y secundarias
  - Elaboración y prueba de inferencias.
  - Activación de conocimiento previos personales y utilización de la superestructura del texto para recordar la información
  - Construcción del significado global
  - Evaluación y autorregulación de la actividad lectora.

### DESPUÉS DE LA LECTURA

- Verificar el propósito del lector
- Resumir el texto

Anexo E. Actividades del nivel 1 (Grupo leones). (Elaboración propia).

<b>Antes de la lectura</b>	
<b>Actividad 1. Detectives de fábulas.</b>	
<b>Estrategias lectoras</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Determinar el género discursivo.</li> <li>- Conocer los objetivos de la lectura.</li> <li>- Activar los conocimientos previos.</li> </ul>
<b>Instrucciones</b>	<p>Se presenta la imagen y el título de la fábula “<i>El león y la liebre</i>” (Anexo E1). De esta manera, el alumnado debe generar respuestas a las cuestiones planteadas en la pizarra:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>¿Qué es una fábula?</i></li> <li>- <i>¿Qué ocurrirá en la fábula?</i></li> <li>- <i>¿Qué enseñanza nos va a transmitir la fábula?</i></li> </ul> <p>Las respuestas a las cuestiones planteadas se podrán llevar a cabo de diversos modos, atendiendo así a los principios del DUA:</p> <p>Una vez concluidas todas las cuestiones, se realiza una breve reflexión acerca de la primera cuestión de manera grupal, puesto que así se construye el aprendizaje de manera conjunta. Las otras dos, no se resuelven hasta finalizar toda la propuesta de este nivel.</p>
<b>Principios del DUA</b>	<p>I. Múltiples formas de compromiso.</p> <p>El alumnado se puede sentir motivado, puesto que, disponen de diversos medios de expresión para la respuesta de las cuestiones. La realización de reflexiones conjuntas genera interés y participación.</p> <p>II. Múltiples formas de representación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- De manera oral.</li> <li>- Escribiendo las cuestiones en la pizarra.</li> </ul> <p>III: Múltiples formas de acción y expresión:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mediante un dibujo se puede expresar las cuestiones.</li> <li>- Escritura de oraciones.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oralmente.</li> <li>- Dramatización: utilizando peluches, marionetas, el propio cuerpo.</li> <li>- Elaboración de figuras de plastilina.</li> </ul>
<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Imagen y título de la fábula.</li> <li>- Cuestiones planteadas.</li> <li>- Folios para completar las cuestiones en el caso de que sea necesario.</li> </ul>
<b>Nivel de comprensión lectora</b>	Se trabaja la transición del nivel literal al inferencial. El motivo de ello se debe a que, el alumnado cuando observan la imagen y el título analizan una información explícita. Seguidamente, el alumnado responde a las cuestiones a través de la construcción de inferencias, prediciendo lo que puede ocurrir.
<b>Niveles de la Taxonomía de Bloom</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprender.</li> <li>- Analizar.</li> <li>- Crear.</li> </ul>

<b>Durante la lectura</b>	
<b>Actividad 2. Completando fábulas.</b>	
<b>Estrategias lectoras</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaborar y probar inferencias.</li> <li>- Identificar palabras que deben ser aclaradas.</li> <li>- Releer, parafrasear y resumir entidades textuales.</li> <li>- Evaluar la consistencia interna del contenido.</li> </ul>
<b>Instrucciones</b>	<p>Durante la lectura de la fábula “El león y la liebre”. Se completa el <i>cloze test</i> (Anexo E2) sin mirar la hoja de la lectura de la fábula, donde se proporciona un texto similar al de la lectura, la tarea del alumnado es completar huecos vacíos que se proponen, tratando de rellenarlo con precisión. Para ello, se deben completar a través de palabras que sean acordes al hueco y a la lectura.</p>
<b>Principio del DUA</b>	<p>III. Múltiples medios de acción y expresión:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escrito.</li> <li>- Oral.</li> <li>- Pictogramas que representan el hueco a completar.</li> <li>- Con pegatinas, siguiendo los símbolos gramaticales Montessori, donde el color de cada una de las pegatinas hacen referencia a una figura. Por ejemplo, el círculo rojo hace referencia al verbo. De este modo, el alumnado aunque no sepa con qué palabra completar, podrá elegir una pegatina, suponiendo que comprende la categoría gramatical que se debe incluir en ese hueco.</li> </ul>
<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lectura de la fábula “El león y la liebre”</li> <li>- Texto de la fábula con los huecos vacíos.</li> </ul>

<b>Nivel de comprensión lectora</b>	Nivel inferencial en el completado de los huecos de la actividad, donde el alumnado debe inferir y tener en cuenta la sintaxis de la oración y los elementos de ayuda externa que se utilizan para la comprensión textual.
<b>Niveles de la Taxonomía de Bloom</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplicar.</li> <li>- Analizar.</li> <li>- Evaluar.</li> </ul>

<b>Después de la lectura</b>	
<b>Actividad 3. “Entrevistando a los protagonistas”</b>	
<b>Estrategias lectoras</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisión del proceso lector.</li> <li>- Construcción global de la representación mental.</li> <li>- Finalidad comunicativa.</li> </ul>
<b>Instrucciones</b>	<p><u>Paso 1.</u> El alumnado se transforma en periodistas, por lo que tienen que elaborar tres cuestiones, de manera individual, con el propósito de entrevistar a los personajes de la fábula (El león y la liebre).</p> <p><u>Paso 2.</u> Se intercambian las cuestiones diseñadas con todo el alumnado. De esta manera, el alumnado se convierte en los protagonistas de la fábula y deben responder a las cuestiones.</p> <p>La sesión concluye con una puesta común sobre las reflexiones que realiza el alumnado, para ello, estará guiado a través de cuestiones planteadas por la docente. Además, se explicará la moraleja de la fábula.</p>
<b>Principios del DUA</b>	<p>I. Múltiples formas de compromiso.</p> <p>La dramatización es una metodología que suscita interés entre el alumnado, por lo que, la asignación de roles fomenta la motivación.</p>

	<p>II. Múltiples formas de representación.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Preguntas guía: ¿Por qué actuaste de esa manera? ¿Cómo te sientes? ¿Qué hubieras cambiado de tus acciones?</li> <li>- Tarjetas de posibles cuestiones a plantear, de tal modo que, el alumnado las selecciona y se las proporciona a los compañeros.</li> <li>- Grabar las entrevistas con una cámara y utilizar un micrófono y una cámara.</li> </ul> <p>III. Múltiples medios de acción y expresión.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Emitir las respuestas y las cuestiones oralmente.</li> <li>- Guías de inicio de respuestas.</li> <li>- Pictogramas.</li> <li>- Responder las cuestiones mediante un micrófono.</li> </ul>
<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Folios para la entrevista.</li> <li>- Tarjetas con las preguntas y respuestas que sirven de guía.</li> <li>- Tarjetas con las cuestiones ya escritas.</li> </ul>
<b>Nivel de comprensión lectora</b>	<p>Se trabaja el nivel crítico debido a que, el alumnado, debe desarrollar el pensamiento crítico, ya que, las respuestas que debe enunciar van más allá de la lectura, emitiendo un juicio personal acerca de lo leído previamente, aportando su propio punto de vista junto a los nodos activados.</p>
<b>Niveles de la Taxonomía de Bloom</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluar.</li> <li>- Juzgar.</li> <li>- Justificar.</li> </ul>

Actividad E1. Imagen de la fábula “El león y la liebre”.



Actividad E2. Cloze Test (Elaboración propia).

Sorprendió un león a una \_\_\_\_ que dormía \_\_\_\_\_. Pero cuando estaba a \_\_\_\_ de devorarla, vio pasar a un ciervo. Dejó entonces a la liebre por \_\_\_\_ al ciervo.

La liebre se \_\_\_\_ ante los ruidos de la persecución, y sin pensarlo, \_\_\_\_ rápidamente.

Mientras tanto el \_\_\_\_, que no pudo alcanzar al ciervo, ya cansado, regresó al lugar donde se \_\_\_\_\_ la liebre. Pero para su sorpresa, la liebre se había \_\_\_\_\_.

Entonces el león reflexionó y dijo:

- Bien me lo \_\_\_, por dejar \_\_\_\_\_ una presa en mis manos, por obtener una mayor.

Anexo F. Actividades nivel 2 (Grupo jirafas). (Elaboración propia).

<b>Antes de la lectura</b>	
<b>Actividad 1. ¿Quién soy?</b>	
<b>Estrategias lectoras</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Determinar el género discursivo.</li> <li>- Conocer los objetivos de la lectura</li> <li>- Activar los conocimientos previos.</li> </ul>
<b>Instrucciones</b>	<p>Se reparten una serie de tarjetas donde aparecen las imágenes reales de los animales que van a aparecer en la lectura del libro y figuras de los posibles animales. Seguidamente, se les introduce un audio donde se proporcionan una serie de características de los animales. De tal modo que, el alumnado posee una plantilla (Anexo F1) a cumplimentar a medida que se reproduce el audio, y deben ser capaces de identificar la imagen a la que se corresponde, al mismo tiempo que, pueden manipular los juguetes descartando aquellos que no se mencionan en el audio, analizarlos y cumplimentar la plantilla, etc.</p>
<b>Principios del DUA</b>	<p>I. Múltiples formas de compromiso. Este principio se ve reflejado porque la actividad se plantea como un juego, donde el alumnado debe ir reconociendo y adivinando los animales que se les presentan. Con lo cual, estos juegos les genera interés, aumentando su participación .</p> <p>II. Múltiples formas de representación.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Imágenes reales de los animales.</li> <li>- Audio para las características de los animales.</li> </ul> <p>III. Múltiples medios de acción y expresión. La plantilla se puede completar a través de: un dibujo, a nivel oral, escrito y con la utilización de pictogramas de ARASAAC que ayudan a expresar las respuestas, incluso la elaboración con plastilina del animal, y los aspectos a cumplimentar con la plantilla.</p>
<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Imágenes de animales.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Audio con las características de los animales.</li> <li>- Plantilla de cumplimentación.</li> </ul>
<b>Nivel de comprensión lectora</b>	Transición del nivel literal al inferencial. Se produce este paso debido a que, el alumno trata de comprender las instrucciones dadas por el audio. Asimismo que, la cumplimentación de la plantilla del apartado “Qué conozco”. Se da un avance al nivel inferencial, debido a que, tiene que activar sus conocimientos previos para poder asociar la imagen con la descripción del audio, al mismo tiempo que, completar “Qué me gustaría conocer”, en este caso, trata de realizar predicciones sencillas. A su vez, está obteniendo información y realiza hipótesis acerca de posibles ideas que va a encontrar en la lectura del libro álbum.
<b>Niveles de la Taxonomía de Bloom</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recordar.</li> <li>- Reconocer.</li> <li>- Comprender.</li> </ul>

<b>Durante la lectura</b>	
<b>Actividad 2. ¡Ponte a prueba!</b>	
<b>Estrategias lectoras</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaborar y probar inferencias.</li> <li>- Identificar palabras que deben ser aclaradas.</li> <li>- Releer, parafrasear y resumir entidades textuales.</li> <li>- Evaluar la consistencia interna del contenido.</li> </ul>
<b>Instrucciones</b>	<p>El alumnado de manera grupal lee el libro álbum <i>Las jirafas no pueden bailar</i>. Posteriormente, se da comienzo a la realización de la actividad. El desarrollo de la misma, consta de varias fases.</p> <p><u>Fase 1.</u> Primeramente, a medida que se va descubriendo el libro álbum, la docente realiza pausas planteando cuestiones: ¿Qué crees que va a ocurrir ahora?, ¿Qué pistas nos dan las ilustraciones?</p>

	<p>Al mismo tiempo, se va pidiendo de manera aleatoria que el alumnado exprese y cuente de nuevo lo acontecido en el fragmento leído.</p> <p>Tras la lectura del libro ilustrado, se preparan una serie de situaciones mediante tarjetas acordes a la lectura donde se presentan errores. Por ejemplo: “Los jabalíes bailan rock”, en el libro bailan un vals.</p> <p>De este modo, la docente muestra las tarjetas y el alumnado debe detectar esos errores y justificarlos a través de diversos medios de expresión.</p> <p><u>Fase 2.</u> La sesión concluye, cuando la docente extrae del libro ciertas palabras que pueden generar dificultades entre el alumnado. Para ello, utiliza varias tarjetas donde aparece escrita y acompañada de una imagen. Con lo cual, la docente pregunta ¿Qué quiere decir esto? ¿Dónde aparece en la lectura? ¿Podéis decirme un sinónimo de esta palabra?</p>
Principios del DUA	<p>I. Múltiples formas de compromiso.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Implicación emocional con el personaje principal de la lectura.</li> <li>- Uso de situaciones ficticias o cercanas a la realidad que generan emociones.</li> </ul> <p>II. Múltiples formas de representación.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La información se apoya con las diversas imágenes y desplegables que componen el libro álbum.</li> <li>- Las imágenes de las tarjetas</li> <li>- Dramatización de las diversas situaciones que muestran las tarjetas.</li> </ul> <p>III. Múltiples medios de acción y expresión.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lectura en voz alta.</li> <li>- Expresión: Oral, escrita, ilustraciones elaboradas por el alumnado.</li> <li>- Preguntas guiadas por la docente</li> <li>- Guías para la elaboración de respuestas.</li> <li>- Dramatización.</li> </ul>

<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Libro <i>Las jirafas no pueden bailar</i> de Giles Andreae.</li> <li>- Tarjetas de situaciones de la lectura modificadas.</li> <li>- Tarjetas para identificar palabras que tienen que ser aclaradas</li> </ul>
<b>Nivel de comprensión lectora</b>	<p>Se trabaja el nivel inferencial, adaptado a las características del grupo. El alumnado durante la lectura infiere las imágenes, ya que estas aportan información que el texto no transmite. Asimismo, en las situaciones que deben ser capaces de corregir, detectando las incoherencias planteadas, incluso en la elaboración de sinónimos de las palabras con dificultad.</p>
<b>Niveles de la Taxonomía de Bloom</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprender.</li> <li>- Aplicar.</li> <li>- Analizar.</li> </ul>

<b>Después de la lectura</b>	
<b>Actividad 3. La caja musical.</b>	
<b>Estrategias lectoras</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisión del proceso lector (metacognición).</li> <li>- Construcción global de la representación mental.</li> <li>- Finalidad comunicativa.</li> </ul>
<b>Instrucciones</b>	<p><u>Fase 1.</u> Se propone en la pizarra digital una caja musical, donde van saliendo diversos elementos mencionados en la lectura (violín, rinoceronte, emociones, una jirafa, entre otros). De modo que, a medida que se van sacando objetos, la docente plantea cuestiones, a las que el alumnado debe responder de manera oral.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué representa este objeto?</li> <li>- ¿Qué ocurre cuando aparece este objeto?</li> </ul> <p><u>Fase 2.</u> A cada alumno se le reparte una plantilla de una caja musical (Anexo F2), donde debe dibujar o escribir:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Algo que haya aprendido del libro.</li> <li>- Emociones que ha sentido con la lectura.</li> <li>- Objetos de la lectura que les haya llamado la atención y el significado que tienen.</li> </ul> <p><u>Fase 3.</u> Se reflexionará sobre la lectura leída, comentando aspectos que han comprendido y aquellos que no. Para ello, dispondrán de un semáforo (Anexo F3) , donde el alumnado, deberá indicar el color de su comprensión, justificándolo.</p>
<b>Principios del DUA</b>	<p>I. Múltiples formas de compromiso.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Implicación emocional con el personaje principal de la lectura.</li> <li>- Promoción de respuestas personales.</li> <li>- Uso de la creatividad.</li> <li>- Autorregulación de su nivel de comprensión.</li> </ul> <p>II. Múltiples formas de representación.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apoyo visual a través de la caja musical tanto digital como impresa.</li> </ul> <p>III. Múltiples medios de acción y expresión.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Objeto que se asemeja a una caja o caja de cartón.</li> <li>- Expresión de las respuestas a través de dibujos, escritura y oral.</li> <li>- Utilizar recortables, plastilina, muñecos.</li> </ul>
<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentación digital.</li> <li>- Plantilla de la caja musical.</li> <li>- Semáforo para la evaluación del proceso lector.</li> </ul>
<b>Nivel de comprensión lectora</b>	<p>Se trabaja el nivel crítico de comprensión de manera guiada, puesto que, el alumnado comienza a emitir un juicio crítico acerca del mensaje que transmite el cuento, al mismo tiempo que, son capaces de asignar a cada objeto un valor. Además, son capaces de autorregular su propio proceso lector en cuanto si lo comprenden o no, con lo cual, están en un nivel de comprensión bastante alto. Esta regulación se observa en la fase del semáforo.</p>

<b>Niveles de la Taxonomía de Bloom</b>	- Comprender. - Analizar. - Evaluar. - Crear.
---	--

Actividad F1. Plantilla de animales (Elaboración propia).



Actividad F2. Plantilla caja musical (Elaboración propia).



Actividad F3. Semáforo (Elaboración propia)

**¿CÓMO HA SIDO MI LECTURA?**

RODEA EL SEMÁFORO QUE REFLEJE EL GRADO DE COMPRENSIÓN DE TU LECTURA.



HE ENTENDIDO MUY BIEN PORQUE...

HE NECESITADO AYUDA EN ...

NO HE COMPRENDIDO MUY BIEN PORQUE...

ESCRIBE / DIBUJA LA ELECCIÓN DEL SEMÁFORO.

---

---

---

---

Anexo G. Actividades nivel 3 (Grupo elefantes). (Elaboración propia).

<b>Antes de la lectura</b>	
<b>Actividad 1. “Piezas unidas”</b>	
<b>Estrategias lectoras</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Determinar el género discursivo.</li> <li>- Conocer los objetivos de la lectura.</li> <li>- Activar los conocimientos previos.</li> </ul>
<b>Instrucciones</b>	<p><u>Fase 1.</u> Se propone varios materiales multisensoriales: imágenes de elefantes, elefante de peluche, retales de telas de colores, sonido del elefante, etc. A lo que la docente plantea cuestiones como: ¿Qué se escucha?, ¿Qué estáis viendo?, ¿Qué tacto tienen estos materiales?, ¿De qué animal se trata?, ¿Qué tamaño tienen?, ¿De qué color son?, ¿Dónde viven?. Posteriormente, se proporciona el dibujo de un elefante y el alumnado debe colorear o pegar con gomets de colores un trozo de papel. El propósito de esta actividad es la creación de un gran Elmer, promoviendo la diversidad del alumnado.</p> <p><u>Fase 2.</u> Se muestra la portada del cuento Elmer y se realiza una breve explicación acerca del cuento, mencionando las características relevantes de dicho género. A continuación el alumnado, selecciona una serie de tarjetas donde aparecen características propias de un cuento y se ponen todas ellas en común.</p>
<b>Principios del DUA</b>	<p>I. Múltiples formas de compromiso. Se trabaja con materiales sensoriales, por lo que suele ser un foco de interés para el alumnado, ya que resulta poco habitual realizar actividades con diferentes estímulos.</p> <p>II. Múltiples formas de representación.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Peluches, telas, sonidos, imágenes.</li> </ul>

	<p>III. Múltiples medios de acción y expresión.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Señalar</li> <li>- Tarjetas del cuento.</li> <li>- Oral.</li> <li>- Colorear.</li> <li>- Pegar gomets.</li> </ul>
<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Audio de elefantes.</li> <li>- Telas de colores.</li> <li>- Peluches de elefantes.</li> <li>- Imágenes reales de elefantes.</li> <li>- Trozos de folios para colorear.</li> <li>- Gomets.</li> <li>- Libro <i>Elmer</i> de David McKee.</li> <li>- Tarjetas con características del cuento.</li> </ul>
<b>Nivel de comprensión lectora</b>	Nivel de comprensión literal, dado que el alumnado percibe la información directamente observable. Del mismo modo que, las cuestiones a las que tienen que responder no exigen ningún tipo de inferencia, ni conocimiento previo, sino que se reducen a lo que se observa en el instante. Además de, las características del cuento, en este caso, la docente previamente, las ha explicado asimismo, se les proporcionan pautas para dar respuestas.
<b>Niveles de la Taxonomía de Bloom</b>	Recordar.

<b>Durante la lectura</b>	
<b>Actividad 2. “Descubriendo a Elmer”.</b>	
<b>Estrategias lectoras</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaborar y probar inferencias.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar palabras que deben ser aclaradas.</li> <li>- Releer, parafrasear y resumir entidades textuales.</li> <li>- Evaluar la consistencia interna del contenido.</li> </ul>
<b>Instrucciones</b>	<p><u>Fase 1.</u> Lectura del cuento de <i>Elmer</i> a través de elementos sensoriales, donde cada capítulo del cuento incluye: una imagen, un objeto manipulativo relacionado con la lectura. A medida que la docente lee el libro y realiza una breve explicación de cada fragmento. De este modo, se experimenta al mismo tiempo que se escucha la lectura.</p> <p>Cada parada va acompañada de cuestiones con opciones visuales, como por ejemplo: ¿Por qué Elmer se encuentra triste? y se les plantea dos opciones opuestas. ¿Qué podrías hacer para que no se sintiera triste?. En este caso, aparece una caja con pictogramas con múltiples opciones que podría realizar (Anexo G1)</p>
<b>Principios del DUA</b>	<p>I. Múltiples formas de compromiso:</p> <p>Se trabaja desde la autorregulación emocional del alumnado, conectando sus propias emociones con las situaciones del cuento.</p> <p>II. Múltiples formas de representación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Imágenes</li> <li>- Objetos manipulativos.</li> <li>- Lectura en voz alta.</li> </ul> <p>III. Múltiples formas de acción y expresión.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pictogramas</li> <li>- Verbalizaciones</li> <li>- Señalización.</li> </ul>
<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lectura de <i>Elmer</i> de David McKee.</li> <li>- Objetos manipulativos</li> <li>- Imágenes del cuento.</li> <li>- Tarjetas de posibles opciones.</li> <li>- Pictogramas con múltiples opciones.</li> </ul>

<b>Nivel de comprensión lectora</b>	Encontramos un nivel literal con una pequeña transición al nivel inferencial. Este nivel se evidencia debido a que, el alumnado responde en función de lo que observa directamente. Sin embargo, comienzan a darse inferencias en aquellas cuestiones donde deben seleccionar una posible respuesta, ya que relacionan esas situaciones con sus propias emociones.
<b>Niveles de la Taxonomía de Bloom</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recordar.</li> <li>- Comprender.</li> <li>- Aplicar.</li> </ul>

<b>Después de la lectura</b>	
<b>Actividad 3. “Mímica con Elmer”</b>	
<b>Estrategias lectoras</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisión del proceso lector.</li> <li>- Construcción global de la representación mental.</li> <li>- Finalidad comunicativa.</li> </ul>
<b>Instrucciones</b>	<p><u>Fase 1.</u> Se repasan las ilustraciones del cuento a través de pequeñas explicaciones proporcionadas por la docente.</p> <p><u>Fase 2.</u> Se saca una carta del mazo, que muestra una escena o emoción del cuento y se dramatiza (Anexo G2). Las cartas se encuentran acompañadas de texto, para aquellos que no saben qué representar o qué emoción representa aquella situación. El resto de los compañeros debe adivinar de qué se trata, respondiendo a tres cuestiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué ocurre en esa escena o por qué se da esa emoción?</li> <li>- ¿Cómo se siente Elmer?</li> <li>- ¿Por qué se comporta de ese modo?</li> </ul> <p>La sesión concluye con la expresión, por parte de cada alumno, de un gesto que representa el sentimiento encontrado tras conocer el cuento.</p> <p>Todas las actividades comienzan con un modelado previo realizado por la docente.</p>

<b>Principios del DUA</b>	<p>I. Múltiples formas de compromiso.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprendizaje basado en el juego.</li> <li>- Colaboración y comunicación entre el alumnado.</li> <li>- Tomar conciencia de las emociones, propias y ajenas.</li> <li>- Adivinar las escenas.</li> </ul> <p>II. Múltiples formas de representación.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Imágenes</li> <li>- Escenas visuales.</li> </ul> <p>III. Múltiples medios de acción y expresión.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- De manera oral.</li> <li>- Mediante pictogramas, que ayudan a planificar los aspectos que quiere transmitir o incluso la emisión del mensaje mediante pictogramas.</li> <li>- Lenguaje kinésico.</li> </ul>
<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tarjetas de las escenas con tres niveles de dificultad.</li> <li>- Libro de <i>Elmer</i> de David McKee.</li> <li>- Cuestiones.</li> <li>- Pictogramas de respuestas a las cuestiones.</li> </ul>
<b>Nivel de comprensión lectora</b>	<p>Se introduce el nivel inferencial, de manera guiada. Este nivel de comprensión se observa en las diversas interpretaciones de los gestos, tanto que tiene que realizar como aquellos que deben adivinar. Del mismo modo que, se tiene que razonar y relacionar las escenas con el cuento.</p>
<b>Niveles de la Taxonomía de Bloom</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluar.</li> <li>- Crear.</li> </ul>

Anexo G1. Actividad 2. *Descubriendo a Elmer*. (Elaboración propia).

¿POR QUÉ ELMER ESTÁ TRISTE Y NO PUEDE DORMIR?



TIENE MIEDO DE DORMIR SOLO



TODOS SE RÍEN PORQUE ES DIFERENTE A LOS DEMÁS

Anexo G2. Actividad 3. *Mímica con Elmer*. (Elaboración propia).

ELMER SE SENTÍA FELIZ HACIENDO REÍR A LOS DEMÁS ELEFANTES.



Anexo H. Rúbrica de evaluación Nivel 1 (Grupo leones).

Actividades	Niveles de la Taxonomía de Bloom.	Nivel 1. Inicial	Nivel 2. Medio	Nivel 3. Avanzado
<b>Actividad 1. Detectives de fábulas (Antes de la lectura).</b>	Reconoce el género y anticipa el contenido a leer (Comprender).	Identifica parcialmente qué es una fábula con dificultad.	Reconoce el género con ayuda y anticipa de manera coherente el contenido.	Identifica con claridad el género y realiza predicciones.
	Analiza la imagen y el título para construir inferencias (Analizar).	Observa, pero no es capaz de relacionar los elementos visuales con el contenido de la fábula.	Relaciona algunos elementos con apoyo.	Establece relaciones claras entre imagen, título y contenido.
	Expresa las predicciones de manera creativa, utilizando varios medios de expresión (Crear).	Necesita bastante ayuda para expresar las respuestas.	Se expresa con apoyo y coherencia.	Se expresa de manera autónoma, a través de diversos medios de expresión.
<b>Actividad 2. Completando fábulas (Durante la lectura).</b>	Aplicar el conocimiento para completar huecos (Aplicar).	Completa los huecos sin aplicar el conocimiento, con errores frecuentes.	Completa la mayoría de los huecos adecuadamente, requiriendo cierto apoyo.	Completa los huecos con precisión y correctamente, sin apoyo.

	Analiza la estructura del texto y el contexto (Analizar).	Muestra gran dificultad en el reconocimiento de la estructura lógica del texto, no reconoce las pistas para completar con precisión el hueco.	Analiza con cierta ayuda la relación entre las oraciones, a veces utiliza estrategias para completar con precisión el hueco.	Comprende las estructuras del texto de manera autónoma y pone en marcha estrategias que le permiten completar el hueco adecuadamente.
	Evalúa la coherencia de las respuestas (Evaluar).	No revisa lo leído y no detecta las incoherencias.	Revisa la lectura y mejora algunas respuestas,	Revisa todo el proceso de lectura, mejorando las respuestas.
<b>Actividad 3. Entrevistando a los protagonistas (Después de la lectura).</b>	Formula cuestiones pertinentes (Evaluar).	Las cuestiones no están conectadas con el contenido.	Formula cuestiones simples relacionadas con el contenido.	Crea cuestiones interesantes, reflexivas y pertinentes.
	Emite juicios de valor sobre las acciones del personaje (Juzgar).	Expresa opiniones carentes de argumentos.	Emite ideas y opiniones básicas y se apoya únicamente en el texto, no pone en marcha sus conocimientos.	Argumenta sus juicios mediante la reflexión y coherencia, con un gran pensamiento crítico.
	Justifica las respuestas y reflexiones personales (Justificar).	No justifica las respuestas, apenas realiza reflexiones, siendo estas confusas.	Justifica con argumentos breves, requiere apoyos que le permitan reflexionar.	Justifica las respuestas con buenos argumentos, activando los conocimientos personales y los del texto.

Anexo I. Rúbrica de evaluación del nivel 2 (Grupo jirafas). (Elaboración propia).

Actividades	Niveles de la Taxonomía de Bloom.	Nivel 1. Inicial	Nivel 2. Medio	Nivel 3. Avanzado
<b>Actividad 1. ¿Quién soy? (Antes de la lectura)</b>	Reconoce información visual y auditiva sobre los animales (Recordar y reconocer)	Reconoce con dificultad los animales, requiere de apoyos constantemente.	Reconoce la mayoría de los audios junto a las imágenes, con ayuda puntual.	Reconoce correctamente los animales y las relaciona sin apoyo las imágenes con los audios.
	Comprende y expresa las descripciones asociándolas con los conocimientos que posee (Comprender).	No establece relaciones con la descripción del animal, expresando sus conocimientos de manera limitada.	Establece pequeñas relaciones entre lo que sabe y lo que percibe, requiriendo cierto apoyo en la expresión.	Relaciona correctamente la información percibida con sus conocimientos, expresándose de manera clara y activa.
<b>Actividad 2. ¡Ponte a prueba! (Durante la lectura)</b>	Infiere y anticipa el contenido a partir del texto y las imágenes (Comprender).	Tiene dificultades para anticipar lo que va a ocurrir, requiere ayuda.	Realiza algunas predicciones, requiriendo ciertas pautas.	Formula hipótesis coherentes y relacionadas con la lectura.
	Aplica los conocimientos que posee, identificando errores (Aplicar).	No es capaz de detectar los errores planteados en las situaciones.	Detecta ciertos errores evidentes, en otros, requiere ayuda.	Detecta y razona los errores observados en las tarjetas de manera autónoma.

	Analiza y comprende las palabras y situaciones extraídas del texto, proponiendo sinónimos. (Analizar).	Necesita ayuda para comprender palabras nuevas y no es capaz de establecer una explicación con la ayuda de la imagen.	Reconoce algunas palabras por la ayuda de la imagen, pero muestra dificultad para establecer sinónimos.	Analiza las palabras e imágenes, proponiendo sinónimos o situaciones precisas.
<b>Actividad 3.</b> <b>La caja musical</b> <b>(Después de la lectura).</b>	Analiza su lectura y establece relaciones con sus emociones (Analizar).	Muestra dificultad para establecer conexiones entre la lectura y sus emociones.	Es capaz de describir las emociones básicas con los momentos asociados.	Analiza detalladamente las emociones y las conecta con el contenido de la lectura.
	Elabora un producto, reflejando su experiencia lectora (Crear).	Requiere bastante ayuda para expresar las ideas y emociones en la plantilla.	Requiere cierta ayuda, en la representación de elementos básicos.	Expresa sus ideas de manera creativa y empleando elementos que se acompañan de reflexiones.
	Evalúa la comprensión de su lectura expresándose con el semáforo (Evaluar).	Marca un color del semáforo sin realizar ningún tipo de justificación.	Justifica brevemente la elección del color, sin conocer completamente su nivel de comprensión.	Reflexiona y justifica con claridad su nivel de comprensión de la lectura.

Anexo J. Rúbrica de evaluación del nivel 3 (Grupo elefantes). (Elaboración propia)

Actividades	Niveles de la Taxonomía de Bloom.	Nivel 1. Inicial	Nivel 2. Medio	Nivel 3. Avanzado
<b>Actividad 1. Piezas unidas (Antes de la lectura)</b>	Identifica los elementos sensoriales y el animal protagonista (Recordar).	Identifica un único estímulo, requiriendo grandes apoyos.	Identifica varios estímulos, con cierto apoyo.	Reconoce todos los estímulos y el personaje, con cierta autonomía.
<b>Actividad 2. Descubriendo a Elmer (Durante la lectura)</b>	Relaciona y entiende las emociones del personaje y las causas. (Comprender).	No comprende la emoción y tampoco la causa.	Reconoce las emociones y con ayuda es capaz de asociar la situación que la genera.	Reconoce y comprende las emociones y es capaz de expresar la situación con cierta autonomía.
	Selecciona una acción que considera adecuada para dar solución (Aplicar).	Necesita una ayuda constante para seleccionar la acción, eligiendo sin ningún criterio.	Selecciona la acción, aplicando sus conocimientos, pero requiriendo cierta ayuda.	Aplica la acción con cierta autonomía y la justifica.
<b>Actividad 3. Mímica con Elmer (Después de la lectura)</b>	Evalúa el comportamiento del personaje y justifica el modo en el que actúa (Evaluar).	No evalúa el comportamiento, o si lo hace no se encuentra relacionado con el contenido.	Valora con argumentos básicos y requiriendo apoyos.	Valora el comportamiento, con cierta autonomía y muy vinculado con el contenido del texto.

	Representa una acción o gestión para expresar una escena o emoción (Crear).	Realiza acciones ya modeladas previamente.	Realiza acciones y representa emociones del cuento con cierta creatividad.	Dramatiza de manera creativa, expresando emociones o acciones estrechamente relacionadas con el cuento.
--	---	--	--	---

Anexo K. Autoevaluación docente (Elaboración propia).

CRITERIO	SÍ	NO	OBSERVACIONES
<b>GESTIÓN DEL GRUPO CLASE</b>			
Las actividades se han adaptado a las necesidades del alumnado.			
Los medios de expresión y representación han sido (escaso, abundantes, adecuados)			
Gran participación del alumnado y gran interés por la realización de las actividades.			
Las formas de participación han sido adecuadas.			
Los apoyos y las anticipaciones han sido adecuadas.			

Los tiempos en la realización de las actividades se han ajustado.			
Los recursos materiales han sido adecuados.			
Dificultades surgidas y necesidades detectadas.			
Evolución y progreso en el alumnado de cada uno de los grupos.			
<b>PROYECTO DE COMPRENSIÓN LECTORA</b>			
La comprensión lectora se ha trabajado desde los intereses del alumnado, y se produce un progreso en la misma con el proyecto.			
La planificación de las actividades es coherente con los objetivos del proyecto y los niveles de la Taxonomía de Bloom.			
Las estrategias lectoras seleccionadas se adecúan a cada fase del proyecto, generando progresión.			
Integración de recursos que permiten múltiples formas de expresión y de representación.			

Observación de la evolución y trabajo de los distintos niveles de comprensión en cada uno de los grupos.			
--	--	--	--