Asesoriamiento del Departamento de Orientación para la mejora de la comprensión lectora

Raquel Palomo Rodríguez

Máster en Formación de Profesorado
de Educación Secundaria y Bachillerato:
Orientación Educativa

MÁSTERES
DE LA UAM
2017 - 2018

Facultad de Formación
de Profesorado y Educación

UAM Universidad Autónoma
de Madrid

MÁSTER UNIVERSITARIO EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO

TÍTULO:

Asesoramiento del Departamento de Orientación para la Mejora de la Comprensión Lectora

Autora: Raquel Palomo Rodríguez

TRABAJO FIN DE MÁSTER

ESPECIALIDAD ORIENTACIÓN EDUCATIVA

CURSO 2017-2018

"(...) hay quien se pasa la vida entera leyendo sin conseguir nunca ir más allá de la lectura, se quedan pegados a la página, no entienden que las palabras son solo piedras atravesando la corriente de un libro, si están allí es para que podamos llegar al otro margen, el otro margen es el que importa". Saramago (2000), pp. 98-99.

Autora: Raquel Palomo Rodríguez
Tutor: Héctor Amadeo Monarca

Resumen:
En este trabajo se describe un proceso de asesoramiento del Departamento de Orientación para la mejora de la comprensión lectora como fruto de una demanda recogida en los espacios de participación legalmente establecidos. La competencia lectora tiene una gran relevancia no solo como herramienta básica en la escuela para la construcción del conocimiento sino también para el desarrollo de funciones mentales más complejas. En este caso, el proceso se contextualiza en un Instituto de la Comunidad de Madrid caracterizado por acoger a alumnado especialmente diverso. Para la planificación y ejecución de la estrategia de intervención se parte de un modelo psicopedagógico o constructivista de la orientación. Así, con el fin de impulsar la mejora del alumnado en este asunto se trabaja en estrecha colaboración con el resto del profesorado y con toda la comunidad.
Palabras clave:
Orientación educativa, Comprensión lectora, Desarrollo institucional, Educación Secundaria

Abstract:
This work describes a counseling process of the Guidance Department for the improvement of reading comprehension as a result of a demand collected in the legally established participation spaces. Reading competence has great relevance not only as a basic tool in school for the construction of knowledge but also for the development of more complex mental functions. In this case, the process is contextualized in a secondary school located in the Community of Madrid and characterized for hosting great diverse students. The planning and execution of the intervention strategy is based on a psychopedagogical or constructivist model of counseling. Thus, in order to promote the improvement of students in this matter, we work in close collaboration with the rest of the teaching staff and with the entire community.
Key words:
Educational counseling, Reading comprehension, Institutional development, Secondary Education

Índice

1. Introducción 5
2. Marco teórico 7
2.1 Marco teórico del asesoramiento 7
2.2 Marco normativo 9
2.3 Marco teórico de la comprensión lectora 11
2.3.1 Perspectiva sociohistórica: la construcción de la mente letrada 12
2.3.2 ¿Qué significa comprender? 13
2.3.3 Pilares de la comprensión lectora 14
2.3.3.1 Procesos cognitivos implicados en la comprensión lectora 14
2.3.3.2 Motivación para la comprensión lectora 19
2.3.3.3 Fundamentos pedagógicos de la lectura 21
2.3.3.3.1 ¿Qué enseñar? 21
2.3.3.3.2 Concepciones sobre la lectura 22
2.3.3.3.3 Dificultades de comprensión en Educación Secundaria 23
2.3.3.3.4 ¿Cómo enseñarlo? 23
3. Contexto 26
3.1 Descripción de la institución y su entorno 26
3.2 Descripción y resultados del diagnóstico inicial 31
4. Objetivos 36
5. Estrategia de intervención 36
5.1 Línea de actuación 1: Análisis compartido del diagnóstico inicial 37
5.2 Línea de actuación 2: Plan de formación-acción en centro 37
5.3 Línea de actuación 3: Uso y aprovechamiento de la biblioteca para la mejora de la comprensión lectora 45
5.4 Línea de actuación 4: Implicación de la comunidad 46
5.5. Línea de actuación 5: Institucionalización 49
6. Evaluación y seguimiento 50
7. Cronograma 51
Referencias bibliográficas 53
Anexos 57

1. Introducción

En este trabajo se describe un proceso de asesoramiento del Departamento de Orientación para la mejora de la comprensión lectora como fruto de una demanda recogida en diversos órganos de gobierno y de coordinación docente y que se concreta a través de la evaluación formativa llevada a cabo por el profesorado del centro. El abordaje de la problemática se realiza desde un modelo de asesoramiento educativo (Martín y Solé, 2011), y se apoya tanto en la evidencia empírica como en ejemplos de buenas prácticas descritos en la literatura.

La lectura se ha definido como el proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre los elementos textuales y los conocimientos del lector (Valverde, 2014). Este proceso puede calificarse como un artefacto cultural pues cobra una importancia indiscutible en el desarrollo humano: a través de la lectura las personas pueden apropiarse de todo el conocimiento acumulado por las generaciones que les han precedido (Martín, 2008), y construir funciones mentales más complejas (Pozo, 2014). Pero además, la lectura juega un papel clave en el florecimiento de la imaginación y la creatividad (Escalante y Caldera, 2008).

De acuerdo con ello, en la escuela la comprensión lectora se transforma en una herramienta básica mediante la que se construye el conocimiento (Peralbo, Porto, Barca, Risso, Mayor y García, 2009). En otras palabras, la lectura es una de las prácticas con mayores niveles de presencia en todos los niveles del sistema educativo y coherentemente ocupa un lugar destacado como determinante del aprendizaje escolar (Peralbo et al., 2009). Las propias administraciones educativas insisten en que "un deficiente aprendizaje lector y una mala comprensión de lo leído abocan a los alumnos y alumnas al fracaso escolar y personal" (Instrucciones de 24 de julio de 2013, p.1). Por todo ello, su enseñanza intencionada y explícita debería convertirse en un eje fundamental de la vida académica (Valverde, 2014).

Sin embargo, las concepciones más tradicionales y mecanicistas de la lectura han llevado a que habitualmente las prácticas pedagógicas relacionadas con la misma se concentren en conseguir que los niños y niñas decodifiquen adecuadamente, relegando a un segundo plano otros procesos más directamente implicados en la comprensión (Ripoll y Aguado, 2014; Valverde, 2014). A este respecto, Mateos (2011) y Alonso-Tapia (2012) no

dudan en señalar que en Educación Secundaria las dificultades de los alumnos y alumnas para comprender lo que leen es uno de los problemas que más frecuentemente lleva a demandar la intervención de los orientadores y orientadoras. Al mismo tiempo, los datos extraídos de las pruebas internacionales (OCDE, 2016), reflejan que en España necesitamos mejorar la competencia lectora del alumnado, pues es pobre en Educación Primaria y no mejora de manera apreciable durante la siguiente etapa (Cruz, 2014; Trujillo, 2016).

Con la conciencia de la mencionada problemática, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, más que otras leyes anteriores, incide en la función epistémica de la lectura y la escritura. Así, por ejemplo, entre las ocho competencias clave se recoge la de aprender a aprender en la que leer y escribir para aprender adquieren un papel fundamental (Martín, 2008). La LOE (2006), modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, dispone que la comprensión lectora y la expresión oral y escrita constituyen un objeto de interés que se debe desarrollar en todas las etapas educativas. De esta manera, con la LOE (2006) se regula la obligatoriedad de dedicar un tiempo diario en las aulas de primaria a la lectura- medida que se concreta en un tiempo no inferior a treinta minutos en el real decreto que establece las enseñanzas mínimas en esta etapa- y se valorizan las bibliotecas escolares (Martín, 2008). No obstante, con la entrada en vigor de la LOMCE (2013), se añade confusión y se difumina la importancia de la lectura al vincularla fundamentalmente con el hábito lector o el aprendizaje del vocabulario y no con su relación con el desarrollo de las competencias claves (Trujillo, 2016).

La Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, plantea un enfoque más coherente con las propuestas internacionales y con la LOE (2006). En concreto, y entre otras razones con el fin de corregir el extendido error de cargar a los profesores de lengua y literatura con la responsabilidad de la competencia lingüística (Cruz, 2014), se expone que los centros de infantil y primaria deben incorporar en su Proyecto Curricular de Etapa un Plan Lector. Es decir, detallar el conjunto de estrategias que va a utilizar el profesorado desde todas las áreas del conocimiento para que el alumnado sea un lector competente, comprenda los conocimientos, investigue sobre ellos y le proporcione la capacidad para transmitir y comunicar lo que ha aprendido (Cruz, 2014). Desafortunadamente estas propuestas han tenido un corto impacto al quedar desconectadas del currículum (Trujillo, 2016).

2. Marco teórico

2.1 Marco teórico del asesoramiento

Desde el punto de vista teórico-práctico partimos de un modelo psicopedagógico o constructivista de orientación. Concebimos que tanto la escuela como el currículum educativo son construcciones sociales susceptibles de cambio. Además, las dificultades de aprendizaje no se explican por las características internas de los individuos sino en función de la interacción entre éstas y la respuesta educativa ofrecida por el entorno. En este sentido, la función principal del orientador u orientadora es trabajar en estrecha colaboración con el profesorado para construir propuestas socializadoras potentes que hagan efectivo el derecho de todos a la educación (Sampascual, Navas y Castejón, 1999; Monarca, 2016). La finalidad de la orientación es por ello preventiva, en tanto se ocupa de ayudar al centro en su conjunto a que desarrolle sus máximas potencialidades educativas trabajando para ello con todos los miembros de la comunidad (profesores, equipo directivo, familias, alumnado). Además, desde el punto de vista organizativo, el proceso que aquí se expone responde al modelo de programas, pues se trata de una intervención indirecta y grupal, desarrollado dentro de la institución escolar y dirigida a satisfacer unas necesidades concretas (Sampascual et al., 1999).

Por otro lado, la orientación comprende varios ámbitos según su contenido: institucional-docente (busca el desarrollo de la institución), escolar (persigue la mejora del rendimiento académico), personal (busca que cada sujeto alcance el ajuste personal y la autoaceptación), vocacional (consiste en la ayuda en la toma de decisiones profesionales), comunitario y familiar (se centra en la educación parental) (Sampascual et al., 1999). Aún así existe coincidencia en la necesidad de desarrollar aproximaciones sistémicas-ecológicas que ofrezcan respuestas dirigidas a transformar los contextos en los que se materializan las prácticas. Se entiende así que todas las acciones tienen un efecto con mayor o menor intensidad en todos los ámbitos mencionados (Monarca y Simón, 2013).

En coherencia con el modelo constructivista, Lago y Onrubia (2008) ofrecen una propuesta estratégica general para los procesos de asesoramiento psicopedagógico que podemos adaptar a nuestro contexto particular. En el desarrollo de estas fases las tareas deben dirigirse a un doble objetivo: la construcción de la relación de colaboración entre los participantes y la construcción de los contenidos del asesoramiento propiamente dichos

(Onrubia y Lago, 2008). La primera fase se relaciona con el análisis y la negociación de la demanda y la definición conjunta de los objetivos y el proceso de asesoramiento. La segunda con el registro y análisis de las prácticas instauradas y la formulación de propuestas de mejora. En la tercera fase se diseñan mejoras de las prácticas y en la cuarta y última se desarrollan y evalúan (Lago y Onrubia, 2008).

Enmarcamos en la primera etapa la Pauta para el Análisis de los Contextos de Asesoramiento (PACA) desde la que se trata de analizar extensamente el contexto en el que se va a asesorar para poder tener una comprensión amplia del problema (Castelló y Monereo, 2005). Ubicamos así la función del orientador o la orientadora en relación con el desarrollo y fortalecimiento de las redes de apoyo naturales dentro y fuera del centro entendiéndolas como recursos clave en el desarrollo de propuestas educativas inclusivas (Monarca y Simón, 2013). De esta forma, resaltamos la necesidad de escuchar las voces del alumnado, especialmente aquellas que habitualmente han sido silenciadas pues facilitan la identificación de las barreras para la inclusión (Susinos, 2009).

A este respecto, Nieto y Portela (2008) subrayan que habitualmente el asesoramiento educativo ha sido concebido como una tarea indirecta, entendiendo al alumnado como el destinatario último. Al mismo tiempo, alientan a su inclusión en el propio proceso de asesoramiento por dos razones instrumentales. En primer lugar, porque a partir de su experiencia, conocimiento y perspectiva pueden apoyar la mejora de la educación. Es decir, la participación del alumnado posibilita una comprensión más profunda de la situación al asesorado lo que podría reflejarse en el desarrollo de prácticas más ajustadas a sus necesidades. En segundo lugar, porque podría contribuir a la democratización de la enseñanza y de los centros escolares y, de este modo, a la construcción de sociedades más democráticas y a una mayor legitimación de los centros escolares por adoptar patrones congruentes con una demanda social. Sin embargo, las razones de la inclusión del alumnado en la tarea de asesoramiento, así como en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no son solo instrumentales sino también éticas y morales, jurídicas y políticas (Nieto y Portela, 2008).

En relación a las familias, avanzar en el proceso de la inclusión requiere de formas de relación entre éstas y la escuela abanderadas por la corresponsabilización de un proyecto compartido (Simón, Giné y Echeita, 2016). Las familias disponen de información y recursos

que pueden ser útiles para que el centro alcance sus objetivos de aprendizaje y participación del alumnado. Por esta razón consideramos que son un apoyo y un componente fundamental de la escuela (Simón et al., 2016). Aprovechar el potencial de las familias requiere incrementar sus vías de participación teniendo en cuenta que no todas las formas tienen el mismo impacto en su empoderamiento, la educación del alumnado y la satisfacción de los profesores con su trabajo. En este sentido creemos que es esencial avanzar desde formas de participación informativa y consultiva, predominantes en el sistema educativo, hacia formas de participación más complejas como la decisiva (orientadas a la toma de decisiones), evaluativa (dirigidas a la evaluación de los procesos de aprendizaje y proyectos desarrollados) y educativa (centradas en el desarrollo educativo del centro, de los estudiantes y de ellas mismas) (Simón, 2013).

Por último, la promoción del desarrollo de los docentes en el centro es un aspecto clave pues la OCDE (2005) identifica al profesorado como un factor esencial de la calidad de la enseñanza. Enseñar se ha ido haciendo cada vez más difícil pues ahora la diversidad entre el alumnado y entre éste y el profesorado es mayor, las metas educativas han cambiado ampliándose las intenciones educativas, existe una necesidad creciente de conectar la escuela con otros contextos educativos, la sociedad demanda un cambio en el rol del docente y al mismo tiempo, ha habido una pérdida de confianza en el profesorado acompañada de un aumento de las evaluaciones externas del sistema escolar (Marchesi y Martín, 2014). Todo ello requiere de docentes que trabajen en equipo y reflexionen sobre sus propias prácticas de manera permanente con el fin de mejorarlas y desarrollarse profesionalmente (Schön, 1992). En este sentido, con la organización adecuada pueden configurarse equipos docentes como fuente de progreso y mejora de las escuelas.

2.2. Marco normativo

El DO, como se recoge en el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria, tienen encomendado participar en la planificación y desarrollo de las actuaciones que se organicen en el instituto para atender a la diversidad del alumnado tanto en lo que se refiere a su capacidad de aprendizaje, a sus intereses y motivaciones, como a las diferencias que entre ellos puedan darse debido a su origen social o cultura. Además, según el artículo 42, para cumplir con sus funciones los profesores que componen el DO deben intervenir en tres

grandes ámbitos interrelacionados: el apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje, la orientación académica y profesional y la acción tutorial.

Puesto que en este documento se describe un proceso de asesoramiento del departamento de orientación para la mejora de la comprensión lectora, enmarcamos la actuación principalmente en el ámbito de apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, resaltamos en este procedimiento la relevancia de la red tutorial pues constituye un elemento esencial para coordinar la labor del profesorado, asegurar la coherencia en la influencia educativa ejercida por la escuela y la familia y recolectar información sobre el estado inicial de la situación y los efectos de las medidas adoptadas. A este respecto conviene señalar que según el Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria es competencia del jefe de estudios coordinar y dirigir la acción de los tutores, con la colaboración, en su caso, del departamento de orientación.

De acuerdo con lo establecido en el mencionado artículo 42, el DO deberá elaborar un plan de actividades a principio de curso y una memoria al final del mismo que se articule en torno a los tres ámbitos citados. Para cada uno de tales ámbitos el plan especificará:

- Los objetivos que se pretenden.
- Las actuaciones que van a llevarse a cabo, señalando en cada caso la colaboración que supone con el equipo directivo, el consejo escolar, la CCP, los departamentos didácticos, el departamento de actividades complementarias y extraescolares, los tutores y las juntas de profesores, y diferenciando cuáles serán competencia del DO y/o de cada profesor integrante de éste, y de los demás implicados, determinando la temporalización en cada caso.
- Los procedimientos previstos para realizar su seguimiento y evaluación.

En la Resolución de la Dirección General de Renovación Pedagógica del 30 de abril de 1996, por la que se dictan instrucciones sobre el plan de actividades de los Departamentos de Orientación, se concretan las actividades específicas que se enmarcan dentro de cada ámbito de intervención del DO. En lo que respecta al apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje, el DO colabora con el profesorado en la elaboración de propuestas relativas al conjunto de medidas de atención a la diversidad. Los acuerdos que a este respecto se adopten

en la CCP se incorporan a los respectivos elementos del Proyecto curricular que se presenta al claustro de profesores para su aprobación, así como a las Programaciones de aula y a las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Entre las actividades de apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje se incluyen:

a) Colaborar, junto con el resto de departamentos, en la elaboración o revisión del proyecto educativo y la programación general anual en los temas relacionados con: la normativa que regula el funcionamiento del instituto elaborando propuestas que faciliten la coordinación con los tutores y el resto de departamentos, la participación de toda la comunidad educativa y la atención a la diversidad social y cultural del alumnado.

b) Formular propuestas a la CCP sobre los aspectos psicopedagógicos del proyecto curricular que puedan facilitar la adopción de criterios comunes sobre los distintos elementos del proyecto curricular y de las programaciones de aula.

c) Actividades de colaboración con el profesorado del instituto, a través de las estructuras organizativas pertinente en cada caso asesorándoles en la adopción de medidas educativas adecuadas a todo el alumnado.

En relación a la última actividad expuesta cabe señalar que los órganos de coordinación docente y los órganos colegiados y unipersonales de gobiernos se establecen por el Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. A parte del DO, como órganos de coordinación se señalan el departamento de actividades complementarias y extraescolares, los departamentos didácticos, la Comisión de Coordinación Pedagógica (integrada al menos por el director, el jefe de estudios y los jefes de departamento) y los tutores y juntas de profesores de grupo. Entre los órganos colegiados de gobierno destacan el consejo escolar del instituto, el claustro de profesores y los órganos unipersonales, que constituyen el equipo directivo del instituto (director, jefe de estudios y secretario).

2.3 Marco teórico de la comprensión lectora

Lo que distingue unos procesos de asesoramiento de otros es el tipo de problemas que en cada caso intentan resolverse. En esta ocasión se decidió enfrentar los desafíos relacionados con la prevención de problemas o la mejora de la comprensión lectora.

2.3.1 Perspectiva sociohistórica: la construcción de la mente letrada

La lectura, más allá de constituir un soporte externo en el que almacenar la cultura, cumple una función epistémica. Las formas más o menos complejas en las que nos acercamos a los textos, promovidas por la intervención instruccional, posibilitan la construcción de funciones mentales (Pozo, 2014).

Pozo (2014) habla de diferentes formas de leer que, aunque se encuentran presentes a día de hoy, han ido apareciendo a lo largo de la historia haciendo posible nuevas formas de aprender o de dialogar con el conocimiento. Estas maneras de afrontar la lectura requieren, y al mismo tiempo construyen, mentes cada vez más complejas.

El origen de la mente letrada se ha situado en las culturas prehistóricas u orales. En ellas la palabra tenía un valor sagrado y se caracterizaban por su naturaleza aditiva y conservadora; lo promulgado no era discutido sino transformado creyendo ser repetido. Con la invención de la escritura aparece la lectura reproductiva y con ella, la memoria literal. Debido al carácter costoso y poco accesible de la información escrita, los lectores se veían obligados a aprenderla al pie de la letra (Pozo, 2014).

En la Baja Edad Media se ubica la lectura escolástica. El objetivo no era ya memorizar literalmente los textos sino aprender lo que el texto quería decir siempre a través de una interpretación autorizada. La lectura analítica o crítica aparece con la difusión de la letra impresa y la secularización del conocimiento generando nuevas funciones epistémicas. En esta lectura el lector dialoga con el texto, interpretándolo y construyendo su propia representación (Pozo, 2014).

Finalmente, se habla de la lectura hermenéutica germinada con la aparición de las nuevas tecnologías. Esta manera de leer, propia de las mentes digitales, se caracteriza por la fragmentación de los textos o la intertextualidad, la multimodalidad y la ambigüedad o la apertura de los significados que construyen los lectores. Estos rasgos demandan procesos

cognitivos más complejos y por lo tanto entornos instruccionales diseñados específicamente para la alfabetización digital (Pozo, 2014).

2.3.2 ¿Qué significa comprender?

Desde el informe PISA se entiende que una persona es competente en la actividad de comprender un texto cuando es capaz de extraer información de la lectura, de interpretar esa información o integrarla con sus conocimientos previos y de reflexionar sobre los conocimientos elaborados y el proceso seguido. Todo ello operando con los distintos tipos de texto, continuos y discontinuos, característicos de las situaciones comunicativas (Sánchez, 2010). Los textos continuos incluyen los narrativos, expositivos, descriptivos, argumentativos y persuasivos y preceptivos. Los discontinuos hacen referencia a los cuadros y gráficos, tablas, diagramas, mapas, formularios y anuncios. Asimismo, la lectura puede responder a fines privados, públicos, profesionales o educativos (OCDE, 2006).

En congruencia con ello, la lectura y comprensión de los textos puede llevar a diferentes tipos de resultado, lo que en parte está determinado por las metas que ordenan la conducta lectora. La comprensión superficial, que se asociaría a la lectura reproductiva mencionada en el apartado anterior, es la que nos permite resumir los contenidos leídos y recordarlos o parafrasearlos. Las tareas que requieren utilizar ideas que están presentes en un texto orientan a este tipo de comprensión. Por su parte, la comprensión profunda, propia de la lectura analítica, posibilita resolver problemas nuevos y tiene lugar cuando se interpreta el texto. Las actividades que dirigen hacia este resultado de la comprensión no pueden resolverse únicamente utilizando la información contenida en el texto sino que el lector debe activar sus conocimientos y llevar a cabo procesos de integración. Por último, la comprensión crítica o reflexiva, derivada de la lectura hermenéutica, permite repensar el texto tomando posición en cuanto a su calidad así como resolver inconsistencias entre afirmaciones presentes en el mismo o en distintos textos (Sánchez, 2010).

Esta distinción es útil porque ayuda a entender que pueden darse unos tipos de comprensión y no otros y que es necesario que las ayudas que se ofrezcan desde el entorno, así como las preguntas de evaluación, orienten hacia los tres tipos de resultado (Sánchez, 2010).

2.3.3 Pilares de la comprensión lectora

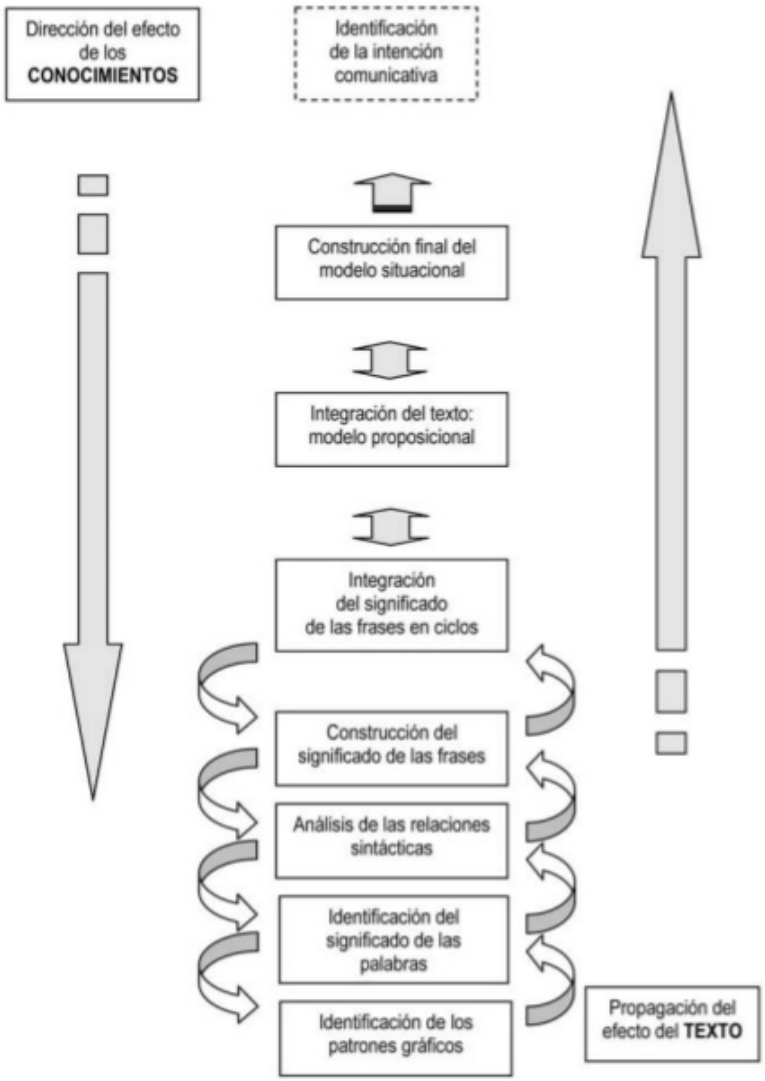
Este proceso se apoya en dos pilares fundamentales que se influyen mutuamente: la motivación y los procesos cognitivos. Es evidente que sin la motivación necesaria el alumnado evitará la lectura pero, al mismo tiempo, si el alumno o alumna experimenta dificultades al leer es probable que abandone la lectura, a pesar de que sus niveles de motivación fueran adecuados en un inicio. Estos dos factores se sustentan a su vez en el entorno en el que se aprende y estimula la lectura (Alonso-Tapia, 2012). Una evaluación e intervención adecuadas deberán atender a los tres elementos mencionados que pasamos a abordar en este apartado.

2.3.3.1 Procesos cognitivos implicados en la comprensión lectora

Conocer en qué consiste el proceso de comprensión lectora, así como los determinantes más frecuentes de las diferencias individuales, es esencial para la planificación de una evaluación relevante y un entrenamiento efectivo.

Se han diferenciado tres modelos generales para explicar los procesos de lectura: los de procesamiento ascendente y descendente y más recientemente los interactivos, que tratan de superar las limitaciones de los modelos anteriores. Desde este último se considera que "leer es un proceso de emisión de hipótesis, y de verificación de esas hipótesis mediante diferentes índices textuales" (Solé, 1987, p.5). Es decir, al leer un texto el sujeto comienza procesando la información de modo ascendente. Esto es, el análisis de los patrones gráficos le permiten la identificación de las letras, luego las combinaciones de las letras dan lugar al reconocimiento de las sílabas y de las palabras y así hasta que se extrae el significado completo. Sin embargo, el proceso descrito ofrece al lector un núcleo de información que, al activar sus esquemas de conocimiento, restringen los valores que pueden tomar las variables y le facilitan comprender las frases siguientes (Alonso-Tapia, Carriedo y Mateos, 1992). En cualquier caso, la lectura es un proceso que tiene lugar a diferentes niveles que pasamos a describir resumidamente a continuación basándonos en la propuesta de Alonso-Tapia (2012).

Procesos psicológicos implicados en la lectura y comprensión de textos



Fuente: Alonso-Tapia (2005, p.66)

a) Identificación de patrones gráficos

Cuando un lector presenta dificultades en la decodificación se limitan los recursos cognitivos dedicados a comprender lo que se lee. Las diferencias en este punto suelen deberse al conocimiento de los rasgos definitorios de las letras y a la familiarización con los mismos, lo que se mejora con la práctica lectora (Alonso-Tapia, 2012).

b) Reconocimiento del léxico

La comprensión del significado de las palabras depende de al menos cinco elementos (Alonso-Tapia, 2012).

- La familiaridad con el tema de lectura: tener un esquema mental sobre el tema de la lectura permite situar los términos en un contexto que facilita la comprensión.
- La amplitud de vocabulario que se conoce: siempre que hay un problema es lo primero que se debe evaluar pues es uno de los mejores predictores de la comprensión.
- La disponibilidad de las rutas léxica y fonológica para el acceso al significado de las palabras: con la práctica de la lectura es posible memorizar gran cantidad de palabras en formato de imágenes internas. Este hecho posibilita el reconocimiento a través de la ruta léxica o en el apoyo en su simple dibujo. Sin embargo, cuando nos encontramos con palabras que no hemos visto antes escritas es preciso pronunciarlas o utilizar la ruta fonológica para acceder a su significado. Las dificultades de comprensión de lectura pueden deberse a problemas con una, otra o ambas rutas y explicarse por la capacidad visual o fonológica y por el método de entrenamiento (el método global se centra en el entrenamiento de la ruta léxica mientras que el fonético en el de la ruta fonológica).
- Las características del contexto escrito: el contexto a menudo permite inferir el significado de las palabras que se desconocen y facilita el reconocimiento de las palabras conocidas.
- El uso estratégico del contexto: para averiguar el significado de las palabras desconocidas los lectores expertos a menudo detectan lo que no entienden, revisan estratégicamente lo que precede, lo que sigue y la composición de la palabra. Puede ocurrir sin embargo, que a pesar de que el contexto proporcione la información necesaria para deducir el significado de una palabra el lector no haga un uso adecuado del mismo. El uso estratégico del contexto primero y automático después es algo que se adquiere y puede entrenarse.

c) Construcción e integración del significado de las oraciones

Comprender un texto requiere integrar el significado de las proposiciones que lo forman. Para ello es preciso extraer las ideas de las oraciones y realizar inferencias que permitan conectar unas con otras. Hay cinco procesos que afectan a la comprensión a este nivel (Alonso-Tapia, 2012):

- Comprensión de las ideas básicas: captar las ideas básicas que contienen las oraciones demanda que el lector segmente las oraciones y reconozca qué relaciones hay entre sus elementos. Para ello puede utilizar diferentes claves: el significado de las palabras, su orden, su función y los signos de puntuación.
- Activación de ideas asociadas: el conocimiento previo que se tenga sobre el tema de la lectura, el propósito con el que se lee, las instrucciones que se reciben antes de la lectura y los objetivos que se marcan contribuyen a identificar las ideas básicas de cada proposición y a evocar y asociar a las mismas ideas o imágenes. También permiten la anticipación de ideas que aparecen más adelante en el texto que si se ven confirmadas facilitan la comprensión.
- Inferencias puente: para conectar el significado de las distintas oraciones hacemos uso de diferentes indicios (p.ej., pronombres y anáforas) que hacen de puente entre unas y otras. Si las inferencias no se producen o son incorrectas la comprensión se ve perjudicada.
- Inferencias síntesis: las ideas que se van extrayendo del texto deben sintetizarse de modo coherente. De no hacerse así es probable que la comprensión sufra.
- Establecimiento de la coherencia lineal: a medida que se progresa en la lectura, se deben integrar las nuevas ideas con las que se han sintetizado e integrado previamente. Al pedirle al lector que haga un resumen del texto es posible que se ponga de manifiesto un problema al conectar las diferentes ideas.

d) Construcción del significado global del texto

Por un lado, a medida que se avanza en la lectura es preciso realizar reiterados procesos de síntesis que permitan integrar el conjunto de las ideas en una representación única y coherente. Aunque los lectores expertos realizan estos procesos de manera automática los inexpertos necesitan aplicar concientemente diferentes estrategias o reglas que les permitan simplificar la información (Alonso-Tapia, 2012):

- Selección o dejar a un lado las ideas accesorias.
- Generalización o sustituir varias proposiciones por una presente en el texto que englobe a todas.

- Construcción o sustituir varias oraciones por una no presente en el texto.

Utilizar estas estrategias de manera efectiva requiere conocer o poder identificar las diferentes estructuras textuales (Alonso-Tapia, 2012). A este respecto, Cassany (2006) resalta que no existe una única manera de leer sino múltiples dinámicas de acercarse a comprender cada género. Por esta razón aprender a leer requiere adquirir los conocimientos socioculturales particulares de cada discurso. En otras palabras, entender la estructura nos ayuda también a construir el significado.

Por otro lado, comprender un texto requiere de la construcción adecuada de modelos de la situación a la que hace referencia el texto o de representaciones visualizables y dinámicas que van cambiando a medida que avanza la lectura. La adecuación de estos modelos depende de los conocimientos que se poseen y se activan al leer el texto pero también del grado de detenimiento y reflexión con que el sujeto atiende a sus características y del grado en que se trabaja de modo explícito la elaboración de representaciones mentales al enseñar a leer o practicar la lectura (Alonso-Tapia, 2012).

e) Comprensión del texto en el contexto del proceso de comunicación

Comprender un texto en profundidad implica ser capaz de reconocer la intención con que ha sido escrito. Para ello es preciso que el lector sea consciente de la necesidad de identificarla y que trate de conseguirlo. Sin embargo, pueden seguir habiendo problemas en la comprensión aún cuando existe este propósito pues (Alonso-Tapia, 2012):

- Sin entender qué se dice es difícil comprender para qué se nos dice. Es decir, a veces hay dificultades en la identificación de la intención porque no se comprenden el resto de aspectos del texto.
- La estructura del texto y el tipo de documento nos ayuda a identificar la intención por lo que es preciso tener conocimientos relacionados con estos aspectos.
- Conocer o no las características retóricas (p.ej., repeticiones, exageraciones, contradicciones) también facilita o dificulta el reconocimiento de la intención del lector.

En cualquier caso, es necesario evaluar el grado en que los lectores entienden la intención de los autores al escribir los textos para, en el caso de detectar dificultades, programar intervenciones apropiadas.

f) Autorregulación del proceso lector

Cuando se producen errores en la lectura o dificultades de comprensión los lectores expertos paran y releen fijándose no solo en si conocen el significado de las palabras sino valorando también la consistencia interna entre las distintas ideas. Ello implica utilizar adecuadamente criterios sintácticos y semánticos. Se trata de un proceso que evoluciona con la edad y que, como los demás, mejora con el entrenamiento explícito (Alonso-Tapia, 2012).

A este respecto, Solé (1987) plantea que comprender no es una cuestión de todo o nada y que el margen más o menos amplio de tolerancia al error o falta de comprensión, así como el tipo de acciones que se ponen en marcha para contrarrestarlo, se encuentran fuertemente condicionados por el objetivo con el que se afronta la lectura. Cuando se es consciente de un error en la comprensión es preciso decidir si se va a proceder con una acción compensadora. En ocasiones la acción más eficaz consiste en ignorar la carencia y continuar con la lectura. Si al continuar leyendo ocurre que no podemos comprender el texto o una parte de su contenido, pasamos a adoptar estrategias más disruptivas. Una de ellas puede ser la de suspender o posponer la decisión, cuando creemos que la falta de comprensión se clarificará más adelante. Otra estrategia consiste en formular hipótesis acerca del posible significado de la palabra o fragmento y ver si se confirma o no. Cuando no se pueden formular hipótesis tentativas el lector puede atender al contexto de la lectura. Aún así la estrategia más disruptiva, en la medida en que implica abandonar el curso de la lectura, consiste en dirigirse a una fuente experta susceptible de proporcionar el significado que el lector no puede asignar.

Además del objetivo de la lectura, que se escoja una u otra estrategia depende de que se pueda escoger: los estudiantes deben conocer las diferentes estrategias y cuándo conviene utilizar una u otra (Solé, 1987).

2.3.3.2 Motivación para la comprensión lectora

Hay distintos factores que influyen en si se lee o no y en el tipo de comprensión con el que una persona se conforma. Siguiendo la clasificación de Sánchez (2010) analizaremos

algunos de estos elementos organizándolos en tres grandes fases o momentos involucrados en el proceso lector.

1. La fase deliberativa

Comprender adecuadamente requiere de la activación de procesos afectivos favorables que posibiliten poner en práctica los recursos cognitivos y lingüísticos para la comprensión lectora (Vallés, 2005). Antes de afrontar la lectura entran en juego diversas motivaciones y creencias que determinan el modo en que se inicia la actividad.

- Motivos: las motivaciones para emprender el proceso de la lectura pueden ser múltiples pero podemos clasificarlas en extrínsecas o intrínsecas. Las segundas son más positivas en la medida en que dotan de una energía que se retroalimenta en la propia acción y no depende de factores externos (Sánchez, 2010). Los mensajes que transmita el profesor o la profesora -facilitan percibir la lectura como un fin en sí mismo o como un instrumento para alcanzar otro objetivo- y el contenido de la lectura, juegan un papel en esta dinámica (Alonso-Tapia, 2012; Sánchez, 2010).

- Creencias: las creencias sobre el objetivo principal de la lectura y sobre lo que implica comprender tienen un efecto en el modo en que se afronta la lectura. Por esta razón es relevante que en el contexto en el que se lee habitualmente se demande una comprensión en profundidad o reflexiva y no el simple recuerdo más o menos literal de los textos (Solé, 1987). También tienen una importancia destacada las creencias sobre la deseabilidad y la viabilidad de la lectura. La primera depende en gran medida de las experiencias pasadas y la segunda de las posibilidades que se perciben de afrontar con éxito la actividad (Sánchez, 2010).

2. La fase volitiva: en el transcurso de la lectura la meta predefinida puede verse debilitada por varias amenazas. Es posible que otras metas entren en competencia con la que impulsa la lectura o que la experiencia haga tambalear las creencias sobre la viabilidad y la deseabilidad. En estas situaciones los lectores deben poner en marcha estrategias volitivas o recibir algún tipo de apoyo externo (Sánchez, 2010).

3. La fase evaluativa: los resultados de la actividad son interpretados y a su vez condicionan la motivación con que en un futuro se afronta la lectura. A este respecto, es fundamental promover atribuciones causales internas y controlables en el caso de los éxitos, e inestables y potencialmente controlables cuando se experimentan fracasos (Sánchez, 2010). También la valoración de la lectura como una actividad agradable o desagradable, lo que se relaciona con si el lector experimenta o no dificultades al leer, modula los esfuerzos que más adelante se realicen por comprender (Alonso-Tapia, 2012).

2.3.3.3 Fundamentos pedagógicos de la lectura

2.3.3.3.1 ¿Qué enseñar?

Hemos comentado que la lectura, en función de los procesos que se activen, puede tener como resultado representaciones superficiales, profundas o crítico-reflexivas. De acuerdo con ello nuestros objetivos de enseñanza deben ser dos (Sánchez, 2010).

Por un lado, que el alumnado aprenda a cuestionarse para qué va a leer, fijándose una meta de lectura, y a medida que avanza en la lectura, en qué grado está consiguiendo su propósito (Sánchez, 2010).

Por otro, en la medida en que el alumnado puede percibir que no está consiguiendo alcanzar el fin que se había propuesto es necesario que conozca diferentes estrategias de lectura y en qué momentos es adecuado recurrir a unas u otras. Entre las estrategias factibles de utilizar cuando la meta responde a una comprensión superficial destacan: volver a leer, plantearse cuestiones que ayuden a relacionar distintas partes del texto, resumir, parafrasear, pararse a reflexionar sobre la estructura del texto, utilizar organizadores semánticos y detectar y usar los marcadores discursivos para desvelar la organización textual. Cuando se desea alcanzar una comprensión profunda o generar una representación que trascienda lo dicho en el texto algunas estrategias viables pueden ser: hacer predicciones acerca de lo que dirá el texto, intentar visualizar lo que se está leyendo, hacerse preguntas del tipo ¿por qué?, ¿quién?, ¿con qué motivo?, ¿dónde?, ¿cuándo?, buscar asociaciones entre el texto y los conocimientos previos, buscar información complementaria, contrastar las ideas del texto con los conocimientos previos y por último, buscar expresiones en la lectura que ofrezcan claves sobre los conocimientos previos que se deben activar y el tipo de inferencias que se pueden

realizar. Finalmente, cuando el fin es hacer una valoración crítica-reflexiva del texto algunas cuestiones claves serían las siguientes: valorar la precisión y adecuación del vocabulario, la conexión entre ideas, la claridad de las ideas importantes, la organización textual, los marcadores discursivos y la medida en que el autor consigue su propósito (Sánchez, 2010).

2.3.3.3.2 Concepciones sobre la lectura

Los entornos que los educadores crean influyen en gran medida en cómo los estudiantes entienden y afrontan la lectura (Alonso-Tapia, 2012). En este sentido, las concepciones que mantengan en relación a la comprensión lectora determinarán los contextos que dispongan (Cassany, 2006). Cassany (2006) distingue tres representaciones o puntos de vista sobre la lectura:

- Concepción lingüística: según esta concepción el significado de un texto es único, estable y objetivo y se aloja en el escrito. La buena comprensión de un texto depende por tanto del buen conocimiento de la lingüística.
- Concepción psicolingüística: desde esta representación, el conocimiento previo del lector juega un papel fundamental en la interpretación de un texto. Así, el significado del texto se ubica en la mente del lector y por ello no es único, estable u objetivo. Saber leer requiere tanto conocer la lingüística como desarrollar las habilidades cognitivas implicadas en el acto de comprender.
- Concepción sociocultural: esta concepción asume las dos anteriores, es decir, que las palabras aportan una parte sustancial para la comprensión y que el significado se construye en la mente del lector. Pero además hace hincapié en que tanto el significado de las palabras como el conocimiento previo que aporta el lector son construcciones de origen social. También en que en tanto la lectura refleja los puntos de vista de su autor, comprenderla implica comprender su visión del mundo. Por último, en que los contextos sociales en los que se insertan las personas determinan en gran medida los propósitos concretos con los que se escriben y leen los discursos. En definitiva, si leer es una práctica cultural insertada en un contexto particular, comprender un texto requiere, entre otros aspectos, conocer la estructura de cada género textual, cómo lo utilizan el autor y los lectores y qué funciones cumple.

2.3.3.3.3 Dificultades de comprensión en Educación Secundaria

Mateos (2011) apunta a dos razones fundamentales para explicar que, tal y como manifiestan los resultados de la evaluación PISA, en secundaria los estudiantes se limiten, en la mayoría de los casos, a leer de manera reproductiva y que sean incapaces de llevar a cabo una lectura analítica o hermenéutica. Ambas se relacionan con los contextos de enseñanza.

La primera alude al desajuste entre los textos que se ofrecen al alumnado y sus conocimientos previos. Cuando los estudiantes perciben que la lectura es excesivamente compleja se limitan a aprenderlos de manera literal. En coherencia con ello, los textos seleccionados deben apoyarse siempre en una evaluación de lo que el alumnado sabe. La segunda se relaciona con que los contextos de enseñanza y aprendizaje de la lectura promueven niveles superficiales de comprensión. En este sentido, es preciso que el profesorado haga explícitos los objetivos de lectura exigiendo leer con propósitos diferentes al de reproducir su contenido (Mateos, 2011).

Además, en Educación Secundaria es frecuente que el profesorado asuma que el alumnado ya es competente en esta actividad y que en todo caso, su desarrollo es un objetivo exclusivo del área de lengua. Sin embargo, es necesario hacerles ver que el paso de primaria a esta etapa trae consigo nuevas exigencias en relación a la lectura: se pasa de aprender a leer a leer para aprender en diferentes áreas de contenido, cada una con sus propios textos y prácticas discursivas. Así, desde la perspectiva del enfoque de las competencias parece lógico afirmar que la generalización y automatización del uso de las estrategias de comprensión lectora solo podrá darse en la medida en la que la enseñanza se afronte de manera transversal a todas las asignaturas (Alonso-Tapia, 2012; González, Barba y González, 2010; Martín, 2008; Mateos, 2011).

2.3.3.3.4 ¿Cómo enseñarlo?

Diferenciamos dos tipos complementarios de intervención para la enseñanza de la comprensión lectora (Sánchez, 2010). En la enseñanza implícita, el profesorado ayuda al alumnado a comprender mediante la configuración de un contexto de lectura que facilita alcanzar representaciones superficiales, profundas y críticas. En este tipo de intervención, por lo menos a priori, el alumnado no es consciente de los procesos que está llevando a cabo para comprender y la interpretación de los textos se hace necesaria por estar integrados en una

actividad más amplia: construir conocimiento referido al contenido de la lectura. Por su parte, en la enseñanza explícita, el texto se convierte en una mera herramienta para instruir en estrategias específicas para la comprensión de la lectura. Desde este planteamiento, lo habitual es que el profesor o profesora explique la utilidad de la estrategia, modele en su uso mediante la técnica del pensamiento en voz alta y proponga ejercicios para que el alumnado pueda ensayarla (Sánchez, 2010).

Siguiendo a Sánchez (2010), en una enseñanza preventiva de la comprensión lectora, lo más apropiado es acometer primero la creación de contextos de lectura apropiados y solo después, la enseñanza de algunas estrategias específicas que lo requieran. En la medida en que el modelado de estrategias de comprensión lleva a un incremento de exigencias tanto por parte del alumnado- no solo debe esforzarse por comprender la lectura sino por aprender cuándo y cómo usar la estrategia de lectura- como del profesorado- debe enriquecer su práctica docente- la perspectiva sugerida resulta mucho más compatible con la vida del aula. Asumiendo este planteamiento pasamos a analizar algunos criterios avalados por la investigación que deben guiar la enseñanza de la lectura.

Antes de iniciar el proceso es esencial que los lectores activen metas y conocimientos previos apropiados que les ayuden a interpretar lo que leen (Alonso-Tapia, 2012; González et al., 2010). Para que los alumnos y alumnas afronten con un propósito claro la lectura de un texto deben estar convencidos de la utilidad de clarificar el propósito de la lectura y saber cómo hacerlo. A este respecto los docentes pueden ayudar a sus alumnos: a) indicando el propósito de la lectura directamente o actuando como modelo en voz alta, b) formulando preguntas que de manera indirecta orienten la atención hacia el objetivo deseado y c) mostrando la importancia de utilizar los objetivos a seguir en el caso de que estos vengan señalados en el texto. En cualquier caso, los educadores deberán tomar conciencia de cuándo se están sugiriendo propósitos de lectura adecuados, orientados a entender la idea central del texto, y cuándo, sin darse cuenta, están enfocando al alumnado hacia otros aspectos secundarios (Alonso-Tapia, 2012).

Por otro lado, con el fin de evocar en los alumnos y alumnas los conocimientos que poseen sobre el tema o los interrogantes que les facilitarán la comprensión es importante que los profesores y profesoras utilicen los recursos que ofrecen los textos: títulos, introducciones,

resúmenes previos, diagramas o fotografías. Un diálogo previo sobre el contenido del texto puede servir al mismo objetivo. Pero además para que los alumnos y alumnas interioricen estas estrategias los educadores pueden: a) señalarles la importancia de formularse preguntas a partir de los recursos que ofrece el texto e ilustrar su efecto en la comprensión, b) actuar como modelo en el uso de tales recursos mediante la técnica de pensamiento en voz alta y c) cuidar que los textos sobre los que se trabaje ofrezcan recursos que orienten la atención hacia los conocimientos previos relevantes para comprender el texto (Alonso-Tapia, 2012).

Durante la lectura, en los primeros niveles es preciso enseñar a los lectores, utilizando textos de estructuras sencillas (narrativos y descriptivos) a comprender e integrar las proposiciones ayudándoles o enseñándoles a: a) identificar las ideas simples que las forman, b) mantener la referencia textual utilizando las inferencias puente, c) ajustar su ritmo de lectura de manera que puedan activar lo que saben a medida que leen y d) extraer e integrar las ideas básicas de cada párrafo y del texto en su conjunto (Alonso-Tapia, 2012; González et al., 2010). Con este fin los profesores pueden hacer de modelos utilizando la estrategia "eco de lectura-síntesis-anticipación-evaluación". Este procedimiento requiere que tras modelar el proceso a seguir, se vaya cediendo poco a poco el control con el fin de que el alumnado interiorice el proceso (Alonso-Tapia, 2012).

Pero además, con textos expositivos, es necesario ayudarles a identificar las estructuras textuales y el significado que confieren los recursos retóricos (Alonso-Tapia, 2012; González et al., 2010). Para ello es preciso un entrenamiento específico orientado a tomar conciencia de las características de las diversas formas de organización textual, de la diferente importancia de las ideas en función de cómo han sido estructuradas y de la relación del texto con el contexto de comunicación. Con este fin pueden proponerse tareas de composición de textos con distintos propósitos y posteriormente favorecer la reflexión sobre las diferentes formas textuales utilizadas en función de las metas establecidas. A este tipo de tareas puede sumarse la instrucción directa de los procesos involucrados en la identificación de las características de las estructuras textuales. Para facilitar la comprensión y el aprendizaje, puede utilizarse la construcción de representaciones gráficas de las relaciones entre las ideas (Alonso-Tapia, 2012).

Un último componente instruccional tiene que ver con enseñar a los lectores a supervisar y regular su propio proceso de comprensión para lo que es necesario fomentar la reflexión de lo que se va haciendo durante todo el proceso y de la funcionalidad de cada uno de los pasos seguidos (González et al., 2010). Además para el conocimiento de las diferentes estrategias de compensación de la falta de comprensión hay que encargarse de no sancionar y corregir sistemáticamente el error en la lectura con el objetivo de traspasar al alumnado poco a poco el control de la comprensión (Solé, 1987).

En relación a la dimensión motivacional-emocional, una buena enseñanza para el desarrollo de la comprensión lectora deberá promover actitudes positivas hacia la lectura. En este sentido, los docentes deberán cuidar sus mensajes a) con el fin de orientar hacia motivos intrínsecos y proporcionar creencias positivas que faciliten al alumnado iniciar la lectura con cierta base motivacional, b) durante el proceso para aportar los apoyos que ayuden a revalorizar la meta inicialmente planteada o a detectar, entender y controlar posibles emociones que puedan dificultar el proceso lector y d) para promover interpretaciones favorables del éxito y del fracaso en la comprensión.

Además, tal y como hemos ido abordando, es necesario que el profesorado se ajuste a la zona de desarrollo próximo del alumnado y que disponga las ayudas necesarias con el objetivo de que la tarea de comprensión sea percibida como accesible y de asegurar una cierta experiencia de éxito (Sánchez, 2010). De especial relevancia es que la evaluación oriente a la comprensión en profundidad y reflexiva de los textos y que no estimule aprendizajes memorísticos que requieren poca elaboración de la lectura (Alonso-Tapia, 2012). Las actividades como la realización de trabajos de investigación, los ensayos de opinión o las reflexiones sobre el propio aprendizaje se configuran como alternativas más idóneas a las tradicionales actividades reproductivas de leer para copiar, para subrayar o tomar apuntes (Martín, 2008).

Para terminar, con la intención de favorecer el hábito lector, es importante ofrecer opciones o dar autonomía en la selección de textos, no imponer la lectura sino invitar a ella, sugerir libros que respondan a los gustos del alumnado y crear motivos para la lectura (Alonso-Tapia, 2012).

3. Contexto

3.1 Descripción de la institución y su entorno

El Instituto de línea tres y con un total aproximado de 600 alumnos, se sitúa en un barrio delimitado por las vías del tren, una carretera y unos antiguos edificios militares, quedando aislado del resto del distrito. Este aislamiento hace que los alumnos del centro procedan casi exclusivamente de la zona.

Cabe señalar que este barrio ostenta la tasa de paro más alta de la Comunidad de Madrid, cercana al 30% y que de sus 18000 habitantes, el 37% son extranjeros. También es elevado el porcentaje de etnia gitana.

En los últimos años, se han ido sumando a la labor educativa del Instituto diversos recursos ofrecidos por instituciones que colaboran con el centro en la educación del alumnado. En concreto cuentan con la colaboración de policías tutores que ejercen una gran labor cuando surgen problemas de diferente índole, en especial de convivencia, generalmente fuera del Centro. La Policía Municipal colabora vigilando sobre todo a las horas de salida del Instituto, como presencia disuasoria ante posibles incidentes. La Policía Nacional también facilita los trámites cuando se precisa sus servicios. Destaca también las relaciones con otras instituciones: colegios del barrio, Centro de Salud, Servicios Sociales, Comisión de absentismo y Centro de apoyo a la infancia.

Por otro lado, el IES cuenta con una biblioteca amplia y luminosa ubicada en la planta alta del edificio que dispone de recursos procedentes de antiguas donaciones públicas y compras que ha ido realizando el propio centro haciendo uso de sus presupuestos. El escaso material existente y su mala organización ha llevado a una infrautilización de este valioso recurso por parte de la comunidad educativa.

En cuanto al alumnado del centro conviene señalar que es sumamente heterogéneo; los alumnos y alumnas se reparten entre inmigrantes recién llegados y apenas escolarizados en sus países de origen, inmigrantes con pocos años de estancia en España que presentan un desfase curricular importante, alumnos del barrio con un nivel sociocultural muy bajo o bajo y otros con un nivel de resultados normal, bueno o excelente.

En relación al profesorado, el 70% de la plantilla es estable y el resto lo componen profesores en situación de interinidad. No obstante, es relevante señalar que dentro de éstos hay una cierta estabilidad pues muchos eligen volver al Instituto porque llegan a tener un alto grado de implicación en el centro y porque consideran que, incluso con sus inconvenientes, el ambiente entre el profesorado y la relación con los alumnos y alumnas y las familias es correcta y cordial.

Con respecto a las familias, su participación en la vida del centro se concreta a nivel del AMPA, que se sitúa como interlocutor con el equipo directivo colaborando en diferentes actividades. Además, ellas eligen a sus representantes para el Consejo Escolar. Un padre o una madre miembro del Consejo Escolar forma parte a su vez de la comisión de convivencia, en la que se revisa el plan actual y se hacen propuestas para su mejora. Asimismo, destaca el contacto y comunicación fluida entre familias y docentes que se concreta en frecuentes reuniones informativas en las que el profesorado se hace consciente de la situación familiar del alumnado y las familias del progreso de sus hijos o hijas en el contexto institucional.

El DO está formado por una profesora de la especialidad de psicología y pedagogía que cumple con la función de jefa del departamento, tres profesores y profesoras de apoyo a los ámbitos lingüístico y social, científico-tecnológico y área práctica, tres maestros y maestras especialistas en pedagogía terapéutica, dos maestros especialistas en audición y lenguaje, tres de apoyo del programa de compensación de desigualdades y un profesor técnico de formación profesional de servicios a la comunidad. De acuerdo con la normativa, aunque cada miembro asume responsabilidades específicas según su formación, las funciones del DO son asumidas de manera colegiada. Además, conviene señalar que DO es reconocido tanto por el equipo directivo como por la mayoría del profesorado, alumnado y familias como un elemento esencial para el buen funcionamiento del centro. En este sentido, sus valoraciones y aportaciones son tenidas muy en cuenta en la toma de decisiones relacionadas con los diferentes aspectos del instituto.

En relación a la oferta educativa, el IES imparte enseñanzas de ESO y Bachillerato. Además, cuenta con diversos programas para atender a la diversidad del alumnado. El Programa de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento (PMAR), el Programa de Educación Compensatoria y el Programa de Educación para alumnado con necesidades específicas de

apoyo educativo que presentan necesidades educativas especiales. En el centro hay un 12% aproximado de alumnos de Educación Compensatoria, fundamentalmente en 1º y 2º de ESO. Este programa consiste en ofrecer al alumnado que se considere, apoyo educativo fuera del aula para las materias de Lengua Castellana y Matemáticas. Estos grupos de apoyo se intentan formar, por parte de la Jefatura de Estudios, de la forma más homogénea posible teniendo en cuenta el nivel curricular de los alumnos y alumnas. Además, la ratio nunca supera los 12 estudiantes por profesor. Por otro lado, para los alumnos y alumnas con necesidades educativas específicas, siempre que se agoten otras medidas ordinarias de atención a la diversidad, se organizan apoyos específicos también en pequeños grupos que son atendidos por los profesores y profesoras especialistas en Pedagogía Terapéutica.

En cuanto al plan de atención a la diversidad, el profesional docente entiende la diversidad de manera amplia y la reconoce como un hecho universal y necesario. Asimismo, considera que tomar medidas es esencial para poder ofrecer una enseñanza personalizada y asegurar una educación de calidad. También admite abiertamente que atender a la diversidad es uno de los mayores retos a los que se enfrenta como institución. Una vez detectadas las necesidades específicas se van adaptando las respuestas educativas desde medidas curriculares y organizativas ordinarias hasta aquellas otras propuestas más extraordinarias que modifiquen de forma significativa elementos esenciales del currículum y que pueden llegar también a requerir propuestas organizativas diferenciadas y recursos personales de apoyo especializado. Así, se priorizan las medidas ordinarias y sólo después se consideran las extraordinarias.

Conseguir un buen clima de convivencia es otro de los grandes retos admitidos por el centro. El plan de convivencia ha sido revisado recientemente teniendo en cuenta la valoración de toda la comunidad educativa: aunque tanto el profesorado como el personal no docente valoraron muy positivamente la información sobre las normas y la gestión de convivencia, el alumnado y las familias evaluaron negativamente algunas de las medidas del centro. En concreto, señalaron que los conflictos no se resuelven con justicia en gran parte de los casos y que no saben cómo actuar ante determinadas situaciones problemáticas. Ante esta situación en el Reglamento de Régimen Interior se establecen las normas de organización y funcionamiento del Centro, considerando que con ellas se contribuye a crear el adecuado clima de respeto, responsabilidad y esfuerzo en el aprendizaje. A este respecto subrayamos

que existe un excesivo listado de normas de conducta acompañado con información relativa a las sanciones que incurrirán si no son respetadas. Aún así en el centro también se han programado actividades preventivas muy acertadas mediante las que se intenta evitar situaciones conflictivas y que pueden generar alternativas favorecedoras de estilos saludables de convivencia: trabajo en las tutoría sobre las normas de conducta, trabajo en las reuniones de tutores sobre actividades que favorecen la convivencia, programa de educación emocional para la mejora de habilidades sociales y resolución no violenta de conflictos, programa de mediación para alumnos con problemas de comportamiento y acumulación de amonestaciones, elección meditada del delegado, potenciación de la participación del alumnado a través de la Junta de Delegados y estudio y, en su caso, adopción de medidas propuestas por la comisión de convivencia. Esta comisión está formada por el director, el jefe de estudios, un profesor y un familiar de un alumno o alumna.

Asimismo, conviene señalar que el centro desarrolla un programa de absentismo de manera continuada y, ante las diversas convocatorias de los diferentes organismos educativos, en la CCP y el claustro se estudia la posibilidad de participar en los programas que ofrecen. Posteriormente se solicita la aprobación del Consejo Escolar.

A nivel de aula, destaca el elevado número de alumnos y alumnas por profesor como consecuencia de los continuos recortes en materia de educación por parte de la administración. En concreto estamos hablando de una ratio aproximada de 34 alumnos por aula.

En relación a los objetivos curriculares destacamos que se priorizan las competencias frente a los contenidos, entendiendo que deben ser el objetivo final de la educación. Así, todo el profesorado del centro contribuyen a la formación general del alumnado, transmitiendo de manera específica los conocimientos propios de cada materia pero integrando todas las competencias clave en su propuesta curricular.

En cuanto a la metodología, son las programaciones didácticas de los departamentos las que, además de otros aspectos, especifican para cada materia las didácticas que se van a aplicar. Aún así, como principios pedagógicos generales puede destacarse que se proponen facilitar la elaboración de aprendizajes significativos, favorecer la capacidad del alumnado

para aprender por sí mismo, propiciar metodologías activas que aseguren la participación del alumnado en los procesos de enseñanza-aprendizaje y potenciar el manejo de las nuevas tecnologías. El libro de texto, elegido por los departamentos cada cuatro años, sigue siendo el principal recurso material utilizado en las clases. Desde el centro reconocen que el libro debe servir para guiar a los alumnos y alumnas lo que no quiere decir que el docente deba reducirse al mismo; cada profesor o profesora puede precisarlo. Asimismo, el cuaderno de clase se considera la expresión del aprendizaje individual. En él, desde el principio de curso y cada día, los alumnos y alumnas van recopilando todos los materiales que constituyen la acción formativa.

Finalmente, la evaluación es entendida como parte integral del proceso de educación puesto que orienta permanentemente los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde el centro se entiende que esta evaluación debe ser procesual considerando todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y no solo los resultados finales del alumnado. En todas las materias, se lleva a cabo una evaluación inicial de diagnóstico que ayuda a conocer el perfil de la clase y las características dominantes del alumnado. Esta prueba permite conocer el nivel aproximado de los alumnos y alumnas en los aspectos más generales y específicos de cada materia. Para llevar a cabo esta evaluación, cada departamento determina el tipo de prueba o actividad que consideren oportuna. Durante el curso, la evaluación es formativa y permite al alumnado ser consciente de su aprendizaje, medir sus progresos y detectar sus limitaciones y habilidades (formadora). Conviene señalar que la actitud y participación en el aula también son aspectos que el docente valora a través de la observación diaria en el aula.

3.2 Descripción y resultados del diagnóstico inicial

En la fase de diagnóstico se recogen datos de manera sistemática con el objetivo de detectar las áreas prioritarias de actuación. Esta etapa también puede servir para concretar la situación inicial y evaluar en una fase posterior el alcance de la mejora (Murillo y Krichesky, 2012). En concreto, se trató de recoger las voces del mayor número de miembros implicados en la comunidad educativa, dinamizando y potenciando los espacios de participación legalmente establecidos. Atendiendo al modelo de asesoramiento expuesto por Onrubia y Lago (2008), enmarcamos lo expuesto en este apartado en las fases de análisis, negociación de la demanda y definición conjunta de los objetivos.

En este caso la orientadora fue anotando los problemas que se fueron poniendo de manifiesto en los espacios en los que participa y que vienen regulados por la normativa: las reuniones con los tutores, la Comisión de Coordinación Pedagógica, las Reuniones de Equipos Docentes (RED) y las Juntas de Profesores. Es preciso otorgar a estos espacios el valor que merecen pues generalmente se "infrautilizan". Proceder de esta manera permitió recoger una gran cantidad y variedad de información útil para obtener una comprensión profunda de la perspectiva del profesorado.

Así, durante las juntas de evaluación de final del tercer trimestre los docentes pusieron de manifiesto una gran insatisfacción con los niveles de competencia curricular alcanzados por los alumnos y alumnas. En todos los cursos convinieron en señalar que estos problemas se deben en gran medida a que el alumnado, "no sabe aprender", "no comprende lo que lee" o "no sabe distinguir qué es importante en un texto y qué no lo es".

De acuerdo con la filosofía del centro, que apuesta por el cambio y perfeccionamiento docente, la CCP ve necesario la puesta en marcha de una propuesta específicamente pensada para incidir en la competencia lectora de los estudiantes. De esta manera, tras varias sesiones de discusión conjunta- Equipo directivo y Orientadora- se propone llevar a cabo una evaluación sistemática que permita obtener información más precisa sobre las dificultades detectadas por el profesorado y que sirva como punto de partida o toma de conciencia para la adopción de medidas específicas.

Tratándose de la etapa de educación secundaria se acuerda que la evaluación se realice a nivel grupal con la intención de extraer una idea general sobre el nivel de comprensión lectora del alumnado. En este sentido, las pruebas estandarizadas presentan limitaciones en la medida en que no evalúan todos los procesos que nos interesan. Por esta razón, la alternativa escogida consistió en seleccionar diferentes textos desde las diversas materias y, en base al modelo expuesto, generar preguntas que permitieran extraer información sobre los distintos procesos implicados (Alonso-Tapia, 2012). Proceder de esta manera tiene algunas desventajas. Una de ellas es que no permite detectar las dificultades en la decodificación. Aún así se sabe que en la etapa de secundaria este no suele ser el problema principal. En definitiva, desde el centro se apuesta por crear pruebas específicas que permitan obtener información

concreta sobre las dificultades de comprensión lectora con el fin de implementarlas en las evaluaciones iniciales del siguiente curso.

De esta manera, la orientadora colabora en las reuniones de los departamentos didácticos de Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Biología y Geografía e Historia en la selección de textos variados y apropiados para evaluar la competencia lectora de los alumnos y alumnas en los diferentes cursos de secundaria. A partir de los textos seleccionados y tras compartir con los miembros de estos departamentos el modelo expuesto, en colaboración, plantean cuestiones que evalúan los procesos cognitivos implicados en la tarea de comprender. En el anexo I se expone el guión que orientó la preparación de las pruebas.

Estas pruebas se pasaron al alumnado durante la primera semana del curso siguiente. Las juntas de evaluación inicial fueron momentos clave pues en ellas el profesorado compartió los resultados de la evaluación de diagnóstico (evaluación cero). Las pruebas pusieron de manifiesto la necesidad de abordar decididamente esta cuestión pues permitieron detectar una lectura principalmente dirigida a la configuración de representaciones superficiales en todos los cursos de la etapa (30-40% de suspensos y solo el 15-20% superó el 7 en todos los cursos). Más específicamente, evidenciaron la presencia de dificultades en la delimitación de objetivos de lectura adecuados así como en la identificación de las ideas principales, la estructura textual y la intención comunicativa del autor.

En el marco del Plan de Acción Tutorial, los tutores coordinados por el jefe de estudios y en colaboración con la orientadora, elaboraron un cuestionario muy sencillo que fue contestado en una hora de tutoría y que permitió recoger información acerca de los hábitos lectores del alumnado (véase anexo II).

Los datos obtenidos de 399 alumnos y alumnas, fueron analizados por cursos quedando resumidas las frecuencias relativas de la siguiente manera:

1. ¿Te gusta leer?	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
1º ESO	0,19	0,20	0,34	0,16	0,09
2º ESO	0,18	0,21	0,35	0,15	0,09

3º ESO	0,20	0,31	0,37	0,11	0,01
4º ESO	0,17	0,18	0,40	0,17	0,08
Total	0,18	0,23	0,37	0,14	0,07
Frecuencia acumulada	0,18	0,41	0,78	0,92	0,99

Como puede comprobarse, el 78% de los estudiantes de la etapa de secundaria admite que leer no es un hábito que les guste bastante o mucho. El 23% afirmó que le gusta poco y el 18% que nada. Además del análisis de las respuestas de esta y de las demás preguntas puede afirmarse que en el paso por la etapa los gustos por la lectura y hábitos lectores se mantienen relativamente estables.

2. ¿Cuántos libros te has leído este año?	Ninguno	Uno o dos	Tres o cuatro	Cinco o seis	Siete o más
1º ESO	0,0	0,67	0,33	0,0	0,0
2º ESO	0,0	0,69	0,31	0,0	0,0
3º ESO	0,0	0,70	0,30	0,0	0,0
4º ESO	0,0	0,69	0,21	0,1	0,0
Total	0,0	0,69	0,29	0,03	0,0
Frecuencias acumuladas	0,0	0,69	0,98	1	1

3. ¿Cuántos de esos libros te los han mandado a leer desde la escuela?	Ninguno	Uno o dos	Tres o cuatro	Cinco o seis	Siete o más
1º ESO	0,0	0,98	0,02	0,0	0,0
2º ESO	0,0	0,99	0,01	0,0	0,0
3º ESO	0,0	0,99	0,01	0,0	0,0

4º ESO	0,0	1	0,0	0,0	0,0
Total	0,0	0,99	0,01	0,0	0,0

Todos los estudiantes señalaron haber leído al menos uno o dos libros durante el curso. Sin embargo, parece que casi todos leen por obligación pues por término medio en las escuelas se lee de forma obligatoria al menos un libro al trimestre. Solo aproximadamente el 31% del total de los alumnos y alumnas confesó haber leído más de lo mandado desde la escuela. En concreto el 29% dijo haber leído entre tres y cuatro libros y únicamente el 3% cinco o seis.

4. ¿Estás leyendo algún libro actualmente?	Sí	No
1º ESO	0,10	0,90
2º ESO	0,17	0,83
3º ESO	0,20	0,80
4º ESO	0,11	0,99
Total	0,15	0,85

Además el 85% de todo el alumnado afirmó no estar leyendo actualmente ningún libro en contraposición al reducido 15% que señaló sí estar haciéndolo.

5. Entre las actividades que te proponemos, señala las tres que más te guste hacer en tu tiempo libre.	Leer (Sí)	Leer (No)
1º ESO	0,13	0,88
2º ESO	0,15	0,85
3º ESO	0,17	0,83
4º ESO	0,15	0,85
Total	0,15	0,85

Coherentemente con las respuestas dadas en la pregunta cuatro, solo el 15% del alumnado señaló que leer es una de las actividades que más le gusta hacer en su tiempo libre.

6. ¿Qué cantidad de tiempo dedicas a la lectura en tu día a día (sin contar con las lecturas obligatorias para clase)?	Nada	Menos de media hora	Entre media y una hora	Más de una hora
1º ESO	0,83	0,08	0,09	0,0
2º ESO	0,84	0,06	0,10	0,0
3º ESO	0,88	0,06	0,06	0,0
4º ESO	0,87	0,05	0,08	0,0
Total	0,85	0,06	0,08	0,0

El 85% señaló no leer nada, a parte de las lecturas obligatorias, diariamente. Solo el 6% y el 9% afirmaron leer menos de media hora o entre media y una hora respectivamente.

4. Objetivos

Generales

- Colaborar con el resto del profesorado para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora en las distintas materias.

Específicos

- Participar junto al profesorado en el proceso de revisión o análisis de las prácticas y documentos relacionados con la enseñanza de la comprensión lectora.
- Asesorar al profesorado para la introducción de mejoras en la enseñanza de la comprensión lectora.
- Asesorar al profesorado sobre acciones para la mejora de la motivación de los estudiantes hacia la lectura.
- Trabajar junto a los tutores y tutoras y el jefe de estudios para incorporar en el Plan de Acción Tutorial elementos que contribuyan a la mejora de la lectura comprensiva.
- Colaborar en la mejora de las condiciones del centro que favorezcan la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora.
- Fomentar la coordinación educativa escuela-familia en relación a la enseñanza de la lectura comprensiva.

5. Estrategia de intervención

Atendiendo a las fases propuestas por Lago y Onrubia (2008), exponemos en este apartado la estrategia o líneas de actuación de un proceso de asesoramiento recursivo de las etapas de registro y análisis de las prácticas instauradas, formulación de propuestas de mejora, diseño de las mejoras, desarrollo y evaluación. Nos acercamos de este modo a un procedimiento similar o que podría enmarcarse en la investigación-acción propia del paradigma socio-crítico de la investigación.

5.1 Línea de actuación 1: Análisis compartido del diagnóstico inicial

En este caso el propósito es mostrar e interpretar los resultados del diagnóstico inicial, concienciar sobre la necesidad de abordar la cuestión de manera transversal y tomar decisiones conjuntas que queden plasmadas en los documentos del centro. Así, los resultados del diagnóstico inicial se discuten en la CCP, desde la que la información es trasladada a los departamentos didácticos, y viceversa. De este modo, durante las últimas semanas del mes de septiembre se va configurando la estrategia de actuación y las intenciones en relación a la lectura quedan plasmadas tanto en las programaciones didácticas, que se recogen en la PGA, como en el plan de actuación del Departamento de Orientación.

Esta línea de actuación culmina con una reunión de claustro moderada por el jefe de estudios, la orientadora y el jefe del Departamento de Lengua y Literatura en el que todo el profesorado asume los siguientes propósitos:

- Revisar la metodología con la cual se trabaja la lectura en el centro para actualizarla y ajustarla a las necesidades de los alumnos y alumnas.
- Determinar cómo se coordinan las distintas materias para rentabilizar los esfuerzos y maximizar los resultados.
- Repensar el uso de la biblioteca del centro educativo para que esté al servicio de la mejora de la competencia y del hábito lector.
- Trabajar con la comunidad para la toma de conciencia sobre la relevancia de la comprensión lectora.

5.2 Línea de actuación 2: Plan de formación-acción en centro

A partir de la iniciativa del profesorado, desde el equipo directivo se decide planificar y poner en marcha un proyecto de formación-acción en centro impulsado por la Dirección General de Innovación, Becas y Ayudas a la Educación y bajo la responsabilidad de la orientadora. Con el fin de que la formación resulte en un impacto global y coordinado desde todas las áreas, se acuerda la participación en esta formación de los jefes de departamento del instituto. La intención es que los acuerdos o lo trabajado en estas reuniones se traslade así a todos los departamentos didácticos transformándose en un impacto directo sobre las prácticas de todo el profesorado. El proyecto se concreta en 21 sesiones de una hora y media a dos horas de duración que se desarrollan durante los meses de noviembre a mayo de acuerdo a los objetivos que se exponen a continuación.

Sesión 1

Objetivo: Promover la explicitación y discusión sobre las concepciones en relación a la comprensión lectora.

Responsable: Orientadora.

Beneficiarios: Jefes de los departamentos didácticos.

Temporalización: Reunión en la segunda semana de noviembre.

Actividades: De manera individual cada participante señala su grado de acuerdo o desacuerdo con una serie de afirmaciones sobre cuestiones centrales relacionadas con el aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura. Tras exponer las concepciones existentes de acuerdo con Cassany (2006) se solicita la revisión de las respuestas dadas al cuestionario y contestar a una serie de preguntas que suscitan la reflexión. Las reflexiones individuales se comparten y discuten en el seno del grupo. Finalmente, los jefes de departamento realizan una actividad similar en sus respectivos departamentos didácticos.

Sesión 2

Objetivo: Acordar qué significa comprender y reflexionar sobre las razones de las dificultades que experimenta el alumnado de secundaria para comprender.

Responsable: Orientadora.

Beneficiarios: Jefes de departamento.

Temporalización: Reunión en la tercera semana de noviembre.

Actividades: En primer lugar se expone y discute la definición de comprender que ofrece la OCDE (2006). Seguidamente, se reflexiona sobre los cambios en las exigencias de lectura en

el paso de primaria a secundaria y sobre las razones de las dificultades experimentadas por el alumnado en esta etapa. El propósito es abordar la importancia de ayudar al alumnado a comprender los textos desde todas las materias, de proporcionar lecturas acordes a sus conocimientos previos y de orientar hacia la comprensión profunda o crítica. Estas conclusiones se ponen bajo objeto de reflexión en los departamentos didácticos en los que además, se hace una revisión de las lecturas pensadas para el curso con el objetivo de ajustarlas a los conocimientos previos que el alumnado ha manifestado en la evaluación inicial de cada materia.

Sesión 3

Objetivo: Profundizar sobre los procesos de lectura hacia los que orienta el contexto mediante las actividades y cuestiones de evaluación.

Responsable: Orientadora.

Beneficiarios: Jefes de departamento.

Temporalización: Reunión en la cuarta semana de noviembre.

Actividades: Tras retomar la definición de comprensión asumida en la sesión anterior se analizan algunas actividades de las pruebas PISA. El propósito es ayudar al profesorado a clarificar el tipo de cuestiones que orientan hacia los diferentes tipos de comprensión. De nuevo, los participantes trasladan a sus propios departamentos estas reflexiones. En estos espacios los miembros de las diferentes disciplinas revisan sus modos de evaluación, el tipo de procesos al que orientan con ellos y tratan de establecer maneras más adecuadas.

Sesión 4

Objetivo: Profundizar y revisar los procesos de lectura que activa el contexto.

Responsable: Ponente externo.

Beneficiarios: Jefes de departamento.

Temporalización: Reunión en la primera semana de diciembre.

Actividades: Se comparten y discuten las reflexiones y conclusiones a las que se ha llegado en los diferentes departamentos y las medidas adoptadas en relación a las formas de evaluación. Partiendo de lo que se hace en el centro el experto expone nuevas alternativas para la evaluación cuya viabilidad es discutida en el seno del grupo. Una vez mas las reflexiones y novedades se transfieren a los departamentos didácticos en donde éstas se concretan en cambios reales en las programaciones didácticas y prácticas docentes.

Sesión 5

Objetivo: Reflexionar sobre cómo se está abordando la enseñanza de la comprensión lectora o ayudando a comprender los textos. Explicitar concepciones implícitas subyacentes a las prácticas. ¿Nos situamos en los modelos de procesamiento ascendente, descendente o interactivo?.

Responsable: Orientadora.

Beneficiarios: Jefes de departamento.

Temporalización: Reunión en la segunda semana de diciembre.

Actividades: Se propone la lectura de un texto que facilita la conciencia sobre el papel que juega la memoria semántica o el conocimiento previo para comprenderlo. Posteriormente la orientadora expone los modelos de procesamiento ascendente y descendente de la lectura. Se invita a la reflexión y al posicionamiento en uno u otro enfoque. Para concluir se expone el modelo interactivo que supera las limitaciones de los anteriores y se reflexiona sobre las implicaciones prácticas de asumir este modelo. En las reuniones de los departamentos didácticos, los participantes en estas sesiones aprovechan para dinamizar una actividad similar.

Sesión 6

Objetivo: Exponer y discutir el modelo de lectura propuesto por Alonso-Tapia (2012).

Responsable: Orientadora.

Beneficiarios: Jefes de departamento.

Temporalización: Reunión en la segunda semana de enero.

Actividades: Retomando las conclusiones de la sesión anterior se expone una parte del modelo de lectura propuesto por Alonso-Tapia (2012). Al tiempo se invita a la reflexión sobre las implicaciones prácticas del modelo.

Sesión 7

Objetivo: Exponer y discutir el modelo de lectura propuesto por Alonso-Tapia (2012).

Responsable: Orientadora.

Beneficiarios: Jefes de departamento.

Temporalización: Reunión en la tercera semana de enero.

Actividades: Se continúa con la exposición del modelo de lectura propuesto por Alonso-Tapia (2012). Al tiempo se invita a la reflexión sobre las implicaciones prácticas del modelo. El modelo es trasladado a los departamentos didácticos bajo la responsabilidad de los participantes en la formación.

Sesión 8

Objetivo: Reflexionar y tomar decisiones sobre las implicaciones prácticas de asumir el modelo propuesto por Alonso-Tapia (2012).

Responsable: Orientadora.

Beneficiarios: Jefes de departamento.

Temporalización: Reunión en la cuarta semana de enero.

Actividades: Se invita a tomar decisiones prácticas derivadas del modelo que puedan trasladarse a los respectivos departamentos. Asimismo, se propone generar un guión que permita evaluar la propia práctica desde el modelo. El guión elaborado como fruto de esta sesión (véase anexo III) se traslada a todos los departamentos didácticos.

Sesión 9

Objetivo: Conocer la utilidad de las guías de lectura y cómo elaborarlas.

Responsable: Ponente externo.

Beneficiarios: Jefes de departamento.

Temporalización: Reunión en la primera semana de febrero.

Actividades: Se reflexiona sobre las preguntas que debería plantearse un lector antes, durante y después de la lectura para autorregular su comprensión configurando así una guía de lectura. Posteriormente se expone la utilidad de ayudar al alumnado a elaborar sus propias guías. Esto mismo es realizado en los departamentos didácticos y en concreto se acuerda que la actividad sea llevada a cabo con el alumnado bajo la responsabilidad del departamento de Lengua y Literatura.

Sesión 10

Objetivo: Reflexionar sobre la propia práctica y la de los participantes en la formación a partir del guión generado en la sesión 8. Tomar decisiones para la mejora de la práctica.

Responsable: Orientadora.

Beneficiarios: Jefes de departamento.

Temporalización: Reunión en la segunda semana de febrero.

Recursos: Anotaciones derivadas de la observación de la propia práctica.

Actividades: Se reflexiona sobre lo que cada uno hace para promover la enseñanza de la lectura. Se comparten y discuten percepciones y se establecen objetivos personales en relación a la enseñanza de la lectura. En las correspondientes áreas los jefes de departamento comparten las conclusiones y reflexiones generadas e invitan a su vez al establecimiento de objetivos personales.

Sesión 11-13

Objetivo: Reflexionar sobre las consecuencias de los cambios en las prácticas teniendo en cuenta las voces del alumnado. Seguir analizando la propia práctica a partir del guión generado en la sesión 8. Tomar decisiones para la mejora de la propia práctica tomando en consideración los acuerdos del grupo y las aportaciones del alumnado.

Responsable: Orientadora.

Beneficiarios: Jefes de departamento.

Temporalización: Reuniones dispuestas entre la tercera semana de febrero y la tercera semana de marzo.

Actividades: A raíz de la observación sobre la práctica se reflexiona sobre los cambios llevados a la acción y sus consecuencias en los resultados y actitudes del alumnado. En estas reflexiones se invita a tener en cuenta la voz de los estudiantes a quiénes se les pregunta de forma directa cómo están viviendo los cambios en las prácticas del profesorado y qué necesidades perciben. El resultado de esta sesión es el establecimiento de nuevos objetivos a introducir en las prácticas de aula. Esta misma actividad es realizada posteriormente en los departamentos didácticos en los que los jefes de departamento ejercen el papel de dinamizadores.

Sesión 14

Objetivo: Reflexionar sobre las estrategias que utilizamos cuando percibimos que no estamos alcanzando los objetivos que nos hemos propuesto en la lectura y sobre la necesidad de enseñar alguna de ellas de manera explícita.

Responsable: Orientadora.

Beneficiarios: Jefes de departamento.

Temporalización: Reunión en la primera semana de abril.

Actividades: Tras la exposición de las diferentes estrategias útiles para solventar dificultades en la comprensión se discute sobre la necesidad de enseñar algunas de ellas de manera explícita. Esta discusión vuelve a tener lugar en cada uno de los departamentos didácticos.

Sesión 15

Objetivo: Determinar qué estrategias de comprensión es preciso enseñar de manera explícita y cómo hacerlo.

Responsable: Orientadora.

Beneficiarios: Jefes de departamento.

Temporalización: Reunión en la segunda semana de abril.

Actividades: En función de las necesidades detectadas por el profesorado recogidas por los jefes de departamento, la orientadora entrena a los participantes mediante explicación-modelado-moldeado-práctica en las estrategias concretas. Esto mismo es realizado en los departamentos y posteriormente con el alumnado que lo requiera desde las materias específicas.

Sesión 16

Objetivo: Reflexionar sobre el papel de los mensajes del profesorado en la motivación para la comprensión lectora.

Responsable: Orientadora.

Beneficiarios: Jefes de departamento.

Temporalización: Reunión en la tercera semana de abril.

Actividades: Se revisan los mensajes que se transmite al alumnado para motivarle a la lectura-¿orientan hacia motivos intrínsecos o extrínsecos?- y para explicar sus éxitos y sus fracasos en la comprensión. Se discute acerca del efecto que sobre el alumnado tienen dichos mensajes. Este mismo tema es puesto bajo objeto de reflexión en los diversos departamentos didácticos.

Sesión 17

Objetivo: Revisar las fórmulas o políticas utilizadas desde el centro o desde las diferentes asignaturas para incentivar la lectura.

Responsable: Ponente externo.

Beneficiarios: Jefes de departamento.

Temporalización: Reunión en la cuarta semana de abril.

Actividades: Se revisan las fórmulas y políticas utilizadas desde los diferentes departamentos didácticos y desde el centro para incentivar la lectura. El ponente propone actuaciones alternativas que pueden ser utilizadas desde las diferentes materias y el centro en su conjunto. Estas alternativas se trasladan a los departamentos didácticos en los que se discute su idoneidad.

Sesión 18

Objetivo: Acordar medidas para incentivar la lectura y el modo en que se van a implementar.

Responsable: Orientadora.

Beneficiarios: Jefes de departamento.

Temporalización: Reunión en la primera semana de mayo.

Actividades: Se ponen en común las reflexiones recogidas en los departamentos didácticos y se adoptan decisiones concretas. En esta sesión se pretende incentivar la generación de proyectos conjuntos o transversales a los diversos departamentos didácticos referidos a la lectura.

Sesión 19

Objetivo: Acordar cómo y cuándo se van a evaluar los cambios en las prácticas del profesorado y en las habilidades de comprensión y el hábito lector del alumnado.

Responsable: Orientadora.

Beneficiarios: Jefes de departamento.

Temporalización: Reunión en la segunda semana de mayo.

Actividad: Se reflexiona sobre cómo evaluar los cambios y el impacto de la intervención. En los respectivos departamentos didácticos se elaboran pruebas a partir del guión expuesto en el anexo I para la evaluación de las habilidades de comprensión lectora. El guión para la evaluación del contexto de enseñanza y aprendizaje de la lectura (véase anexo III) es utilizado para recoger una medida del cambio en las prácticas del profesorado. Las mejoras en el hábito lector- no se espera que sean sustanciales puesto que las medidas están en vías de adopción o recientemente iniciadas- y la satisfacción del alumnado y sus familias en relación al proceso instaurado y los cambios percibidos son recogidas en el marco del Plan de Acción Tutorial.

Sesión 20

Objetivo: Reflexionar sobre todo el proceso formativo.

Responsable: Orientadora.

Beneficiarios: Jefes de departamento.

Temporalización: Reunión de la tercera semana de mayo.

Actividades: Esta reflexión gira en torno a las siguientes preguntas: ¿qué hemos aprendido?, ¿cómo lo hemos hecho?, ¿qué podríamos haber hecho de manera diferente?, ¿qué más necesitamos aprender?. Este proceso es realizado del mismo modo en cada uno de los departamentos didácticos bajo la dinamización de los jefes de departamento.

Sesión 21

Objetivo: Evaluar los cambios y tomar decisiones para su institucionalización.

Beneficiarios: Jefes de departamento.

Temporalización: Reunión en la cuarta semana de mayo.

Actividades: Se comparte toda la información obtenida sobre los niveles de comprensión lectora en el alumnado, su hábito lector, los cambios en el profesorado y la satisfacción del alumnado y sus familias. También se ponen en común las reflexiones sobre el proceso formativo que se han generado desde los departamentos didácticos. Finalmente, se concretan disposiciones para seguir impulsando el desarrollo del profesorado en relación a la enseñanza de la comprensión lectora y para que las medidas promocionadas desde el centro tengan continuidad y repercusión sobre el hábito lector del alumnado y la satisfacción de toda la comunidad educativa.

5.3 Línea de actuación 3: Uso y aprovechamiento de la biblioteca para la mejora de la comprensión lectora

En la CCP de la última semana de octubre se reflexiona sobre la situación de la biblioteca en el instituto. En esta reunión el jefe del departamento de Lengua y Literatura, con el apoyo de la orientadora, asume la responsabilidad de trabajar para su mejora animando para ello a la participación voluntaria del profesorado, alumnado y las familias en el proyecto. Tras exponer el proyecto en las clases, en el AMPA y en un claustro se conforma la Comisión de la Biblioteca que se reúne una vez al mes en horario escolar durante el recreo.

En estas reuniones y en un análisis de las debilidades y fortalezas de la biblioteca se acuerdan los siguientes propósitos:

- Conseguir en la biblioteca un ambiente agradable, acogedor y con material atractivo para toda la comunidad.
- Organizar los recursos de la biblioteca con el fin de que sean accesibles para todos.
- Coordinar y promover las tertulias dialógicas como forma de incentivar la lectura en toda la comunidad.

De esta manera, en las reuniones sucesivas, la comisión se dedica a revisar y analizar los materiales existentes, organizar y actualizar el fondo bibliotecario mediante la catalogación automatizada de los libros, generar un carnet de biblioteca para los miembros de la comunidad, establecer las condiciones de préstamo, organizar adecuadamente los espacios de la biblioteca e impulsar las tertulias dialógicas.

Trimestralmente la comisión dedica una reunión para evaluar el proyecto, analizando la puesta en práctica del mismo, el grado de consecución de los objetivos, las actividades y la metodología utilizada, el grado de implicación y de satisfacción de sus miembros y del resto de la comunidad y las dificultades encontradas. Ello con el fin de acordar mejoras y soluciones.

5.4 Línea de actuación 4: Implicación de la comunidad

Además de las tertulias dialógicas mencionadas anteriormente, en el marco de este eje se desarrollan dos tipos de actuaciones: las que implican a las familias y las que implican al resto de la comunidad.

Con respecto a las primeras, los tutores y tutoras de cada grupo clase aprovechan la primera reunión grupal con las familias, que tiene lugar durante la primera semana de octubre, para compartir con ellas las preocupaciones sentidas desde el centro con respecto a la comprensión lectora de los estudiantes y el propósito del profesorado de trabajar para su mejora. En estas reuniones se conciencia sobre la importancia de la colaboración de las familias y se les anima a participar en una formación referida a estos asuntos a cargo de la orientadora del centro. Durante las siguientes reuniones con las familias, enmarcadas en el Plan de Acción Tutorial, se comparte con ellas las medidas concretas que se están implementando desde el centro y los efectos que el profesorado está percibiendo en el rendimiento y actitudes del alumnado con respecto a la lectura. A su vez, en estas reuniones

se solicita información sobre las preocupaciones sentidas por las familias y los cambios vislumbrados desde el contexto del hogar.

La formación dirigida a las familias se concreta en cinco sesiones de una hora y media. Las tres primeras se desarrollan durante el primer trimestre del curso. Las últimas se configuran como sesiones de seguimiento y tienen lugar en el segundo y tercer trimestre. Como se ha señalado, el objetivo primordial es concienciarles sobre la relevancia de la lectura en el desarrollo de sus hijos de manera que desde la familia también se realicen esfuerzos para apoyar la causa.

Sesión 1

Objetivo: Reflexionar sobre la importancia de la lectura en el desarrollo humano, sobre las exigencias de lectura del contexto en el que nos situamos (lectura hermenéutica) y acordar qué significa comprender.

Beneficiarios: Familias.

Temporalización: Taller en la tercera semana de octubre.

Actividades: Se pide a los asistentes que de manera individual reflexionen sobre la importancia de la lectura para los estudiantes. ¿Qué funciones cumple?, ¿es importante aprender a leer?, ¿por qué?. Una vez que se han activado, compartido y discutido los conocimientos previos, la orientadora recoge y amplía las aportaciones realizadas por las familias. Posteriormente de manera grupal se reflexiona sobre los cambios en los contextos y exigencias en relación a la lectura a lo largo de la historia y en concreto, sobre las funciones cognitivas que requieren los nuevos entornos digitales. A la luz de las conclusiones, se expone y discute la definición que ofrece la OCDE (2006) sobre comprensión lectora. En esta sesión también se recogen preocupaciones concretas en relación a la lectura con el fin de abordarlas en la siguiente reunión.

Sesión 2

Objetivo: Reflexionar sobre el modo en el que desde el hogar se incentiva la lectura y el modo en el que se lee.

Beneficiarios: Familias.

Temporalización: Taller en la cuarta semana de octubre.

Actividades: Se exponen diferentes situaciones en las que algunas familias con sus mensajes favorecen o no que sus hijos lean. Estas situaciones reflejan no solo maneras de invitar a la lectura sino atribuciones causales sobre el éxito y el fracaso de los hijos en tareas de comprensión y actividades concretas que las familias pueden realizar para promover la lectura comprensiva. Las situaciones se discuten en el seno del grupo. En un momento posterior los participantes piensan y de manera voluntaria exponen los mensajes y actuaciones que desde el hogar pueden estar influyendo en la conducta lectora de los hijos e hijas. Al final de la sesión la orientadora recoge las conclusiones a las que se ha llegado durante la sesión.

Sesión 3

Objetivo: Reflexionar sobre lo que se ha aprendido y cómo. Traducir lo aprendido en objetivos personales de cambio.

Beneficiarios: Familias.

Temporalización: Taller en la primera semana de noviembre.

Actividades: Se reflexiona sobre lo que se ha aprendido, cómo se ha hecho y qué se podría hacer de otra manera. De manera personal cada uno escribe los objetivos personales que se propone y los comparte en el seno del grupo.

Sesión 4

Objetivo: Favorecer la puesta en común sobre cómo se están viviendo los cambios y la ayuda mutua para afrontar nuevas necesidades que hayan podido surgir.

Beneficiarios: Familias.

Temporalización: Taller en la tercera semana de febrero.

Actividades: Se invita a compartir los cambios que se han producido en el hogar (si es que se percibe que han tenido lugar) y nuevas necesidades que hayan podido surgir. Se favorece así la discusión grupal con el fin de generar una red de apoyo en el que surjan posibilidades para superar los obstáculos.

Sesión 5

Objetivo: Favorecer la puesta en común sobre cómo se están viviendo los cambios y la ayuda mutua para afrontar nuevas necesidades que hayan podido surgir. Evaluación de la satisfacción de los participantes y recogida de propuestas de mejora.

Beneficiarios: Familias.

Temporalización: Taller en la tercera semana de abril.

Actividades: Se invita a compartir los cambios que se han producido en el hogar (si es que se percibe que han tenido lugar) y las nuevas necesidades que hayan podido surgir. Se favorece así la discusión grupal con el fin de generar una red de apoyo en el que surjan posibilidades para superar los obstáculos. Asimismo, a través de un debate y de un cuestionario individual, se recoge la satisfacción de los participantes y las sugerencias de mejora con respecto a la formación.

En cuanto a las actividades que implican al resto de la comunidad, se contacta con la Asociación de Editores de Madrid que, junto a la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid y el apoyo del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, organiza un concurso escolar de lectura. En concreto se trata de un certamen destinado al alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato de todos los colegios públicos, concertados y privados de la Comunidad de Madrid. Por grupos deben elegir un fragmento de un texto de un autor clásicos de la literatura y utilizar la imaginación para ponerlo en relación con una manifestación artística contemporánea (visual, audiovisual o literaria). Por otro lado, la orientadora del centro acude a la radio para hablar sobre el papel de la lectura en el desarrollo de la mente y del rol que tienen las familias en la incentivación de esta actividad.

5.5. Línea de actuación 5: Institucionalización

Con el fin de que las nuevas acciones puestas en práctica formen parte del funcionamiento habitual del centro de forma consistente y permanente, la institucionalización de la mejora debe ser deliberadamente apoyada (Espiñeira et al., 2012). En este caso algunas medidas que sirvieron a este fin fueron las siguientes:

- A lo largo del proceso se llevan a cabo reuniones informativas en las que se reconoce públicamente el valor positivo de la mejora que contribuyen a mantener el interés y favorecen su asimilación por los miembros del centro escolar. Estas reuniones se concretan en los espacios del claustro, de los departamentos didácticos, las sesiones de tutoría con el alumnado y las reuniones trimestrales con las familias. En ellas la orientadora, junto con el jefe del departamento de Lengua y Literatura, los jefes de departamento y los tutores respectivamente comparten con los miembros de la

comunidad educativa las reflexiones recogidas en la CCP sobre el desarrollo de la estrategia y los efectos que se están percibiendo en toda la comunidad.

- Propiciar la estabilidad en el centro escolar del profesorado involucrado en la mejora.
- Incorporación de la utilización del guión para la evaluación grupal de la comprensión lectora para la elaboración de las pruebas de evaluación inicial y final durante los cursos siguientes.
- De acuerdo con el enfoque de las competencias, de ahora en adelante cada departamento didáctico debe especificar en sus programaciones las medidas que va a tomar para contribuir a la competencia lectora y los procesos que va seguir para continuar desarrollándose como equipo en estos asuntos. Estas medidas y procesos se comparten en la CCP en todos los cursos.
- Disposición de un buzón de sugerencias en la biblioteca y mantenimiento de la comisión. Esta se reúne mensualmente con el fin de seguir impulsando las tertulias dialógicas y de revisar las posibles necesidades detectadas y las propuestas de mejora.
- Mantenimiento de la formación a familias que en cursos posteriores se dirige a aquellas del alumnado de nueva incorporación al instituto.

6. Evaluación y seguimiento

A lo largo de este trabajo se han ido detallando las formas de evaluación de la estrategia. Así en la función pedagógica de la evaluación distinguimos la evaluación inicial o diagnóstica y, en cada una de las líneas de actuación, la evaluación formativa, que permite tomar decisiones sobre la implementación de la estrategia y la evaluación sumativa, con el fin de determinar la medida en la que se han conseguido los objetivos propuestos. Además, los procesos de evaluación descritos cuya finalidad es ayudar a los implicados a tomar conciencia sobre lo que han aprendido y cómo lo han hecho sirven a la función formadora de la evaluación. En este espacio ampliamos algunas medidas utilizadas para el seguimiento y la evaluación del plan de mejora.

A este respecto, durante la ejecución de las actuaciones previstas, la CCP se encarga del seguimiento de la estrategia. Siguiendo la propuesta de Espiñeira, Muñoz y Ziemer (2012), este control se articula en base a tres elementos esenciales:

- Las reuniones de seguimiento: quincenalmente la CCP, con la colaboración de la orientadora del centro, se dedica a reflexionar sobre el proceso de implementación de la estrategia para la mejora de la comprensión lectora. En ella se comparten perspectivas y necesidades referidas a todos los ejes de actuación y se toman decisiones para su mejora.
- Las acciones correctivas: en base a lo emergido a través de los procesos de evaluación formativa en cada uno de las líneas de actuación y en las sesiones de seguimiento, se llevan a cabo acciones que responden a la necesidad de corregir las diferencias entre lo planificado y lo que se va realizando.
- Los procedimientos de comunicación: como se ha mencionado en la quinta línea de actuación, a lo largo del proceso se llevan a cabo reuniones informativas en las que se comparten con todos los miembros de la comunidad las reflexiones recogidas en la CCP sobre el desarrollo de la estrategia y los efectos que se están percibiendo en toda la comunidad.

Asimismo, al final del curso se incluye en la memoria del DO un relato de cómo se preparó el plan para la mejora de la comprensión lectora, cómo se seleccionaron las áreas de perfeccionamiento y definieron los objetivos, de los procedimientos implementados para lograrlos, de la implicación de la comunidad educativa en cada uno de los ejes de actuación y de los apoyos externos recibidos. También de la satisfacción conseguida, del grado de logro de los objetivos y del seguimiento y evaluación realizados.

7. Cronograma

Curso 2017-2018										
Líneas de actuación/actividades										
	S	O	N	D	E	F	M	A	M Y	J
Diagnóstico inicial									x	x
Curso 2018-2019										
Diagnóstico inicial	x									

Análisis compartido del diagnóstico inicial	x									
Plan de formación-acción en centro			x	x	x	x	x	x	x	
Uso y aprovechamiento de la biblioteca		x	x	x	x	x	x	x	x	x
Implicación de la comunidad										
- Formación a familias		x	x			x		x		
- Contacto con la AEM		x								
- Visita a la radio					x					
Institucionalización y evaluación y seguimiento										
- Reuniones de seguimiento de la CCP	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
- Reuniones informativas				x			x			x
- Memoria del DO										x
Curso 2019- 2020 en adelante										
Institucionalización										
- Evaluación de la comprensión lectora	x								x	
- Especificación por los DD de medidas y procesos para la mejora de la comprensión lectora y el desarrollo profesional	x	x								
- Reunión de la comisión de biblioteca	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
- Formación a familias		x	x			x		x		

Referencias bibliográficas

Alonso-Tapia, J., Carriedo, N. y Mateos, M. (1992). Evaluación de la supervisión y regulación de la comprensión. La batería SURCO. En J. Alonso-Tapia (dir.), *Leer, comprender y pensar: Desarrollo de estrategias y técnicas de evaluación* (pp. 11-57). Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE.

Alonso-Tapia, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de educación,* (número extraordinario), 63-93.

Alonso Tapia, J. (2012). *Evaluación psicopedagógica y orientación educativa* (Vol. 1). Madrid: Síntesis.

Castelló, M. y Monereo, C. (2005). Análisis de contextos de asesoramiento. Ayudando a redescribir la representación de los problemas. En C. Monereo y J.I. Pozo (eds.). *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (pp. 323-340). Barcelona: Graó.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.

Cruz, M.J. (2014). La lectura al amparo de la LOMCE: el Plan Lector. *Forum Aragón,* (12), 37-41.

Espiñera, E.M, Muñoz, E.M y Ziemer, M.F. (2012). La autoevaluación y el diseño de planes de mejora en centros educativos como proceso de investigación e innovación en Educación Infantil y Primaria. *REIFOP, 15*(1), 145-155.

González, M.J., Barba, M.J. y González, A. (2010). La comprensión lectora en educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación, 53*(6), 1-11.

Instrucciones de 24 de julio de 2013, de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, sobre el tratamiento de la lectura para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística de los centros educativos públicos que imparten Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (LOE). Boletín Oficial del Estado, España, de 4 de mayo de 2006.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado, España, de 10 de diciembre de 2013.

Martín, E. (2008). El papel de la lectura en el sistema educativo. En J.A. Millán (coord), *La lectura en España: informe 2008* (pp. 123-136). Madrid: Federación de Gremios de Editores de España.

Mateo, M. (2011). Enseñar a leer textos complejos. En U. Ruiz (ed.). *Didáctica de la lengua castellana y la literatura* (pp. 101-119). Barcelona: Graó.

Martín, E. y Solé, I. (2011). Un modelo educativo para la orientación y el asesoramiento. En E.Martín e I.Solé (Coords). *Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención* (pp. 13-32). Barcelona: GRAÓ.

Murillo, F.J. y Krichescky, G.J. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 10*(1), 27-43.

Monarca, H. y Simón, C. (2013). Orientación educativa y desarrollo de prácticas participativas con las familias. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva, 6*(3), 120-133.

Marchesi, A. y Martín, E. (2014). Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis. Madrid: Alianza.

Monarca, H. (2016). La orientación educativa como apoyo a la contextualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Debates y prácticas en educación, 1*(1), 18-26.

Nieto, J. M. y Portela, A. (2008). La inclusión de la voz del alumnado en el asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 12* (2), 1-26. Recuperado de http://www.ugr.es/local/recfpro /rev121ART5.pdf

OCDE (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OCDE.

Onrubia, J. y Lago, J.R. (2008). Asesoramiento psicopedagógico y mejora de las prácticas de evaluación. *Infancia y aprendizaje, 31*(3), 363-383.

OCDE (2006). *El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve.* París: OCDE.

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Boletín Oficial del Estado. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 29 de enero de 2015.

OCDE (2016). *Education at a Glance 2016: OECD Indicators,* París: OCDE Publishing.

Peralbo, M., Porto, A., Risso, A., Mayor, M.A. y García, M. (2009). Comprensión lectora y rendimiento escolar: cómo mejorar la comprensión de textos en secundaria obligatoria. *Actas do X Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogía*, Braga: Universidades do Minho.

Pozo, I. (2014). *Psicología del aprendizaje humano.* Madrid: Morata.

Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. BOE núm. 45, de 21 de febrero de 1996.

Resolución de 30 de abril de 1996, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se dictan instrucciones sobre el Plan de actividades de los departamentos de Orientación de los Institutos de Educación Secundaria. BOMEC núm. 20, de 13 de mayo 1996.

Ripoll, J.C y Aguado, G. (2014). La mejora de la comprensión lectora en español: un meta-análisis. *Revista de Psicodidáctica, 19*(1), 27-44.

Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje, 39-40*, 1-13.

Schön, D. A., (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.* Barcelona, España: Paidós.

Sampascual, G., Navas, L., Castejón, J. L. (1999). Funciones del orientador en Primaria y Secundaria. Madrid: Alianza.

Saramago, J. (2000). *La caverna.* Madrid: Alfaguara.

Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista Educación*, 349, 119-136.

Sánchez, E. (coord.) (2010). *La lectura en el aula: Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer.* Barcelona: Graó.

Simón, C. (2013). Las familias ante la inclusión educativa: de la incertidumbre a la implicación. En G. Echeita, C. Simón, M. Sandoval y H. Monarca (Eds.), *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de la escuela inclusiva: propuestas prácticas* (pp. 131-130). Sevilla: Eduforma.

Simón, C., Giné, C. y Echeita, E. (2016). Escuela, Familia y Comunidad: Construyendo Alianzas para Promover la Inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 10*(1), 25-42.

Trujillo, F. (2016). El sistema educativo. En J.A. Millán (coord.), *La lectura en España: informe 2017* (pp. 97-119). Madrid: Federación de Gremios de Editores de España.

Vallés, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit. Revista de Psicología, 11,* 49-61.

Valverde, Y. (2014). Lectura y escritura con sentido y significado, como estrategia de pedagogía en la formación de maestros. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación, 1*(1), 71-104.

Anexo I

Guión para la evaluación grupal de la comprensión lectora

1. Evaluación del conocimiento previo

1.1 ¿Qué sabes sobre... (tema acerca del que va a tratar el texto)?

1.2 (Realizar preguntas algo más concretas sobre el tema del texto: causas, consecuencias, semejanzas, diferencias, etc.)

1.2 ¿Qué significan las siguientes palabras? (Seleccionar palabras clave para entender el texto)

2. Evaluación de las ideas sobre el objetivo de la lectura

2.1 ¿Qué es lo más importante que tienes que conseguir al leer un texto?

2.2 ¿Qué preguntas deberías hacerte y responderte para saber si has comprendido un texto?, ¿qué haces para saber si has entendido el texto?

3. Evaluación de la capacidad para identificar la información importante

3.1 ¿Cuál dirías que es la idea clave del primer párrafo?

3.2 ¿Cuáles son las ideas principales del texto? Resume el texto en no más de tres líneas.

4. Evaluación de la supervisión y regulación de la comprensión

4.1 ¿Hay alguna palabra de la que desconozcas su significado?, ¿hay alguna palabra de la que desconocieras su significado antes de leer el texto?.

4.2 ¿Cómo podrías hacer/qué has hecho para averiguar el significado de esa palabra?

4.3 ¿Qué significa la palabra X?

5. Evaluación de la comprensión de la progresión temática

5.1 ¿Cuál es el tema del que nos habla el texto?, ¿por qué piensas que ese es el tema y no otro?, ¿en qué te has basado?, ¿podría ser el tema...? (se indica algún detalle que aparezca en el texto).

5.2 ¿A quién o qué se refiere el auto al decir... (se incluye un predicado)?

5.3 ¿A quién o qué se refiere el término... (se incluye un pronombre o anáfora)?

5.4 ¿Por qué palabra o expresión podrías sustituir... (se incluye una conectiva)?

5.5 La expresión X (se incluye un determinado tiempo verbal) ocurre... (se pide una comparación que implique comprensión de temporalidad).

5.6 La expresión X (se incluye una expresión que indique modalidad) significa... (se pide una comparación que implique comprensión de la modalidad cierta, probable o posible).

6. Evaluación del reconocimiento de la organización textual

6.1 ¿Crees que hacer un esquema o diagrama del texto es útil para comprenderlo o no?, ¿por qué?

6.2 ¿Cómo representarías mediante un esquema o diagrama la relación entre las ideas del texto? Hazlo aquí.

6.3 ¿Qué de todas estas cosas hace fundamentalmente el texto?

a. Describir algo

b. Narrar una historia

c. Clasificar o categorizar algo

d. Explicar conceptos

e. Comparar o contrastar algo

f. Plantear problemas y soluciones

g. Describir un proceso

h. Dar razones para apoyar una opinión

i. Exponer las causas y consecuencias de algo

¿Por qué lo crees así?, ¿en qué te basas?

7. Evaluación del reconocimiento de la distinta importancia de las ideas del texto

7.1 En un texto como este, ¿cuál es la mejor manera de identificar qué es lo más importante que el autor ha querido decir?

7.2 ¿Qué es lo más importante que el autor nos dice con este texto?, ¿por qué piensas que es esa la idea más importante y no otra?

8. Evaluación de la intención comunicativa

8.1 ¿De dónde es probable que proceda este texto?, ¿de qué tipo de documento?, ¿por qué lo crees así?

8.2 ¿Qué pretende el autor al... (se describe algo de la forma del texto)?

8.3 ¿Cuál es la intención con que el autor ha escrito este texto?, ¿qué pretendía?, ¿por qué lo crees así?

9. Evaluación del modelo situacional

9.1 Expresa lo que dice el texto mediante un dibujo (también se le puede pedir que resuelva un problema utilizando la información que el texto proporciona).

10. Evaluación de la conciencia del grado de comprensión

Señala en una escala de 0-6 en qué grado crees que has entendido el texto (0=nada, 1=casi nada, 2=muy poco, 3=a medias, 4=bastante, 5=casi todo, 6=todo)

Anexo II

Cuestionario sobre hábitos lectores

1. ¿Te gusta leer?
    a. Nada
    b. Poco
    c. Regular
    d. Bastante
    e. Mucho
2. ¿Cuántos libros te has leído este año?
    a. Ninguno
    b. Uno o dos
    c. Tres o cuatro
    d. Cinco o seis
    e. Siete o más
3. ¿Cuántos de esos libros te los han mandado a leer desde la escuela?
    a. Ninguno
    b. Uno o dos
    c. Tres o cuatro
    d. Cinco o seis
    e. Siete o más
4. ¿Estás leyendo algún libro actualmente?
    a. Sí
    b. No
5. Entre las actividades que te proponemos, señala las tres que más te guste hacer en tu tiempo libre:
    - Practicar algún deporte
    - Ir al cine
    - Estar en casa con mi familia
    - Salir con mis amigos y amigas
    - Ver la televisión
    - Escuchar música
    - Leer
    - No hacer nada

- Utilizar las redes sociales
- Jugar a la PlayStation/Game Boy/Nintendo
- Otros

6. ¿Qué cantidad de tiempo dedicas a la lectura en tu día a día (sin contar con las lecturas obligatorias para clase)?

a. Nada
b. Menos de media hora
c. Entre media hora y una hora
d. Más de una hora

Anexo III

Evaluación del contexto de la enseñanza y aprendizaje

En base al modelo expuesto presentamos el guión elaborado por los jefes de departamento que podría servir de herramienta para evaluar el contexto instruccional de la enseñanza de la comprensión lectora:

- Antes de la lectura
- ¿Activa conocimientos previos?
- ¿Crea un interrogante para motivar la lectura?
- ¿Ayuda a crear un propósito para la lectura?
- ¿Indica la importancia de utilizar los recursos ofrecidos en la lectura (resúmenes, fotografías, etc.)?
- ¿Modela cómo usar la información?
- Durante la lectura
- ¿Hace eco de la lectura si es necesario?
- ¿Ayuda a identificar las ideas básicas de las proposiciones preguntando qué, quién, cómo...?
- ¿Fomenta la elaboración de inferencias?
- ¿Ayuda a realizar inferencias puente para unir unas proposiciones o ideas con otras?
- ¿Ayuda a hacer inferencias síntesis?
- ¿Ayuda a utilizar el contexto estratégicamente para acceder al significado de algunos términos?
- ¿Ayuda a conectar ideas entre párrafos?
- Durante y después de la lectura

- ¿Ayuda a detectar ideas principales y secundarias?
- ¿Ayuda a identificar la intención comunicativa?
- ¿Ayuda a extraer el significado global del texto? (Vamos a juntar ideas en una más general..., ¿hay alguna proposición que resuma esta idea?, etc.)
- ¿Ayuda a tomar conciencia sobre la estructura textual y sus efectos para la comprensión del texto?
- ¿Fomenta la reflexión sobre el proceso que se ha seguido para comprender el texto?