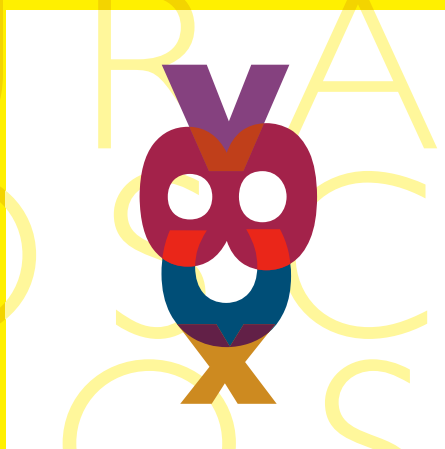




Blitz
Colección
Bibliotecas
Escolares
Serie
amarilla



El plan de lectura en los centros de Educación Infantil y Primaria

LUIS IZA DORRONSORO



Gobierno
de Navarra



 **Blitz** serie amarilla

.....

**El plan de lectura en los centros
de Educación Infantil y Primaria**

EDITA

Gobierno de Navarra
Departamento de Educación

AUTOR

LUIS IZA DORRONSORO

DIRECCIÓN DE LA COLECCIÓN

Sección de Innovación Educativa y Desarrollo Curricular

DISEÑO

Asís Bastida

IMPRESIÓN

Iduzluma

D.L. NA - 2.987/2006

ISBN 84 - 235 - 2914 - 2



.....

**El plan de lectura en los centros
de Educación Infantil y Primaria**

.....

LUIS IZA DORRONSORO



Gobierno de Navarra
Departamento de Educación

PRESENTACIÓN

El Departamento de Educación ha apostado con decisión por la mejora de las competencias básicas del alumnado y, entre ellas, por el desarrollo de la competencia lectora como instrumento primordial para el aprendizaje y el desarrollo personal y social de los alumnos. Para ello, ha adoptado durante los últimos años diversas iniciativas en los campos de la innovación, de la formación del profesorado, de la evaluación y mediante la publicación de materiales de apoyo. La colección *Blitz ratón de biblioteca*, a través de su serie amarilla *Blitz con la lectura*, viene contribuyendo con eficacia a ese cometido.

El Proyecto Atlante plantea la mejora de las competencias básicas del alumnado de Educación Infantil y Primaria necesarias en la sociedad de la información y del conocimiento, en la que el aprendizaje a lo largo de toda la vida adquiere especial relevancia. Entre esas competencias se encuentran las lingüísticas. El Plan de mejora derivado de este Proyecto incorpora la competencia lectora en todas las áreas del currículo como uno de los objetivos prioritarios y como eje vertebrador de toda la actividad escolar.

La escuela tiene la responsabilidad de poner los medios para garantizar un adecuado desarrollo de las estrategias lectoras de los alumnos y para fomentar el gusto por la lectura. Se trata de una tarea que incumbe a todo el profesorado y que requiere la colaboración de la familia y de otras instituciones. El plan de lectura constituye un instrumento dinámico que incorpora todas las actividades que en el centro educativo se desarrollan para lograr ese objetivo. Permite una planificación rigurosa y sistemática de la enseñanza de la lectura, a la vez que incluye las condiciones y actuaciones precisas para el impulso del hábito lector de los alumnos.

La presente publicación aporta información sobre la finalidad, características y elementos que un plan de lectura de centro puede abordar. Asimismo ofrece orientaciones para ayudar al equipo docente en su elaboración y puesta en práctica.

Confiamos en que esta nueva publicación del Departamento de Educación sea una herramienta útil para, entre todos, lograr que nuestros alumnos desarrollen los conocimientos, destrezas y actitudes para ser lectores competentes.

Luis Campoy Zueco
CONSEJERO DE EDUCACIÓN

ÍNDICE

Página

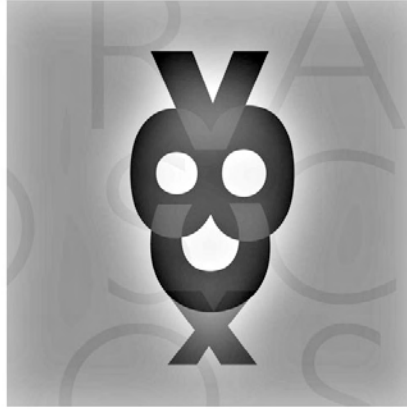
07	PRIMERA PARTE Marco teórico de la lectura
08	1. PLANTEAMIENTO PREVIO
10	2. CONCEPTO DE LECTURA
13	3. DIMENSIONES DE LA LECTURA
13	3.1 El contexto: situaciones de lectura
14	3.2 El texto: tipos de texto y géneros textuales
17	3.3 El lector: los procesos lectores
23	4. NIVELES DE DIFICULTAD



25	SEGUNDA PARTE El plan de lectura
26	1. FINALIDAD
27	2. CARACTERÍSTICAS
29	3. ELEMENTOS
31	3.1 Desarrollo sistemático de la competencia lectora
31	3.1.1 Lenguas escolares
32	3.1.2 Áreas restantes
33	3.1.3 Apoyo a los alumnos
35	3.2 Animación a la lectura
35	3.2.1 En el aula
36	3.2.2 En el centro
37	3.2.3 Fuera del centro
38	3.3 Evaluación del alumnado
39	3.4 Metodología docente
39	3.4.1 Actuaciones comunes del profesorado
40	3.4.2 Enseñanza de las estrategias lectoras
46	3.5 Utilización de recursos
46	3.5.1 Biblioteca de aula
46	3.5.2 Biblioteca escolar
46	3.5.3 Recursos externos al centro
47	3.5.4 Tecnologías de la información y la comunicación y lectura
49	4. ORIENTACIONES PARA SU ELABORACIÓN
49	4.1 Evaluación inicial
51	4.2 Guión orientativo
54	4.3 Planificación anual
55	Índice de tablas y gráficos
56	Referencias bibliográficas



MARCO TEÓRICO DE LA LECTURA



PLANTEAMIENTO PREVIO

Toda educación de calidad debe proporcionar a las personas los conocimientos y estrategias necesarios en un contexto determinado. Actualmente debe garantizar el desarrollo de las competencias imprescindibles para desenvolverse adecuadamente dentro del entorno de la sociedad del conocimiento.

La competencia lectora ha sido siempre un instrumento primordial en el aprendizaje escolar. Varias razones avalan esta afirmación. En primer lugar, los conocimientos de las distintas áreas y materias se articulan fundamentalmente de forma lingüística y simbólica; en segundo lugar, una gran parte de los conocimientos se obtiene a través de los textos escritos; por último, las diferencias observadas en lectura son, en gran medida, predictoras del futuro desarrollo educativo de los alumnos y alumnas. Pero, además, podemos afirmar que el desarrollo del lenguaje escrito y el éxito curricular son interdependientes: un buen nivel de lenguaje escrito es condición para el éxito curricular y, al mismo tiempo, difícilmente se puede alcanzar un nivel alto en competencia lectora sin un adecuado progreso curricular.

Si la competencia lectora ha sido siempre un instrumento imprescindible para el aprendizaje escolar, esta exigencia adquiere mayor relevancia ahora, en la sociedad de la

información y del conocimiento. A pesar de que a menudo se insiste en la preponderancia de la cultura audiovisual, la sociedad del conocimiento refuerza el papel del texto escrito, por lo que la competencia lectora constituye un elemento insustituible de inclusión o integración en esa sociedad alfabetizada, caracterizada, entre otros, por estos tres aspectos: el nuevo concepto de alfabetización, la importancia de generar conocimiento y el enfoque plurilingüe.

Las definiciones de alfabetización, competencia lectora y hábito lector han evolucionado a lo largo del tiempo y están cambiando en las actuales circunstancias: la información disponible es inmensa, los soportes en que se sustenta han experimentado y experimentarán en el futuro importantes cambios y con ello, los modos de leer, como la lectura hipertextual en textos digitales. Este nuevo escenario requiere el desarrollo de capacidades relacionadas con la búsqueda de información, con su evaluación y selección y con su tratamiento.

En el nuevo contexto se ha instaurado ineludiblemente el aprendizaje permanente. Por ello adquiere gran importancia el desarrollo de las competencias que faculten a las personas para aprender de forma autónoma a lo largo de la vida. Es necesario, además, ser capaz de transformar la información en conocimiento y, aún más, de compartir ese conocimiento con los demás.

En tercer lugar, en el contexto en el que nos encontramos inmersos adquiere gran importancia la competencia plurilingüe y pluricultural.

La **competencia plurilingüe y pluricultural** hace referencia a la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina –con distinto grado– varias lenguas y posee experiencia de varias culturas. Esto no se contempla como la superposición o yuxtaposición de competencias diferenciadas, sino como la existencia de una competencia compleja e incluso compuesta que el usuario puede utilizar. (CONSEJO DE EUROPA, 2002: 167)

Los sistemas educativos tratan de responder a estos nuevos retos y definen objetivos y establecen planes para su consecución. Una de las aspiraciones de los sistemas educativos es que los alumnos adquieran aquellas competencias necesarias para formarse en la sociedad del conocimiento, entre las que se encuentra la competencia lectora. De ahí que, en el contexto internacional, la lectura constituya un objetivo prioritario tanto en la Educación Primaria como en la Secundaria.

Nuestro sistema educativo no es ajeno a esta dinámica. En el caso de la Comunidad Foral de Navarra, el Proyecto Atlante plantea la mejora de las competencias básicas del alumnado de Educación Infantil y Primaria e incluye cincuenta metas estratégicas entre las que se encuentran el aumento del tiempo dedicado al desarrollo de las competencias lingüísticas, la programación de la enseñanza de estas capacidades y la elaboración

.....

de un Plan de Lectura de Centro, consensuado por el profesorado de todas las áreas. El Plan de Mejora derivado del Proyecto Atlante para los cursos 2005-06 y 2006-07 abarca varios objetivos, uno de los cuales es mejorar la comprensión lectora en todas las áreas del currículo.

Una de las responsabilidades de los centros, aunque compartida con otras instituciones, consiste en desarrollar una buena competencia lectora en el alumnado. Para ello se requiere un proceso intencional y programado que se sustente en un marco teórico claro y asumido por el profesorado, con propuestas realistas que modifiquen la práctica docente partiendo de la situación actual.



CONCEPTO DE LECTURA

La competencia lectora (*reading literacy*) incluye una compleja gama de conocimientos y destrezas. La lectura pone en acción múltiples procesos cognitivos y metacognitivos en los que intervienen la capacidad de razonamiento, la memoria y los conocimientos previos del lector. Aunque el aprendizaje del código se realiza con relativa rapidez, posteriormente es necesario un proceso asociativo lento que requiere una práctica intencionada y sistemática.

En el acto de leer, el lector interactúa con el texto en un contexto determinado: el texto no dice lo mismo para todos los lectores ni dice lo mismo a un lector en momentos diferentes.

Esta concepción interactiva es la que subyace en las evaluaciones internacionales de la lectura que se están aplicando actualmente y, desde esta perspectiva, el propósito de la lectura adquiere una relevancia especial tanto en la enseñanza como en la evaluación de la competencia lectora. PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*), evaluación internacional de la capacidad lectora aplicada a los niños y niñas de 9-10 años, define la competencia lectora como

la habilidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas requeridas por la sociedad y/o valoradas por el individuo. Los lectores de corta edad son capaces de construir significado a partir de una variedad de textos. Leen para aprender; para participar en las comunidades de lectores del ámbito escolar; y para disfrute personal. (MULLIS, 2006: 5)

Desde una perspectiva didáctica, es clarificador el modelo de lectura que plantea Marian Sainsbury, de la Fundación Nacional para la Investigación Educativa de Inglaterra (*National Foundation for Educational Research*). Dicho modelo se representa en el gráfico I.

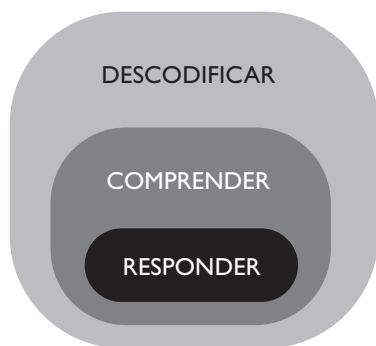


GRÁFICO I

Modelo de lectura planteado por Marian Sainsbury

Fuente: Sainsbury, M. (2004): "National and International Assessment of Literacy Skills".

A paper presented at the European Summer School. Paris, March 31, 2004.

En el primer nivel se encuentra la descodificación, que requiere conocimiento fonético, memoria visual y utilización de analogías, sin que presuponga necesariamente la atribución de un significado al texto. En un segundo estadio se encuentra la comprensión, que implica la atribución de significado a lo leído y añade a la descodificación un

.....

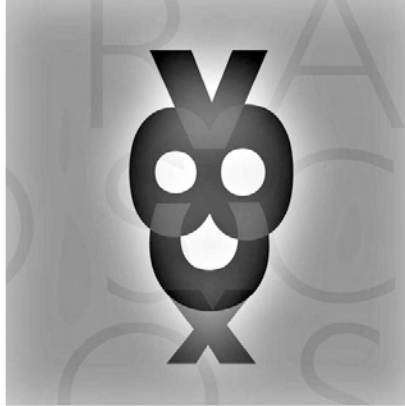
conocimiento léxico y gramatical. En el tercer nivel, desde un concepto interactivo de la lectura, ésta implica una respuesta del lector ante la información obtenida, para lo que es imprescindible que haya leído con un objetivo o propósito determinado.

En definitiva, el lector interactúa con el texto para construir su propio significado a partir del mismo y lo hace en un contexto determinado.

Pero la capacidad lectora no es uniforme, sino que se trata de una competencia asimétrica: un mismo individuo no tiene desarrolladas las mismas habilidades de lectura de diferentes tipos de texto, o en diferentes soportes, o en cuanto a distintos procesos lectores, por lo que desde un punto de vista didáctico es fundamental trabajar distintos tipos de textos, procesos y situaciones de lectura a distintos niveles, para prevenir lagunas de comprensión.

Este concepto interactivo de la lectura queda bellamente expresado en palabras del escritor francés André Maurois: “La lectura de un buen libro es un diálogo incesante, en el que el libro habla y el alma contesta”.





3

DIMENSIONES DE LA LECTURA

La interacción entre el lector y el texto en un contexto determinado pone de manifiesto la relevancia de tres dimensiones de la lectura: las situaciones en las que se produce en relación con la intención del autor y el propósito de la lectura, los diferentes tipos de textos y géneros textuales y los procesos de comprensión que posibilitan atribuir un significado a lo leído. Además, en el acercamiento a la lectura son fundamentales las actitudes del lector y los hábitos lectores.

3.1 El contexto: situaciones de lectura

.....

Los contextos en los que se produce la lectura suelen ser muy diversos: varían en función de la intencionalidad del autor y responden a los distintos intereses, necesidades y propósitos del lector. El Consejo de Europa agrupó las distintas situaciones de uso de la lengua en cuatro ámbitos: público, personal, profesional y educativo.

Las actividades de la lengua se encuentran contextualizadas dentro de **ámbitos**. Estos pueden ser muy diversos, pero por motivos prácticos en relación con el aprendizaje de lenguas, se pueden clasificar de forma general en cuatro:

.....

el *ámbito público*, el *ámbito personal*, el *ámbito educativo* y el *ámbito profesional*. El *ámbito público* se refiere a todo lo relacionado con la interacción social corriente (las entidades empresariales y administrativas, los servicios públicos, las actividades culturales y de ocio de carácter público, las relaciones con los medios de comunicación, etc.). De forma complementaria, el *ámbito personal* comprende las relaciones familiares y las prácticas sociales individuales. El *ámbito profesional* abarca todo lo relativo a las actividades y las relaciones de una persona en el ejercicio de su profesión. El *ámbito educativo* tiene que ver con el contexto de aprendizaje o formación (generalmente de carácter institucional), donde el objetivo consiste en la adquisición de conocimientos o destrezas específicas. (CONSEJO DE EUROPA, 2002: 15)

Aplicando lo anterior a la lectura, obtendríamos cuatro contextos de lectura: lectura para uso público, para uso personal o particular, para uso profesional y para uso educativo.

PIRLS, evaluación internacional que se aplica a los niños de 9-10 años (4º de Educación Primaria en nuestro sistema educativo), plantea dos propósitos prioritarios de la lectura para esta franja de edad: lectura como experiencia literaria o como disfrute y lectura para adquirir y usar información. Por tanto, en el caso de la Educación Infantil y Primaria se priorizan los ámbitos personal (leer por placer) y educativo (leer para aprender).

3.2 El texto: tipos de texto y géneros textuales

El texto es la unidad de comunicación.

(...) el término "texto" se utiliza para referirse a cualquier fragmento de lengua, ya sea un enunciado o una pieza escrita, que los usuarios o alumnos reciben, producen o intercambian. Por tanto, no puede haber un acto de comunicación por medio de la lengua sin un texto; las actividades y los procesos se analizan y se clasifican en función de la relación existente entre, por un lado, el usuario o alumno, y cualquier interlocutor o interlocutores, y, por otro lado, el texto, ya sea visto como un producto acabado, como un artefacto, como un objetivo o como un producto en proceso de elaboración. (...) Las diferencias de canal, propósito y función producen las correspondientes diferencias no sólo en el contexto de los mensajes, sino también en su organización y presentación. (CONSEJO DE EUROPA, 2002: 91)

El acercamiento didáctico a los tipos de textos y a los géneros textuales en Educación Infantil y Primaria adquiere sentido en tanto en cuanto constituyen un medio para una mejor comprensión de la situación comunicativa.

Los tipos de texto incluyen tanto textos orales como escritos y son modelos teóricos, con unas características lingüísticas y comunicativas determinadas, que pueden encontrarse en numerosas situaciones comunicativas. Son tipos de texto el narrativo, el descriptivo, el expositivo, el argumentativo, las instrucciones... Los géneros textuales son las formas que adoptan los textos atendiendo a su función específica en la comunicación social. Son géneros textuales el cuento, la novela, la carta, la noticia, el editorial, la receta...

La comprensión de los diferentes tipos de texto y géneros textuales requiere la activación de distintas estrategias lectoras; por tanto, la planificación didáctica debe garantizar la interacción con distintos textos para asegurar el desarrollo de las estrategias lectoras. Además, las tipologías de textos facilitan la organización del currículo y la programación desde un enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua y pueden constituir un elemento importante de integración de las diferentes áreas lingüísticas.

Se utilizan distintos criterios para clasificar los textos: atendiendo a su formato, en continuos y discontinuos; en función de su utilización en la literatura, en los medios de comunicación, en las relaciones entre las Instituciones, en las relaciones entre las personas o en el ámbito educativo; textos basados en la realidad y textos de ficción; según el tema, en textos humanísticos, científico-técnicos, publicitarios...; tomando en consideración la finalidad comunicativa, en informativos, prescriptivos, persuasivos, poéticos; según la intención comunicativa del autor, en narrativos, descriptivos, expositivos, argumentativos e instrucciones.

Aunque la mayoría de los textos reales incluyen secuencias de diversos tipos, atendiendo a la secuencia textual dominante y a la intención comunicativa del emisor, clasificaremos los textos escritos continuos en narrativos, descriptivos, expositivos, argumentativos e instrucciones. Los narrativos cuentan una historia o un acontecimiento; los descriptivos presentan con detalle las propiedades o características de alguien o de algo; los expositivos explican y transmiten saberes o ideas; los argumentativos dan razones a favor o en contra, tratan de convencer o cambiar las ideas del receptor; los instructivos, ofrecen indicaciones u orientaciones sobre lo que hay que hacer para alcanzar un objetivo.

El desarrollo de la competencia lectora de los alumnos requiere la selección de textos adecuados para los diferentes ciclos, textos que respondan a distintas situaciones de lectura, que abarquen tipos y géneros textuales variados y que incluyan actividades lectoras que supongan la activación de los distintos procesos lectores. En la interacción de los alumnos con los textos debe primar el criterio de variedad textual y en el caso de la Educación Infantil y Primaria, para un desarrollo equilibrado de la lectura y la escritura, debe favorecerse su contacto tanto con los textos continuos como con los discontinuos (tabla 1).

.....

TEXTOS CONTINUOS	● Descripción	<ul style="list-style-type: none"> ■ Descripción subjetiva ■ Descripción técnica
	● Narración	<ul style="list-style-type: none"> ■ Cuento, fábula, leyenda... ■ Biografía y autobiografía ■ Novela, historias de aventuras, de fantasía, de misterio... ■ Cómic ■ Carta ■ Adivinanza ■ Noticia periodística
	● Exposición	<ul style="list-style-type: none"> ■ Definición ■ Texto explicativo, expositivo ■ Artículo ■ Resumen
	● Argumentación	<ul style="list-style-type: none"> ■ Comentario, artículo de opinión ■ Cartas de los lectores o cartas al director ■ Editorial
	● Instrucción	<ul style="list-style-type: none"> ■ Instrucciones (receta...) ■ Reglas y regulaciones
TEXTOS DISCONTINUOS	<ul style="list-style-type: none"> ● Formulario ● Hoja informativa ● Avisos y anuncios ● Cuadros y gráficos ● Diagramas ● Tablas y matrices ● Listas ● Mapas 	

TABLA I
Tipos de textos y géneros textuales importantes
en Educación Infantil y Primaria

Es conveniente que se determinen los textos que se trabajarán de manera prioritaria en cada ciclo, de modo que a lo largo de la Educación Infantil y Primaria los alumnos hayan tenido contacto suficiente con una amplia gama de tipos de texto y de géneros textuales.

3.3 El lector: los procesos lectores

Aun reconociendo la gran complejidad que entraña la competencia lectora, desde el punto de vista didáctico conviene prestar atención a los distintos procesos lectores requeridos para garantizar la comprensión lectora. Hay diferentes modelos teóricos que explican los procesos implicados en la lectura. Aunque los límites entre los procesos no son siempre precisos en esas categorizaciones, suponen una gran ayuda a la hora de planificar la enseñanza de la lectura. Siguiendo el planteamiento de las evaluaciones internacionales y lo establecido en el plan de mejora para Educación Infantil y Primaria derivado del Proyecto Atlante, a continuación se presentan los aspectos de la comprensión involucrados en la competencia lectora en función de que se emplee de manera principal la información del texto o se necesite el conocimiento exterior al texto, de que se atienda a partes concretas del texto o a las relaciones dentro del mismo, se centre en su contenido o en su estructura.

Desde este enfoque se plantean cinco tipos de procesos lectores, que se representan en el gráfico 2.

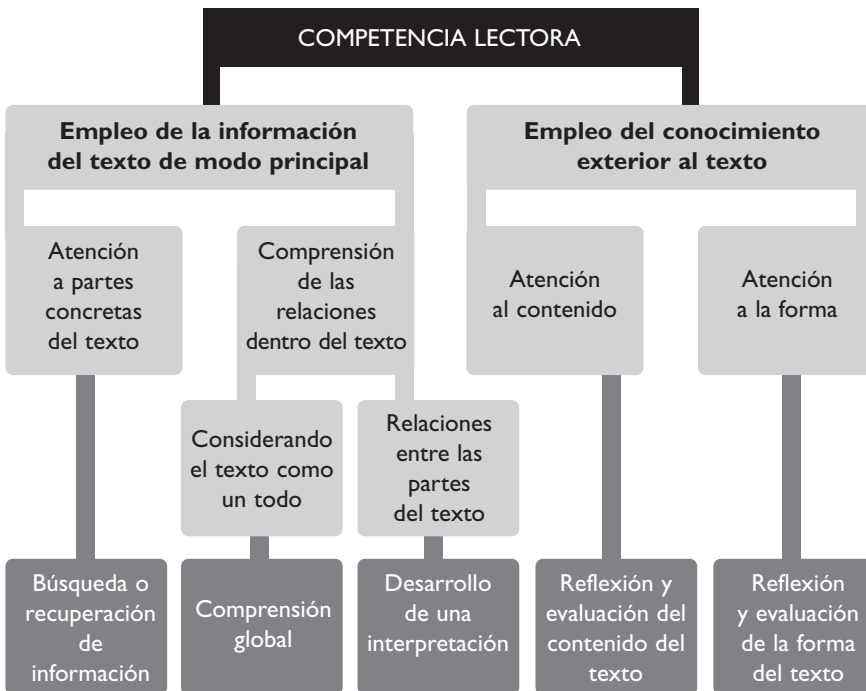


GRÁFICO 2

Aspectos de la comprensión de un texto


Fuente: OECD (2003): *The PISA 2003 Assessment Framework*.

Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills. Paris, OECD.

La búsqueda o recuperación de la información supone localizar información explícita en el propio texto, con las mismas palabras o con sinónimos. La comprensión global consiste en extraer lo esencial del texto, considerado en conjunto. El desarrollo de una interpretación permite establecer relaciones entre las ideas y comprender de forma lógica el texto. La reflexión y evaluación del contenido del texto significa evaluar las afirmaciones del texto contrastándolas con el conocimiento externo al mismo. Por último, la reflexión y evaluación de la forma del texto equivale a evaluar sus características lingüísticas en los planos morfosintáctico, léxico-semántico y textual.

El desarrollo sistemático de la competencia lectora de los alumnos en el ámbito escolar requiere que se trabajen intencionalmente los distintos procesos lectores, sin que se produzcan desequilibrios importantes como, por ejemplo, un predominio excesivo de la comprensión literal sobre la interpretación. A continuación pueden observarse posibles actividades correspondientes a los diferentes procesos lectores, que pueden servir para revisar y completar los ejercicios de comprensión propuestos en los materiales curriculares.

TABLA 2 (páginas 18 a 22). **Ejemplos de actividades lectoras**

<p>RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN</p>	<p>Definición</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Localizar información explícita en el propio texto, con las mismas palabras o con sinónimos.
<p> Ejemplos de actividades</p>	<p>Estrategias</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Localizar información. ● Comprenderla. ● Seleccionar la información relevante.
<p>Ejercicios de selección de información literal:</p> <p>.....</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Identificación del tiempo o el lugar de un relato ... ● Localización de determinados elementos. ● Reconocimiento de detalles. ● Localización de ideas secundarias. <p>Ejercicios de búsqueda de información equivalente:</p> <p>.....</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Localizar información específica expresada con sinónimos, no con las mismas palabras. 	

COMPRESIÓN GLOBAL DEL TEXTO

Definición

- Extraer lo esencial del texto, considerado en conjunto.



Ejemplos de actividades

Estrategias

- Establecer una jerarquía entre las ideas.
- Elegir la más general y la más dominante.

Ejercicios de determinación de la idea principal o tema:



- Selección de la oración que recoge mejor el sentido del texto.
- Identificación de las dimensiones principales de un gráfico o tabla.
- Selección o elaboración de un título.
- Deducción de la idea principal.
- Resumen del texto.
- Identificación del tema o mensaje de un texto literario.
- Explicación del criterio de orden de unas instrucciones.
- Asociación de ideas con los párrafos del texto.
- Diferenciación de ideas principales y secundarias.

Ejercicios de identificación de la intención general de un texto:



- Identificación de la intención general del texto.
- Explicación del objetivo de un mapa o cuadro, de una página principal en Internet....
- Relación entre el ambiente o el tono de una historia y la intención del autor.

Ejercicios de identificación del uso general de un texto:



- Explicación del uso de un mapa o cuadro, de una página principal en Internet....
- Identificación de los destinatarios de un mensaje.
- Averiguación del tipo de libro que podría contener el texto proporcionado.



DESARROLLO DE UNA INTERPRETACIÓN

Definición

- Comprender de forma lógica el texto.



Ejemplos de actividades

Estrategias

- Comparar y contrastar información.
- Realizar inferencias.
- Identificar pruebas de apoyo.

Ejercicios de comparación y contraste de información:

- Descripción de la relación entre dos personajes.
- Explicación de la relación entre personajes, argumentos y lugares.
- Deducción de una relación o categoría.
- Establecer relaciones entre las ilustraciones y los contenidos del texto.

Deducciones o inferencias:

- Plantear hipótesis acerca del contenido del texto a partir del título.
- Determinación del referente de un pronombre.
- Determinación de la relación referencial de una expresión anafórica.
- Predicción de lo que va a ocurrir y revisión o confirmación de las predicciones.
- Consideración de alternativas a las acciones de los personajes.
- Deducción de la intención de un personaje concreto.
- Deducción del significado a partir del contexto.
- Identificación del criterio que subyace en una secuencia dada.
- Identificación de generalizaciones en el texto.
- Interpretación de una aplicación real de la información del texto.
- Deducción de una enseñanza moral.
- Inferencia de los rasgos psicológicos de los personajes.
- Inferencia de posibles consecuencias de la conducta de un personaje.
- Inferencia del estado anímico de un personaje.
- Deducción de ideas implícitas.
- Inferir informaciones relevantes a partir de las palabras clave.

Continúa...

...Continuación

Ejercicios de identificación de pruebas de apoyo:

- Identificación de la relación de causalidad entre dos hechos.
- Relación de las pruebas aportadas con la conclusión.
- Identificación de las pruebas utilizadas para suponer la intención del autor.
- Extracción de conclusiones.

REFLEXIÓN SOBRE EL CONTENIDO DEL TEXTO Y VALORACIÓN DEL MISMO

Definición

- Evaluar las afirmaciones del texto contrastándolas con el conocimiento externo al texto.

Estrategias

- Considerar críticamente el contenido.
- Posicionarse ante la representación de la realidad presentada.

Ejemplos de actividades



Ejercicios de contraste con el propio conocimiento del mundo.

Ejercicios de contraste con conocimientos procedentes de otras fuentes.

Ejercicios de contraste con las ideas explicitadas en la pregunta.

- Valoración de la probabilidad de que los hechos descritos puedan ocurrir realmente.
- Distinción entre hechos reales y fantásticos.
- Valoración de la postura del autor sobre el tema.
- Distinguir entre la opinión del autor y la de otros que son mencionados en el texto.
- Juicio sobre si la información del texto es completa y clara.
- Evaluación de la importancia de fragmentos de información.
- Valoración de las pruebas aportadas por el autor.
- Valoración de la importancia de determinados datos o pruebas.
- Aportación de datos alternativos que refuercen un argumento del autor.
- Aportación de pruebas o argumentos externos al texto.
- Establecimiento de comparaciones del contenido con normas de convivencia, ética, estética...

**REFLEXIÓN SOBRE
LA FORMA DEL TEXTO
Y VALORACIÓN
DE LA MISMA**

Definición

- Evaluar las características lingüísticas del texto en los planos morfosintáctico, léxico-semántico y textual.

Estrategias

- Evaluar el impacto de ciertas características lingüísticas.
- Descubrir rasgos subyacentes e identificar matices.

**Ejemplos
de actividades**



Cuestiones relativas a la estructura del texto:



- Reconocimiento de las partes fundamentales de un texto.
- Reconocimiento de las frases típicas de inicio y de cierre de un género textual.
- Descubrir el modo en el que el autor estructura el texto para preparar al lector para la conclusión.

Ejercicios sobre el estilo y el registro del texto:



- Reflexión sobre las palabras que se repiten.
- Sustitución de algunos adjetivos y valorar el resultado.
- Evaluación del empleo de rasgos textuales puntuales para lograr un objetivo.
- Ambigüedades léxicas.
- Valoración de la belleza del texto.
- Distinción entre estilo directo o indirecto.
- Identificación y comprensión del uso de la ironía...
- Identificación de formas de cortesía en el texto.





4

NIVELES DE DIFICULTAD

Las tareas lectoras presentan una dificultad diferente en función de múltiples características relacionadas tanto con el texto como con los ejercicios propuestos. En cuanto al texto, el lector puede encontrar mayor o menor dificultad en función de su longitud, la proximidad cultural, la familiaridad o interés hacia el tema, la sencillez o complejidad del contenido, la organización de la información en el texto (tipo de relaciones que se establecen), información más o menos implícita o explícita y el formato (apoyos gráficos o visuales...). En relación con los ejercicios propuestos, la dificultad puede depender de la relevancia de la información requerida, el tipo y nivel de comprensión solicitado (localización de información, relaciones entre las ideas, hipótesis, valoración...), el número de elementos del texto que hay que localizar o manejar, el número de criterios que hay que tomar en consideración, la presencia de informaciones que interfieren con la que se solicita y el nivel de explicitación de la tarea.

Por tanto, los ejemplos de actividades lectoras presentados en el punto anterior pueden ser aplicados en los distintos ciclos de la Educación Infantil y Primaria a diferentes niveles de dificultad.

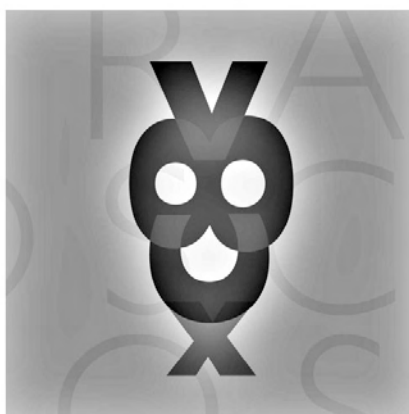
.....



2

EL PLAN DE LECTURA





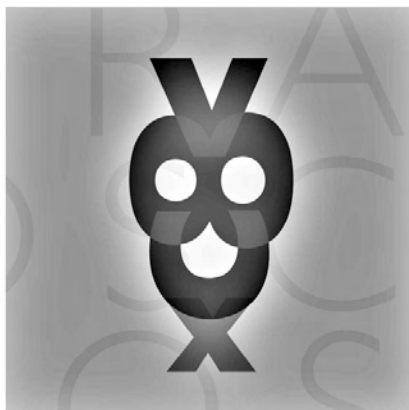
FINALIDAD

La responsabilidad de formar lectores competentes no es competencia exclusiva de la escuela, sino que a ello contribuyen la familia y otras instituciones como las bibliotecas, los organismos gubernamentales y los medios de comunicación. Uno de los problemas que se ha detectado en el ámbito escolar es la falta de sistematización de la enseñanza de la competencia lectora en la enseñanza básica, tras la primera enseñanza de la lectoescritura. Por ello, una planificación rigurosa y sistemática de la enseñanza de la lectura constituye un importante reto, ya que una buena parte del fracaso escolar procede de la deficiente comprensión lectora de los alumnos.

Los marcos teóricos de las evaluaciones internacionales de la lectura y las prácticas educativas de otros países presentan algunos elementos que se pueden tener en cuenta a la hora de planificar la enseñanza de la lectura en los centros.

El plan de lectura supone un esfuerzo de sistematización y coordinación de la enseñanza de la lectura. Su finalidad consistirá en lograr que los alumnos sean lectores competentes, entendiendo por tal que sean capaces de leer con precisión y rapidez, que desarrollen la habilidad para comprender, reflexionar e interactuar con los textos y que se encuentren motivados hacia la lectura por mero placer o porque la reconocen como un medio insustituible para el aprendizaje. Esto plantea a los centros retos

importantes para garantizar las estrategias lectoras fundamentales de los alumnos y para fomentar la motivación hacia la lectura. “Uno se hace lector como consecuencia de azares y determinaciones personales, pero también como resultado de largos procesos educativos”. (Mata, 2004: 134)



CARACTERÍSTICAS

En el contexto internacional la competencia lectora constituye un objetivo prioritario tanto en la Educación Primaria como en la Secundaria. Algunos de los sistemas educativos con mejor rendimiento en lectura en las evaluaciones internacionales, como Canadá, Australia, Reino Unido o Irlanda, comparten, aunque con elementos diferenciadores, varios rasgos comunes en el modo en el que planifican y desarrollan la enseñanza de la lectura. Así, todos ellos disponen de programas que se iniciaron en Educación Primaria y se han ido extendiendo a la Educación Secundaria. Generalmente incluyen la lectura y la escritura en todas las áreas del currículo y sus marcos teóricos prestan especial atención a los diferentes procesos lectores, a la variedad textual en diversos soportes y a los diferentes objetivos de lectura.

Estos modelos educativos aplican programas estructurados y sistematizados con objetivos curriculares precisos y estándares de rendimiento que incluyen la descripción de los aprendizajes esperados y ejemplos de producciones de los alumnos a determinados

.....

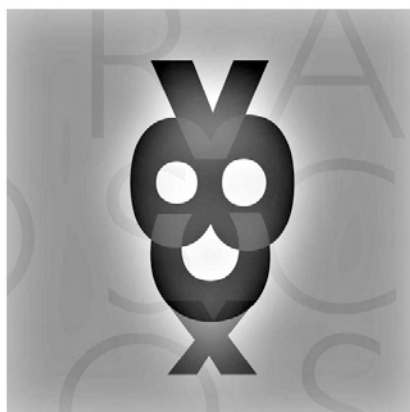
niveles. Utilizan los datos procedentes de la evaluación externa para comprobar su efectividad y aplican una evaluación interna coherente con la externa. Planifican actuaciones dentro y fuera del centro. Dentro del centro plantean actividades organizadas en tres ejes diferenciados, pero coordinados entre sí: lectura y escritura en las áreas coincidentes con las lenguas escolares, lectura y escritura como capacidades transversales al currículo y apoyos específicos para los alumnos y alumnas en situación de riesgo de sufrir dificultades lectoras. En cuanto a las actuaciones fuera del centro, otorgan especial relevancia a la implicación de la familia y de la comunidad.

Lo anteriormente descrito se refleja esquemáticamente en la tabla siguiente:

ÁMBITO	<ul style="list-style-type: none"> ● Lectura y escritura. ● Comprensión lectora en todas las áreas del currículo.
MARCO	<ul style="list-style-type: none"> ● Situaciones o propósitos de la lectura. ● Variedad textual. ● Procesos lectores.
SISTEMATIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ● Objetivos curriculares precisos. ● Estándares: descripción de los aprendizajes esperados y ejemplos de producciones de los alumnos a determinados niveles.
DIMENSIONES	<ul style="list-style-type: none"> ● Dentro del centro: <ul style="list-style-type: none"> - Lectura y escritura en las lenguas escolares. - Lectura y escritura en el resto de áreas. - Apoyo a los alumnos con dificultades. - Fomento de la lectura. ● Fuera del centro: <ul style="list-style-type: none"> - Implicación de la familia y las instituciones.
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ● Interna y externa.

TABLA 3
Rasgos comunes de la enseñanza de la lectura

La puesta en práctica de esos planes de lectura compromete a todos los profesores en el desarrollo de la competencia lectora de los alumnos y requiere una planificación compartida.



3

ELEMENTOS

El plan de lectura puede concretarse en distintos formatos y se adaptará a las diferentes situaciones, pero deberá contemplar en alguna medida los elementos que se recogen en la tabla 4, ya que el adecuado desarrollo de las estrategias lectoras y la motivación hacia la lectura son necesarios para garantizar una buena competencia lectora.

El desarrollo sistemático de la comprensión lectora persigue dotar a los alumnos de las destrezas necesarias para utilizar la lectura como una herramienta para acceder al aprendizaje y al conocimiento, y, por otra parte, el impulso del hábito lector está relacionado con el gusto por la lectura como fuente de enriquecimiento y placer personal. Este doble planteamiento exige la necesaria presencia de la lectura obligatoria y de la lectura voluntaria, aunque claramente diferenciadas. La responsabilidad del centro educativo radica en garantizar la competencia lectora de los alumnos y en propiciar las condiciones para que pueda cultivarse el hábito lector.



.....

DESARROLLO SISTEMÁTICO DE LA COMPETENCIA LECTORA	<ul style="list-style-type: none"> ● Lenguas escolares 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Paso de la conciencia fonológica a la gráfica ■ Vocabulario y ortografía ■ Construcción de oraciones, párrafos y textos ■ Comprensión de distintos tipos de texto ■ Lectura de textos literarios (literatura infantil y juvenil)
	<ul style="list-style-type: none"> ● Áreas restantes 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Vocabulario clave del área ■ Construcción de definiciones y explicaciones ■ Tipos de texto más significativos del área ■ Utilización de recursos: diccionarios, enciclopedias, biblioteca y materiales en soporte electrónico
	<ul style="list-style-type: none"> ● Apoyo a los alumnos con bajo rendimiento 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Procedimiento para la identificación temprana de las dificultades lectoras ■ Intervención temprana: sistema de apoyos y refuerzos
IMPULSO DEL HÁBITO LECTOR	<ul style="list-style-type: none"> ● En el aula 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Clima lector. ■ Biblioteca de aula.
	<ul style="list-style-type: none"> ● En el centro 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Clima lector ■ Biblioteca del centro
	<ul style="list-style-type: none"> ● Fuera del centro 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Implicación de las familias ■ Colaboración de bibliotecas públicas y otras instituciones

TABLA 4
Elementos del plan de lectura

3.1 Desarrollo sistemático de la competencia lectora

.....

El desarrollo sistemático de esta competencia incumbe a todos los profesores del centro y se articula en tres ejes: la enseñanza de la lectura y la escritura en las lenguas escolares, en el resto de áreas curriculares y en el apoyo a los alumnos que pueden presentar dificultades lectoras.

3.1.1 ■ LENGUAS ESCOLARES

En las lenguas escolares se prestará especial atención al aprendizaje del código escrito, a la riqueza de vocabulario, a la construcción de oraciones, párrafos y textos y a la comprensión de distintos tipos de texto, incluidos los literarios (literatura infantil y juvenil).

En cuanto al aprendizaje del código escrito, habrá que tomar en consideración el nivel de desarrollo de las habilidades prelectoras y preescriptoras (percepción y discriminación visual, percepción y discriminación auditiva, lateralidad, grafomotricidad, organización temporal, sentido rítmico, memoria y lenguaje oral) y la metodología de enseñanza de la lectoescritura.

En lo relativo al vocabulario, en los distintos ciclos se realizarán las actividades más apropiadas para que los alumnos incrementen su riqueza léxica y se enseñarán distintas estrategias de comprensión del vocabulario que se aplicarán continuamente a la lectura de los textos, de modo que los alumnos lleguen a interiorizarlas y a aplicarlas autónomamente. Entre estas estrategias cabe destacar las siguientes:

- Estudiar las palabras destacadas.
- Deducir el significado de una palabra por el contexto.
- Reconocer raíces, prefijos y sufijos.
- Analizar las palabras compuestas.
- Descubrir en el texto sinónimos y antónimos.
- Formar familias léxicas y campos semánticos.
- Aproximarse al significado por la etimología de la palabra.
- Establecer analogías:
 - Objeto y función.
 - Características similares.
 - Hipónimos e hiperónimos.
 - Situaciones habituales (maestro/aula).
 - Acción/agente u objeto.
- Distinguir el uso técnico y el uso cotidiano de un término.
- Identificar extranjerismos y neologismos.
- Consultar el diccionario.

En lo que respecta a la construcción de oraciones, párrafos y textos, hay que tener en cuenta que la lectura y la escritura son como los engranajes del mecanismo de un reloj:

.....

la lectura lleva a la escritura y viceversa. Las tareas de redacción de textos con distintos propósitos hacen que los alumnos tomen conciencia de los distintos objetivos de la lectura. Asimismo, la producción de distintos tipos de textos con una finalidad y un destinatario, atendiendo a los criterios de textualidad y respetando las fases de la escritura, hace que los alumnos sean más conscientes de las características de los textos que leen. A su vez, la lectura de distintos textos favorece la producción escrita de los alumnos.

Por último, el desarrollo de la capacidad de comprensión lectora requiere la selección de textos adecuados para los diferentes ciclos, que respondan a diversas situaciones de lectura, a distintos tipos y géneros textuales y que incluyan actividades lectoras que abarquen los procesos lectores antes descritos.

Desde un enfoque plurilingüe es importante que se lea y escriba en todas las lenguas escolares, aunque sea a diferente nivel de dificultad, que se enseñe la utilización de las mismas estrategias lectoras aplicadas a la lectura en las distintas lenguas y que se afronte el conocimiento de los tipos de textos y géneros textuales desde planteamientos comunes.

(...) el **enfoque plurilingüe** enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. (CONSEJO DE EUROPA, 2002: 4)

3.1.2 ■ ÁREAS RESTANTES

Las restantes áreas curriculares son también responsables en gran medida de la enseñanza de la lectura. En estas áreas habría que prestar especial atención al vocabulario clave del área, a la construcción de definiciones y explicaciones, a los tipos de texto más significativos del área y a la familiarización con la utilización de recursos variados: diccionarios, enciclopedias, biblioteca y materiales en soporte electrónico.

Lo señalado con respecto al vocabulario en el apartado relativo a las lenguas escolares es válido para las restantes áreas.

En cuanto a las definiciones, en la Educación Infantil y Primaria, es importante incidir, en primer lugar, en la identificación del término general y en categorizar a continuación algunas características específicas.

Un tipo de texto muy significativo en estas áreas curriculares es el expositivo, que a menudo incorpora diversos textos discontinuos (gráficos, tablas, mapas...). En la lectura de los textos expositivos por parte de los alumnos de Educación Primaria habría que incidir en los siguientes aspectos:

- Descubrir el propósito o función del texto, atendiendo a la situación de la lectura y a la intencionalidad del autor.
- Analizar la estructura del texto:
 - Planteamiento: fijarse en la presentación del tema y en el punto de vista desde el que se aborda.
 - Desarrollo: un aspecto que presenta dificultad, pero que tiene gran importancia, es el de descubrir el criterio de conexión de ideas en el texto:
 - Enumeración: utiliza conectores textuales del tipo *en primer lugar, por otro lado, además...*
 - Comparación: emplea conectores del tipo *del mismo modo, de igual forma, igualmente...* y estructuras comparativas.
 - Causa - consecuencia: se caracteriza por conectores del tipo *por tanto, por esta razón, así pues...* y estructuras gramaticales que expresan causalidad.
 - Ordenación cronológica: mediante conectores del tipo *al principio, después, más adelante...*
 - Pregunta - respuesta: incluye estructuras interrogativas directas o indirectas.
 - Conclusión: aspectos más importantes de la exposición.
- Utilizar el análisis de las características lingüísticas para favorecer la comprensión del mensaje:
 - Estructuras impersonales.
 - Tecnicismos: léxico especializado.
 - Verbo: presente de indicativo.
 - Procedimientos tipográficos: reparar en la numeración, títulos y subtítulos, subrayado, cursiva.
 - Conectores textuales de tipo lógico.

Un área con especial relevancia al respecto es la de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural. Se trata de un área propicia para enriquecer el vocabulario, para trabajar sistemáticamente el texto expositivo, para fomentar el gusto por la lectura de textos científicos divulgativos y para familiarizarse con el uso de distintos recursos.

3.1.3 ■ APOYO A LOS ALUMNOS

El apoyo a los alumnos gira en torno a dos ejes: los procedimientos para la identificación anticipada de las dificultades lectoras y la intervención temprana que incluya el sistema de apoyos y refuerzos.

.....

Las dificultades más frecuentes que presentan los alumnos en lectura tienen que ver con la velocidad o la precisión lectoras y con la falta de comprensión. A pesar de que las dificultades lectoras y escritoras van de la mano, nos vamos a centrar ahora en las alteraciones más comunes en la lectura. En cuanto a la velocidad o precisión lectoras se encuentran la lentitud lectora, la lectura acelerada con finales ininteligibles, el silabeo, la denegación, la adivinación o lectura no real, la lectura disrítica sin atender a la puntuación o con pausas excesivas, el cambio de línea, la fragmentación o separación anómala de sílabas o palabras, la repetición, la omisión o supresión de una o varias letras o sílabas, la adición o inclusión, sin justificación, de una letra o sílaba, la sustitución, la inversión y la rotación. En lo relativo a los problemas de comprensión lectora, las dificultades más frecuentes consisten en un deficiente acercamiento a la situación de comunicación, dificultades en la comprensión y retención de la información, para distinguir las ideas principales y las secundarias y la falta de habilidad para utilizar estrategias como la predicción, la recapitulación del significado o la realización de inferencias.

El plan de lectura debe contemplar el procedimiento y responsables de la identificación temprana de dificultades y sus causas, que, a menudo, se encuentran relacionadas con una competencia lingüística insuficiente o con un desarrollo deficiente de las habilidades prelectoras y preescriptoras. Los aspectos que hay que tener en cuenta en relación con estas habilidades prelectoras necesarias para un correcto desarrollo del proceso lector son los siguientes:

- Percepción y discriminación visual: reconocimiento de formas, tamaños, colores.
- Percepción y discriminación auditiva: distinción de sonidos.
- Lateralidad: esquema corporal; conceptos de izquierda-derecha; arriba-abajo; direccionalidad dentro de un espacio.
- Grafomotricidad: habilidad para realizar ejercicios de bucles, festones y figuras geométricas sencillas.
- Organización temporal: secuencias de orden temporal (antes y después).
- Sentido rítmico: secuenciaciones rítmicas sencillas.
- Memoria: memorización de rimas, poesías, adivinanzas, ejercicios de memoria visual para reconocimiento de palabras.
- Lenguaje oral: hablar con una corrección que corresponda con su edad cronológica (vocabulario y fluidez verbal).

Es conveniente iniciar cuanto antes el tratamiento de las dificultades lectoras detectadas. Existen numerosas técnicas para ello, pero su aplicación dependerá de la precisión con que se haya hecho el diagnóstico y la identificación de las causas que están en la base de la dificultad. Además, habrá que precisar las cuestiones organizativas de las sesiones de apoyo o refuerzo: periodicidad, duración de las sesiones, atención individualizada o en pequeños grupos y responsable de impartir las sesiones de apoyo.

3.2 Animación a la lectura

.....

En las evaluaciones externas se observa que el interés y compromiso de los alumnos con la lectura explica una parte importante de la varianza de las puntuaciones en competencia lectora. Por otra parte, hemos definido como lector competente aquél que es capaz de leer con precisión y rapidez, que desarrolla la habilidad para comprender, reflexionar e interactuar con los textos y que se encuentra motivado hacia la lectura por mero placer o porque la reconoce como un medio insustituible para el aprendizaje. Por tanto, aun no siendo la motivación hacia la lectura una responsabilidad exclusiva de la escuela, se trata de generar un clima lector en el aula y en el centro que invite a disfrutar con esta actividad, que ofrezca buenas lecturas y oportunidades de practicarla. La experiencia lectora, como la deportiva o musical, escapa a reglas generales, pero es muy importante crear las mejores condiciones para que cada alumno pueda hacer uso de las posibilidades de la lectura en su desarrollo personal. Para ello es necesario un clima o ambiente estimulante.

En consecuencia, la animación a la lectura no puede consistir exclusivamente en una serie de actividades puntuales y llamativas, sino en acciones incardinadas en la dinámica escolar y llevadas a cabo con regularidad. Además, puede alcanzar el disfrute con la lectura quien ha desarrollado una competencia lectora aceptable, ya que uno de los motivos de la falta de hábito lector radica en las dificultades de comprensión o en el esfuerzo excesivo que puede suponer el ejercicio lector. Capacidad lectora y hábito lector se influyen recíprocamente.

La animación a la lectura en el ámbito escolar se puede llevar a cabo en el aula, en el centro y en colaboración con la familia y otras instituciones. En definitiva, se trata de que, tanto en el aula, como en el centro o fuera de él, los alumnos perciban un clima que propicie el desarrollo del hábito lector.

3.2.1 ■ EN EL AULA

En el aula debe reinar un clima lector, de modo que se procuren los espacios, tiempos y ambiente adecuados. Leerles todos los días, hablarles de lecturas, preguntarles por lo que ellos y ellas leen, programar la sesión semanal de lectura, acompañarles a la biblioteca...contribuyen al desarrollo del hábito lector.

La animación a la lectura en el aula exige la elaboración de un plan de lectura que se adapte a los gustos y al nivel de competencia lectora de cada alumno. Una buena oferta de textos y la implicación de los alumnos en la selección de libros constituyen estrategias adecuadas. El fomento del gusto por la lectura debe contemplar el asesoramiento individual a cada uno; es decir, es fundamental que exista un plan individual de lectura para cada alumno.

.....

Muchas actividades se realizan en las aulas de Educación Infantil y Primaria para animar a los alumnos hacia la lectura. Sin ánimo de ser exhaustivos, se pueden citar algunas:

- Rincón de lectura en el aula.
- Lectura diaria de noticias, poemas...
- Lectura de diarios o de publicaciones periódicas.
- Lectura por parte del profesor de fragmentos divertidos o curiosos de los libros.
- Presentar al alumnado una amplia lista de libros de temáticas diferentes y de distintos niveles de dificultad.
- Presentación periódica de los libros prestados por la biblioteca del centro o por la biblioteca pública.
- Comentar referencias aparecidas en la prensa sobre los libros: libros más leídos...
- Permitir al alumnado la elección de obras y autores.
- Exposiciones orales de las lecturas realizadas por los alumnos y por el profesor.
- Lectura de un libro entre todos finalizando con alguna actividad: cada uno lee un capítulo y lo cuenta o realiza un dibujo...
- Cumpleaños: cada alumno escribe una poesía o cuento como regalo y se construye un libro viajero con todas las poesías o cuentos.
- Debate sobre las lecturas realizadas.
- Dibujar a los personajes, el escenario, realizar murales, dramatizaciones.
- Registro del recorrido lector del alumno con la opinión que le merecen los libros leídos.
- Votación para elegir los mejores libros y/o autores.
- Dar a conocer los escritos y producciones de los alumnos en la revista del colegio, en la web...
- El libro viajero que contiene las producciones de los alumnos sobre un tema determinado.
- Ver una película sobre el libro.

En definitiva, el papel del maestro consiste en hacer de la lectura una práctica cotidiana y hablar sobre ella con los alumnos.

3.2.2 ■ EN EL CENTRO

Nuevamente, lo importante es crear un clima lector en el centro educativo, de modo que se perciba la presencia de la lectura en las distintas dependencias en torno a la biblioteca escolar. La ambientación del centro puede contribuir a ello: rincones con publicaciones periódicas o cómics, noticias de actualidad en los paneles...

Algunas actividades de promoción de la lectura que se vienen desarrollando en los centros son las siguientes:

- Presentación de novedades adquiridas o prestadas por la biblioteca pública: reseñas...
-

- Elección por parte de los alumnos de los libros favoritos leídos durante un curso.
- Cuentacuentos.
- Encuentro con escritores después de haber leído alguna obra.
- Fallos de certámenes literarios.
- Servicio de préstamo.
- Orientaciones periódicas a padres sobre literatura infantil y juvenil.
- Exposiciones de libros sobre un tema definido.
- Leer o contar cuentos o producciones escritas a los niños de otros niveles.
- Celebración de efemérides literarias: Día Mundial del Libro, Día Mundial de la Poesía, Día Internacional del Libro Infantil, centenarios de autores...
- Proyección de películas basadas en libros de literatura infantil o juvenil.

La publicación del Departamento de Educación *Los fondos de la biblioteca escolar y los planes de lectura del centro* aporta información interesante sobre colecciones de literatura infantil y juvenil y colecciones de libros informativos, clasificadas por edades.

3.2.3 ■ FUERA DEL CENTRO

La implicación de la familia, la colaboración de la biblioteca pública y de otras instituciones constituyen tres ejes importantes de animación a la lectura fuera del centro.

El ambiente lector en el hogar familiar junto con un clima adecuado en el centro educativo aportan las condiciones para que pueda emerger el gusto por la lectura en los niños. Del mismo modo que en el colegio, lo importante es que la lectura cuente con espacios y tiempos en el ámbito familiar y que los niños vean leer a los adultos. Esto no siempre es posible. Aún así, el centro educativo puede sugerir una serie de pautas a los padres y madres como las siguientes:

- Hablar con los niños para potenciar el lenguaje oral.
- Leer cuentos a los niños.
- Compartir lecturas: comentar lecturas, noticias de los diarios o de publicaciones periódicas.
- Ser socios y visitar la biblioteca pública.
- Visitar librerías.
- Aclarar dudas.
- Regalar libros.

La aportación de la biblioteca pública puede incluir actividades diversas como la visita guiada a la biblioteca, encuentros con autores, sesiones de cuentacuentos, selección y préstamo de lotes de libros, información sobre novedades bibliográficas...

Otras instituciones como el Departamento de Educación, FIRA Pamplona, Galtzagorri, la Fundación Germán Sánchez Ruipérez... aportan interesantes iniciativas en el campo de la lectura que no pueden ser ignoradas por los centros.

.....

3.3 Evaluación del alumnado

Como se ha señalado anteriormente, los sistemas educativos con mejores rendimientos en lectura utilizan los datos procedentes de la evaluación externa y aplican la evaluación interna para comprobar la efectividad de sus programas.

Además de la evaluación inicial, que permitirá detectar dificultades lectoras e iniciar cuanto antes un tratamiento específico, es importante, en cuanto a la evaluación continua, contar con una hoja de registro del nivel de desarrollo lector de cada alumno, para adoptar las decisiones oportunas. En la tabla 5 se muestra una posible hoja de registro coherente con el marco teórico expuesto.

		Nivel de desarrollo lector			Observaciones
		No adquirido	En proceso	Con ayuda	
Alumno:					
Grupo:					
PRECISIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Descodifica bien 				
VELOCIDAD	<ul style="list-style-type: none"> • Lee con buen ritmo • Lee con buena expresión 				
COMPRENSIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende el vocabulario • Comprende diferentes tipos de textos • Localiza información explícita en el texto. • Comprende globalmente el texto • Interpreta el texto y relaciona distintas ideas • Contrasta las afirmaciones del texto con su conocimiento previo y con informaciones de otras fuentes • Repara en las características lingüísticas del texto • Aplica estrategias lectoras: predecir, verificar, recapitular, hacer inferencias 				
MOTIVACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Demuestra interés por la lectura • Lee con atención en el aula • Lee fuera del aula los libros o textos propuestos 				

TABLA 5
Hoja de registro del nivel de desarrollo lector del alumno

Además, es conveniente contar con los datos que aporta la evaluación al final de cada ciclo. Para la confección de las pruebas que se aplicarán al final de cada ciclo se puede tomar en consideración el marco teórico de las evaluaciones externas y, si se estima conveniente, completarlo con otras dimensiones de la lectura. Estas evaluaciones finales incorporarán distintos tipos de textos que respondan a las situaciones de lectura de uso personal (leer por placer) y de uso educativo (leer para aprender), plantearán preguntas que se correspondan con los distintos procesos lectores descritos e incluirán cuestiones relativas a la motivación hacia la lectura.

Para la elaboración de estas pruebas pueden utilizarse como referente los ejercicios dados a conocer por la evaluación internacional PIRLS (aplicada en 4° de Educación Primaria), las pruebas externas aplicadas por el Departamento de Educación en 2°, 4° y 6° de Educación Primaria y los modelos de pruebas de lectura en Lengua Castellana, Lengua Vasca e Inglés para 4° y 6° de Educación Primaria elaboradas por el Departamento de Educación.

La aplicación sistemática de pruebas a final de ciclo permite la realización de estudios longitudinales y la adopción de las decisiones pertinentes para mejorar el plan de lectura del centro. Asimismo, los resultados obtenidos en las evaluaciones externas, convenientemente analizados, pueden contribuir a este mismo cometido.

3.4 Metodología docente

Es importante concretar las actuaciones comunes que el profesorado llevará a cabo en relación con la lectura en los distintos ciclos y los acuerdos sobre la enseñanza de las estrategias lectoras.

3.4.1 ■ ACTUACIONES COMUNES DEL PROFESORADO

Corresponde al profesorado planificar la enseñanza de la lectura, modelizar las estrategias lectoras y favorecer el clima para que los alumnos puedan tener ricas experiencias de lectura, desde una intervención directa orientada a la potenciación de la autonomía lectora del alumno. Esto implica atender al proceso y no sólo al resultado, por lo que la batería de preguntas después de cada texto no es la mejor manera de enseñar las estrategias lectoras.

Los acuerdos del profesorado respecto a las actuaciones que desarrollarán en los distintos ciclos pueden girar en torno a los siguientes aspectos:

- a. Lectura en todas las áreas respetando un marco teórico compartido.
- b. Importancia del trabajo preventivo, que trata de evitar que surjan dificultades lectoras, por lo que las actuaciones en los primeros años de escolarización adquieren suma importancia en el desarrollo lector de los alumnos: actividades de prelectura y prescritura y metodología de la enseñanza de la lectoescritura.

- c. Primacía de la comprensión de lo leído sobre la velocidad o precisión desde el primer momento.
- d. Selección de textos adecuados para los diferentes ciclos, comprobando que respondan a distintas situaciones de lectura y a los tipos de texto y géneros textuales acordados.
- e. Revisión de los materiales curriculares disponibles y modificación o complementación de las actividades lectoras que en ellos se proponen de modo que abarquen todos los procesos lectores descritos.
- f. Práctica sistemática de las estrategias lectoras definidas para cada ciclo.
- g. Planteamiento integrador de la lectura en las distintas áreas lingüísticas para que se facilite la transferencia lingüística: al estudiar los tipos de texto y géneros textuales, en la producción de textos escritos, al trabajar estrategias lectoras y al evaluar al alumnado.
- h. Desarrollo de las actividades de animación a la lectura programadas para cada ciclo.

3.4.2 ■ ENSEÑANZA DE LAS ESTRATEGIAS LECTORAS

El aprendizaje de las estrategias que utiliza un lector competente requiere un planteamiento sistemático en la escuela. El proceso de comprensión lectora implica la activación de distintas estrategias u operaciones que deben ser trabajadas para que puedan ser automatizadas y aplicadas en distintos contextos.

Además de abordar la enseñanza de las habilidades prelectoras y preescriptoras antes mencionadas, hay que incidir en la enseñanza sistemática de aquellas estrategias lectoras importantes a la luz de los datos que aportan las evaluaciones externas, sobre todo en cuanto a la detección de ciertas carencias en los alumnos. A continuación se indican algunas pautas para trabajarlas.

Reconocer el propósito de la lectura

El objetivo perseguido por el lector al leer un texto determina en gran medida la comprensión del mismo. Evitaremos trasladar a los niños concepciones simplificadoras (leer bien es leer sin equivocarse, pronunciar bien, entender todas las palabras...) que pueden repercutir negativamente en la comprensión del texto. Es importante que se presenten a los alumnos tareas lectoras con diferentes propósitos y que se les planteen tareas de escritura con objetivos variados.

Es de suma importancia el entorno que hay que crear antes de la lectura de un texto para que la actividad tenga significado. Siempre que se proponga una tarea de lectura o escritura hay que explicar la finalidad, la utilidad y el método de trabajo. Conviene proponer tareas de lectura en contextos reales en los que tenga sentido o sea necesario leer para desarrollar una actividad. Las metas y propósitos de la lectura se orientarán desde el principio a la comprensión y no sólo a la descodificación, corrección o velocidad lectoras.

Tareas lectoras que tengan por objetivo buscar una información puntual y específica, obtener una visión general del contenido o localizar partes del texto que nos interesan sirven para desarrollar las estrategias de lectura rápida o *skim*. Tareas que requieren una lectura sosegada y minuciosa ayudan a desarrollar las estrategias de lectura profunda o *scan*. Ambos tipos de lectura deben ser practicados en Educación Infantil y Primaria.

Reconocimiento rápido de palabras

El reconocimiento rápido de las palabras escritas de uso más frecuente (*sight vocabulary*) facilita considerablemente la comprensión. Si este reconocimiento supone mucho esfuerzo, el lector puede concentrarse menos en otras operaciones necesarias para la comprensión, como la realización de inferencias. Esta habilidad de reconocer gráficamente las palabras tiene que ver, entre otros factores, con el número de veces que esos términos han sido vistos escritos. Es muy importante que en los primeros niveles se trabajen las palabras de uso más frecuente desde esta perspectiva de reconocimiento visual rápido de las mismas.

Actividades que favorecen el desarrollo de esta estrategia son, inicialmente, el aprendizaje de los rasgos definitorios de las letras y, posteriormente, actividades de letras desordenadas, sopas de letras, crucigramas, encadenados, derivación de palabras, palabras compuestas, reconstrucción de textos, unión de definiciones con palabras, etc.

Establecer una jerarquía entre las ideas

Distinguir entre las ideas principales y secundarias no resulta sencillo para algunos alumnos, por lo que se requiere que se enseñen expresamente algunas estrategias específicas.

Para la construcción del significado global del texto existen unas estrategias o reglas para simplificar la información, que fueron descritas por Kintsch y Van Dijk (1978):

- La selección consiste en omitir lo irrelevante, es decir, dejar de lado las informaciones accesorias y no necesarias para comprender una proposición en una secuencia.
- La generalización o sustitución de varios enunciados por uno más general presente en el texto, que los representa a todos.
- La construcción o sustitución de una secuencia de enunciados por otro no presente en el texto, pero que sintetiza el significado de los mismos.

Estas estrategias pueden ser utilizadas para elaborar resúmenes, esquemas o mapas conceptuales. Un recurso lingüístico importante para elaborar esquemas y mapas conceptuales es la nominalización, es decir, la conversión de un enunciado en un sustantivo.

.....

Además de la elaboración de resúmenes, esquemas o mapas conceptuales, se pueden llevar a cabo otras posibles actividades que sirven para trabajar la idea global como entregar a los alumnos dos textos diferentes juntos para que los separen u ofrecer un texto desordenado para que lo ordenen.

Formular hipótesis y predicciones

Como consecuencia del enfoque interactivo de la lectura, el buen lector se diferencia del lector deficiente, entre otras cosas, por su capacidad de anticiparse al contenido del texto, formular hipótesis y verificar posteriormente sus predicciones.

Esta estrategia puede ser desarrollada mediante la lectura compartida en la que el profesor modeliza o dirige la manera de hacer predicciones y realiza preguntas a los alumnos antes y durante la lectura. También se desarrolla esta destreza mediante la realización de auto-preguntas por parte de los alumnos.

Realizar inferencias

La inferencia es una estrategia de razonamiento imprescindible para la comprensión, ya que el texto no es nunca del todo explícito ni unívoco, sino que el lector tiene que determinar el significado del mensaje a partir del reconocimiento de la intención comunicativa del emisor y del conocimiento del contexto. La falta de capacidad de inferir dificulta enormemente la comprensión sobre todo de textos que contienen mucha información no expresada explícitamente, porque dificulta la realización automática de las necesarias conexiones entre las ideas.

Gran parte de las dificultades de comprensión de los alumnos que no presentan problemas de descodificación radican en que no tienen suficientemente desarrollada su capacidad de hacer inferencias, por lo que les resulta sumamente difícil interpretar e integrar ideas e información. Estas dificultades se manifiestan a menudo en estos dos campos:

- Problemas para relacionar una idea y su antecedente: algunas palabras-clave (pronombre, adjetivo, sustantivo sinónimo, expresión anafórica) asumen el significado de una parte anterior del texto y ayudan a deducir la relación entre una idea y su antecedente.
- Relaciones entre las ideas, muy frecuente en textos expositivos: relaciones de comparación, de causa-consecuencia, de pregunta-respuesta, de ordenación cronológica...

Distintas actividades ayudan a desarrollar esta estrategia. Que el profesor haga de modelo, realizando inferencias en voz alta durante la lectura, es una práctica didáctica bastante habitual. La manipulación del texto por parte de los alumnos es otra de las técnicas utilizadas: la fragmentación del texto en párrafos desordenados para que sean

ordenados por los alumnos o el procedimiento *cloze*, muy utilizado en la enseñanza de lenguas extranjeras, son dos ejemplos de ello. En el procedimiento *cloze* conviene que inicialmente se ofrezcan las palabras alternativas y que posteriormente no se muestren. Otra técnica consiste en el razonamiento hasta encontrar el referente adecuado mediante la realización de “autopreguntas” o mediante la sustitución de la palabra clave por el antecedente y el análisis lógico del resultado. Otra de las actividades que contribuye al desarrollo de esta estrategia lectora consiste en ofrecer la representación gráfica del texto (esquema o mapa conceptual) y pedir a los alumnos que se formulen preguntas a sí mismos antes de la lectura del texto.

Posicionarse críticamente ante la representación de la realidad presentada

Para activar los conocimientos previos es conveniente el análisis de títulos, introducciones, diagramas, fotografías en todas las áreas mediante la “modelización” por parte del profesor; formulando preguntas a los alumnos o pidiendo que sean ellos quienes se las formulen a sus compañeros.

Otras actividades que contribuyen a esa actitud activa ante la lectura son buscar párrafos incoherentes o contradictorios o detectar frases intrusas.

Evaluar el efecto de ciertas características lingüísticas en el significado

Se trata de desarrollar las estrategias para obtener información de las distintas características textuales (tipo de letra, imágenes, organización del texto...) y para disfrutar con el placer de la lectura. El conocimiento de las características textuales favorece la comprensión del texto: el conocimiento del propósito o función del texto, su estructura y las características lingüísticas ayudan a construir el significado.

Para el desarrollo de estas estrategias es conveniente proporcionar modelos de los tipos de texto más frecuentes en Educación Infantil y Primaria, analizar sus características desde un planteamiento común en las distintas lenguas escolares, tanto en lo referente a la lectura como en lo relativo a la producción de textos y modelar su aprendizaje por parte del profesor (reflexión en voz alta, preguntas a los alumnos...).

En el apartado 3.1.2. se ha señalado lo concerniente al texto expositivo. Si lo aplicamos a los textos narrativos, en Educación Infantil y Primaria habría que prestar atención a los siguientes aspectos:

- Descubrir el propósito o función del texto, atendiendo a la situación de la lectura y a la intencionalidad del autor.
- Analizar la estructura del texto reparando en sus tres partes:
 - Presentación o planteamiento: presentación de los personajes y planteamiento de la situación conflictiva.

.....

- Desarrollo: detalles de los personajes y evolución del conflicto.
- Desenlace o conclusión: resolución del conflicto.
- Utilizar el análisis de las siguientes características lingüísticas para favorecer la comprensión del mensaje:
 - Reconocer la presencia de secuencias de carácter descriptivo y diálogos.
 - Fijarse en el narrador, personajes y lógica de los acontecimientos, que contribuyen a la coherencia textual.
 - Reparar en los conectores de tipo temporal que dan cohesión al texto.
 - Tomar conciencia de la utilización del verbo: abundancia de verbos en pretérito perfecto simple o en presente histórico.

Autorregulación del proceso lector

En el proceso lector se presentan dificultades, por lo que la actitud y respuesta del lector ante las mismas es un factor clave para la comprensión. Estrategias de relectura, de formulación de hipótesis y posterior verificación y recurso a otras fuentes son necesarias para garantizar el progreso en la competencia lectora.

La “modelización” por parte del profesor, la lectura compartida y la guía de autoevaluación pueden ser utilizadas para que el alumno desarrolle esas estrategias.

Obviamente las estrategias lectoras no se trabajan como compartimentos estancos, sino que su aprendizaje se inserta en la actividad diaria escolar. La metodología de proyectos sitúa la lectura y escritura del alumno en un contexto real en el que busca información, lee, la selecciona y la asimila, escribe y comunica a otros sus producciones y hallazgos.

Para que haya una implicación de todos los profesores en la enseñanza de las estrategias lectoras y una intervención coordinada de todos ellos con los alumnos, muchos centros utilizan el enfoque de “antes, durante y después de la lectura”. Desde este planteamiento, y teniendo en cuenta las aportaciones de Isabel Solé y de otros autores, las estrategias antes descritas se trabajarían antes, durante y después de la lectura propiamente dicha. En la tabla siguiente se esquematiza este enfoque.



ANTES DE LA LECTURA	<ul style="list-style-type: none"> ● Hacer explícito el objetivo y la funcionalidad de la lectura.
	<ul style="list-style-type: none"> ● Comprender los propósitos implícitos y explícitos de la lectura: <ul style="list-style-type: none"> - Contexto: título, soporte, tipo de texto, forma (gráficos...), fecha, autor. - Predicciones sobre el contenido y la forma. - Preguntas en relación con el propósito del texto.
	<ul style="list-style-type: none"> ● Activar los conocimientos previos pertinentes: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué sabemos? ¿Tenemos más información? - Vocabulario que se conoce sobre el tema.
	<ul style="list-style-type: none"> ● Enseñar previamente el vocabulario necesario.
	<ul style="list-style-type: none"> ● Precisar cómo se leerá: subrayando, por apartados...
DURANTE LA LECTURA	<ul style="list-style-type: none"> ● Elaborar y probar predicciones de diverso tipo.
	<ul style="list-style-type: none"> ● Realizar inferencias y resolver dudas de comprensión.
	<ul style="list-style-type: none"> ● Revisar o recapitular periódicamente el contenido.
	<ul style="list-style-type: none"> ● Evaluar el contenido y la forma del texto en relación con el propio conocimiento y el externo al texto.
DESPUES DE LA LECTURA	<ul style="list-style-type: none"> ● Resumir y sintetizar el conocimiento: tema e ideas principales.
	<ul style="list-style-type: none"> ● Acciones con motivo de la lectura: representación, mural...
	<ul style="list-style-type: none"> ● Generalizar el conocimiento.
	<ul style="list-style-type: none"> ● Evaluar la respuesta del texto a las expectativas planteadas: si me ha gustado, sorprendido, si lo recomendaría (libro)...

TABLA 6
Metodología “antes, durante y después” de la lectura

3.5 Utilización de recursos

Junto con la metodología docente, la correcta utilización de recursos contribuye al desarrollo sistemático de la competencia lectora de los alumnos y al impulso del hábito lector. La biblioteca de aula, la biblioteca del centro y los recursos externos, incluidos los que se encuentran en soporte electrónico, constituyen herramientas necesarias en ese empeño.

3.5.1 ■ BIBLIOTECA DE AULA

La biblioteca de aula en la Educación Infantil y Primaria es un recurso cercano y flexible muy utilizado para la animación a la lectura. Una buena oferta de libros y otros materiales de lectura y la implicación de los alumnos en su funcionamiento (aportación de libros, selección de libros, control de préstamos...) contribuyen a la mejora del hábito lector de los alumnos. Es un recurso que posibilita que exista un plan individual de lectura para cada uno de ellos.

3.5.2 ■ BIBLIOTECA ESCOLAR

La biblioteca escolar es un centro de documentación, información y recursos que responde a los siguientes objetivos de lectura: búsqueda de información, aprendizaje y uso como fuente de placer. Gestiona distintos tipos de documentos impresos, audiovisuales y electrónicos.

La biblioteca escolar debe ser entendida como un recurso integrado en la dinámica escolar. Es importante que el plan de lectura defina sus normas de funcionamiento: adquisición de fondos, horario de apertura, servicio de consulta y lectura en sala, asesoramiento a los alumnos, utilización por parte de grupos con el profesor; servicio de préstamo. Por otra parte, las bibliotecas de aula pueden estar vinculadas a la biblioteca escolar.

La biblioteca escolar puede impulsar distintas actividades como el carnet o pasaporte de lectura, presentación de novedades, libros recomendados, películas sobre libros con debate posterior, préstamos temporales a la biblioteca de aula y otras actividades de dinamización de la lectura.

3.5.3 ■ RECURSOS EXTERNOS AL CENTRO

Como se ha señalado con anterioridad, las familias, las bibliotecas públicas y virtuales y otras instituciones son recursos externos al centro educativo que pueden colaborar con éste en el impulso del hábito lector de los alumnos.

3.5.4 ■ TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN Y LECTURA

Se entiende por lector competente aquél que es capaz de leer con precisión y rapidez en distintos soportes, que desarrolla la habilidad para comprender, reflexionar e interactuar con los textos y que se encuentra motivado hacia la lectura por mero placer o porque la reconoce como un medio insustituible para el aprendizaje. Por tanto, los alumnos deben desarrollar las destrezas para leer textos en soporte electrónico y las habilidades para buscar, evaluar, seleccionar información, transformarla en conocimiento y compartir ese conocimiento con los demás.

En el nuevo contexto, Internet abre nuevas posibilidades a la escuela como son la de acceder a grandes cantidades de información, exponer los trabajos de los profesores y de los alumnos y la de comunicarse con personas que se encuentran en lugares lejanos. No obstante, existe el riesgo de que los alumnos tiendan a apropiarse de las informaciones disponibles sin asimilarlas ni convertirlas en fuente de conocimiento. Este riesgo hace necesario que los profesores orienten la interacción de los alumnos con las nuevas tecnologías y planteen actividades en las que se exija que los alumnos traten o rehagan la información disponible, por ejemplo mediante una presentación en un mural, en PowerPoint, respondiendo a un cuestionario...

Se pueden desarrollar muchas actividades en los centros para desarrollar las capacidades necesarias para la lectura en soporte electrónico como la utilización de programas de ordenador para trabajar la comprensión lectora y la autorregulación, la lectura de cuentos y libros electrónicos, la utilización de la herramienta *Clic*, la correspondencia escolar electrónica, la búsqueda de información en Internet, colgar en una web trabajos sobre literatura infantil o juvenil o sobre geografía, costumbres o historia de la zona, definir su blog y publicar sus trabajos, leer noticias en formato electrónico...

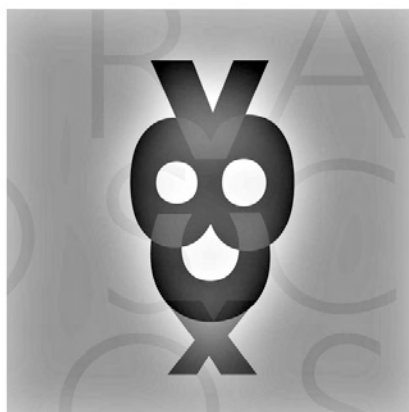
Por otra parte, los profesores pueden disponer en Internet de muchos recursos sobre la lectura. A continuación se indican algunos que conviene consultar, además de las páginas web de algunas editoriales.

- *Biblioteca de Literatura Infantil y Juvenil*. Se trata de una biblioteca virtual.
<http://cervantesvirtual.com/>
- *Bibliotecas Escolares en la Comunidad Foral de Navarra*. Además de noticias, información, formación, bibliografías y enlaces, permite el acceso a “Blitz, ratón de biblioteca”, interesante y útil colección sobre la lectura y la escritura.
<http://www.pnte.cfnavarra.es/profesorado/recursos/biblioteca/blitz.php>
- *Ciberoteca Escolar*. Permite el acceso a lecturas para la Educación Primaria y Secundaria.
<http://www.ciberoteca.com/ESCOLAR/>
- *CLIJ*. Revista sobre literatura infantil y juvenil.
<http://www.revistaclij.com>
- *Cuatrogatos*. Revista de literatura infantil.
<http://cuatrogatos.org/>

.....

- **EIBZ.** Euskararen Irakaskuntzarako Baliabide Zentroa.
<http://www.pnte.cfnavarra.es/eibz/liburutegia/irakurgidak.htm>
- **Fundación Germán Sánchez Ruipérez.** Destaca por su actividad en relación con el libro y la lectura.
<http://www.fundaciongsr.es/>
- **Galtzagorri Elkarte.** Promueve y divulga la literatura infantil y juvenil en euskera.
<http://www.galtzagorri.org/>
- **Imaginaria.** Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil.
<http://www.imaginaria.com.ar/>
- **Leer y vivir.** Espacio virtual que ofrece libros, selecciones bibliográficas, actividades y recursos didácticos relacionados con la lectura.
<http://www.educared.net/aprende/vivircuento/index.htm>
- **Organización española Para el Libro Infantil (OEPLI).** Impulsa actividades de promoción del libro infantil y de la lectura y convoca el Premio Lazarillo.
<http://www.oepli.org/>
- **Pequenet.** Contiene poemas y cuentos con actividades.
<http://www.pequenet.com/cuentos/>
- **Plan de Fomento de la Lectura.** Es una iniciativa del Ministerio de Cultura para impulsar el hábito lector.
<http://www.planlectura.es/index.html>
- **Primeras noticias,** en Educared. Incluye propuestas didácticas.
<http://www.educared.net/primerasnoticias>
- **Servicio de Orientación Lectora (SOL),** iniciativa de la Federación de Gremios de Editores de España, desarrollada con la Fundación Germán Sánchez Ruipérez y con la colaboración de la Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas del Ministerio de Cultura.
<http://www.sol-e.com/>





4

ORIENTACIONES PARA SU ELABORACIÓN

El plan de lectura supone una planificación a medio plazo, una concreción anual de actuaciones relevantes para los distintos ciclos y una planificación de cada una de las actuaciones. Con carácter previo a su elaboración es conveniente analizar con detenimiento las actividades en torno a la lectura que se vienen desarrollando en el centro, puesto que constituirán su punto de partida.

4.1 Evaluación inicial

Podemos plantearnos varias cuestiones para analizar el conjunto de actuaciones que el centro desarrolla en torno a la lectura como paso previo a la elaboración de un plan de lectura sistemático o para mejorar el existente.



.....

TABLA 7
Evaluación inicial del plan de lectura del centro

SI
 NO
 Parcialmente

SISTEMATIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ● Existe un plan de lectura explícito. ● Tiene una planificación a medio plazo. ● Incluye una planificación anual de actuaciones para los distintos ciclos. ● Cuenta con una planificación de cada una de las actuaciones. 	SI NO Parcialmente
ÁMBITO	<ul style="list-style-type: none"> ● Abarca actuaciones en relación con la lectura y la escritura. ● Plantea la comprensión lectora en todas las áreas del currículo. ● Contempla la utilización de recursos (biblioteca...). ● Incorpora las TIC. 	SI NO Parcialmente
MARCO CONCEPTUAL	<ul style="list-style-type: none"> ● Incluye actividades de lectura con diferentes propósitos. ● Incluye una selección de textos de diferente tipo por ciclos. ● Se plantean tareas de lectura que responden a los diferentes procesos lectores. ● Se trabajan variadas estrategias lectoras. ● Incluye acuerdos metodológicos del profesorado. 	SI NO Parcialmente
DIMENSIONES	<ul style="list-style-type: none"> ● Incluye el tratamiento de la comprensión lectora en todas las lenguas escolares. ● Incorpora el tratamiento de la lectura en las restantes áreas. ● Contempla medidas de identificación temprana de las dificultades lectoras. ● Dispone de un sistema de apoyos y refuerzos. ● Incorpora actuaciones de animación a la lectura a nivel de aula. ● Plantea actuaciones de animación a la lectura a nivel de centro. ● Presenta un sistema de implicación de las familias. ● Establece alianzas con otras instituciones (biblioteca pública...). 	SI NO Parcialmente
EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA LECTORA DE LOS ALUMNOS	<ul style="list-style-type: none"> ● Incluye la evaluación inicial de todos los alumnos. ● Dispone de un sistema de seguimiento de la competencia de los alumnos (hoja de registro). ● Incorpora pruebas de evaluación al final del ciclo. ● Tiene en cuenta los resultados de la evaluación externa. 	SI NO Parcialmente
FORMACIÓN DEL PROFESORADO	<ul style="list-style-type: none"> ● Incorpora mecanismos para la detección de necesidades de formación del profesorado. ● Plantea actividades conjuntas de formación del profesorado. 	SI NO Parcialmente
EVALUACIÓN DEL PLAN	<ul style="list-style-type: none"> ● Contempla la evaluación del plan de lectura. ● Incluye mecanismos para incorporar mejoras a raíz de la evaluación. 	SI NO Parcialmente

Esta reflexión podrá constituir un primer paso para la confección de un plan de lectura sistematizado o permitirá introducir elementos correctores, en el caso de que se disponga de un plan explícito.

4.2 Guión orientativo

.....

La planificación a medio plazo del plan de lectura se puede concretar en los siguientes apartados, teniendo muy en cuenta que lo verdaderamente importante no es el formato, sino la reflexión previa y la adopción de acuerdos sustentados en un marco teórico coherente y compartido por los profesores:

1. Introducción
2. Objetivos
3. Metodología
 - 3.1 Actuaciones comunes del profesorado
 - 3.2 Enseñanza de las estrategias lectoras
4. Actuaciones por ciclos
 - 4.1 Lectura en las clases de lengua
 - 4.2 Lectura en la hora semanal de lectura
 - 4.3 Lectura en las áreas restantes
 - 4.4 Apoyo a los alumnos
 - 4.5 Animación a la lectura
 - 4.6 Evaluación del alumnado
5. Utilización de recursos e implicaciones organizativas
 - 5.1 Biblioteca de aula
 - 5.2 Biblioteca escolar
 - 5.3 Recursos externos al centro: implicación de las familias
 - 5.4 Tecnologías de la información y la comunicación y la lectura
6. Formación del profesorado
7. Evaluación del plan

A continuación se presenta un guión, con carácter meramente orientativo, para la elaboración del plan de lectura. Se trata de un esquema que puede ayudar a los centros a acordar y redactar su plan de lectura, una vez analizada la realidad de la que parten. Los puntos del guión remiten a lo expresado sobre la lectura tanto en la primera como en la segunda parte de este documento.

I. Introducción

- Importancia que el centro concede a la lectura.
- Contexto: lenguas escolares.
- Plan de mejora derivado del Proyecto Atlante.
- Responsabilidad compartida por el centro con la familia y otras instituciones.

.....

2. Objetivos

- Garantizar el desarrollo de la competencia lectora de los alumnos.
- Propiciar las condiciones para que pueda cultivarse el hábito lector.
- Contar con un plan estructurado y sistematizado para la enseñanza de la lectura en todas las áreas.
- Prevenir las dificultades de lectura.
- Coordinar al profesorado en la enseñanza de la lectura.
- Garantizar una buena utilización de los recursos.
- Implicar a las familias.
- Impulsar la formación del profesorado en lo concerniente a la lectura.

3. Metodología

3.1 ACTUACIONES COMUNES DEL PROFESORADO

- Lectura en todas las áreas.
- Trabajo preventivo: prelectura y preescritura y metodología de la enseñanza de la lectoescritura.
- Selección de textos adecuados para los diferentes ciclos.
- Actividades lectoras que abarquen todos los procesos lectores.
- Práctica sistemática de las estrategias lectoras definidas para cada ciclo.
- Planteamiento integrador de la lectura en las distintas áreas lingüísticas.
- Desarrollo de las actividades de animación a la lectura programadas para cada ciclo.

3.2 ENSEÑANZA DE LAS ESTRATEGIAS LECTORAS

- Enseñanza de las habilidades prelectoras y preescritoras.
- Enseñanza de estrategias lectoras.
- Integración de la enseñanza de las estrategias lectoras: “antes, durante, después de la lectura” y/o metodología de proyectos.

4. Actuaciones por ciclos

4.1 LECTURA EN LAS CLASES DE LENGUA

- Enseñanza inicial de la lectoescritura.
- Vocabulario.
- Actividades de producción escrita.
- Textos que se trabajarán de manera prioritaria en cada ciclo.
- Lectura de textos literarios.

4.2 LECTURA EN LA HORA SEMANAL DE LECTURA

- Enfoque de la sesión: enseñanza sistemática de la lectura y/o animación a la lectura.
- Textos y libros que se leerán.
- Actividades de lectura y escritura.

4.3 LECTURA EN LAS ÁREAS RESTANTES

- Vocabulario clave del área.
- Textos que se trabajarán en cada área.
- Utilización de recursos.

4.4 APOYO A LOS ALUMNOS

- Identificación temprana de las dificultades lectoras: el procedimiento y responsables.
- Apoyos y refuerzos: técnicas y cuestiones organizativas.

4.5 ANIMACIÓN A LA LECTURA

- Enfoque, clima lector: espacios, tiempos y ambiente.
- Actuaciones en el aula.
- Actuaciones en el centro.
- Orientaciones a las familias.
- Colaboración con la biblioteca pública y otras instituciones.

4.6 EVALUACIÓN DEL ALUMNADO

- Evaluación inicial: detección de dificultades.
- Evaluación continua: hoja de registro del nivel de desarrollo lector de cada alumno.
- Evaluación final: pruebas y cuestionario de final de ciclo.
- Análisis de los resultados obtenidos en las evaluaciones externas.

5. Utilización de recursos e implicaciones organizativas

5.1 BIBLIOTECA DE AULA

- Sentido del recurso.
- Funcionamiento: fondos, préstamo, implicación de los alumnos.

5.2 BIBLIOTECA ESCOLAR

- Sentido del recurso: integración de la biblioteca en la dinámica escolar.
- Normas de funcionamiento: adquisición de fondos, horario de apertura...

5.3 RECURSOS EXTERNOS AL CENTRO

- Orientaciones a las familias.
- Coordinación con la biblioteca pública.
- Coordinación con otras instituciones.

5.4 TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN Y LA LECTURA

- Lectura en soporte digital.
- Uso de Internet y otros recursos informáticos.
- Responsable de apoyar al profesorado si surgen dificultades técnicas.

6. Formación del profesorado

- Detección de necesidades de formación.
- Análisis de la oferta de actividades formativas.
- Participación en actividades comunes, por ciclos o individuales.

7. Evaluación del plan

- Evaluación de la adecuación y el funcionamiento del plan de lectura.
- Definición de áreas de mejora.

.....

4.3 Planificación anual

La concreción anual del plan de lectura recogerá aquellas actuaciones que el centro educativo considere relevantes para ese curso. Nuevamente, a modo de ejemplo, podrían quedar registradas en el formato que se muestra en la tabla.

CURSO 200_/__			E1	EPI	EP2	EP3	Centro
DESARROLLO SISTEMÁTICO DE LA LECTURA	Lenguas escolares	LC					
		LV					
		LI					
	Áreas restantes	Conocimiento del medio					
		Área 2					
		Área 3					
		...					
Apoyo							
FOMENTO DEL HÁBITO LECTOR	Aula						
	Centro						
	Fuera del centro						

TABLA 8
Resumen anual de actuaciones sobre la lectura

Por último, las distintas actuaciones que se llevarán a cabo en un ciclo o curso determinado estarán debidamente planificadas.

CICLO: _____

Objetivo	Actividad	Responsable	Recursos	Procedimientos	Temporalización	Evaluación

TABLA 9
Planificación de las actuaciones



.....

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALÁS, A. y otros (2002): *Las tecnologías de la información y la comunicación en la escuela*. Barcelona, Graó.
 - ALEGRÍA, J. (2006): “Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades –20 años después–”. *Infancia y Aprendizaje*, 29, pp. 93-111.
 - ALONSO, J. (2005): “Claves para la enseñanza de la comprensión lectora”, *Revista de Educación*, extraordinario 2005, pp. 63-93.
 - ARIZALETA, L. (2004): “13 ideas para aficionar a la lectura”, *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 171, pp. 30-36.
 - CAMACHO ESPINOSA, J.A. (2004): *La biblioteca escolar en España: pasado, presente... y un modelo para el futuro*. Madrid, Ediciones de la Torre.
 - CAMPBELL, J.R.; KELLY, D.L.; MULLIS, I.V.S.; MARTIN, M.O. & SAINSBURY, M. (2001): *Framework and specifications for PIRLS assessment 2001*. Chesnut Hill, MA, Boston College.
 - CASSANY, D.; LUNA, M.; SANZ, G. (2000), 5ª edición: *Enseñar lengua*. Barcelona, Graó.
 - CERRILLO, P; LARRAÑAGA, E.; YUBERO, S. (2002): *Libros, lectores y mediadores. La formación de los hábitos lectores como procesos de aprendizaje*. Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha.
 - CERRILLO, P.; SENÍS, J. (2005): Nuevos tiempos, ¿nuevos lectores? *Ocnos*, 1, pp. 19-34.
 - COLOMER, T.; CAMPS, A. (1996): *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid, Celeste/MEC.
 - COLOMER, T. (1999): *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid, Síntesis Educación.
 - CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Secretaría General Técnica del MECD y Grupo ANAYA.
 - COPE, B.; KALANTZIS, M. (eds.) (2000): *Multiliteracies*. Londres, Routledge.
 - CORONAS, M. (2000): *La biblioteca escolar. Un espacio para leer, escribir y aprender*. Pamplona, Departamento de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra.
 - DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN (2000): *Cómo organizar la biblioteca escolar. Aspectos técnicos y pedagógicos*. Pamplona, Departamento de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra.
 - (2002): *La lectura comprensiva en el currículo escolar. Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria*. Pamplona, Departamento de Educación del Gobierno de Navarra.
 - (2004): *Plan de mejora de las competencias básicas en Educación Infantil y Primaria. (Proyecto Atlante)*. Pamplona, Departamento de Educación del Gobierno de Navarra.
 - (2004): *Plan de mejora para los centros de Educación Infantil y Primaria. Cursos 2005-2006 y 2006-2007. (Proyecto Atlante)*. Pamplona, Departamento de Educación del Gobierno de Navarra.
-

- (2004): *Estándares de rendimiento de Educación Primaria. Modelos G y A. Lengua Castellana, Matemáticas, Lengua Vasca*. Pamplona, Departamento de Educación del Gobierno de Navarra.
- (2005): *Los fondos de la biblioteca escolar y los planes de lectura del centro*. Pamplona, Departamento de Educación del Gobierno de Navarra.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (2001): *Education and Skills: Delivering Results. A Strategy to 2006*. Sudbury, DfES.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (2003): *Excellence and Enjoyment: a strategy for primary schools*. London, DfES.
- DEPARTMENT OF EDUCATION, EMPLOYMENT AND TRAINING (2001): *Successful Interventions. Literacy Research Project*. Melbourne, Department of Education, Employment and Training.
- DE VEGA, M. y CUETOS, F. (coords.) (1999): *Psicolingüística en español*. Madrid, Trotta.
- ELOSÚA, M.R. (2000): *Procesos de la comprensión, memoria y aprendizaje de textos*. Madrid, Sanz y Torres.
- GÁRATE, M. (1999): *Comprensión lectora y memoria operativa. Aspectos evolutivos e instruccionales*. Barcelona, Paidós.
- GARCÍA MADRUGA, J.A.; MARTÍN CORDERO, J.I.; LUQUE, J.L. y SANTAMARÍA, C. (1995): *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. Madrid, Siglo XXI.
- GARCÍA MADRUGA, J.A., ELOSÚA, M.R., GUTIÉRREZ, F., LUQUE, J.L. y GÁRATE, M. (1999): *Comprensión lectora y memoria operativa. Aspectos evolutivos e instruccionales*. Barcelona, Paidós.
- GONZÁLEZ, J.; CERVERA, T. y MIRALLES, J.L. (1998): “La adquisición de las relaciones anafóricas en castellano: clases de anáforas y efecto de distancia”, *Infancia y aprendizaje*, 82, 21-44.
- GUTIÉRREZ MARTÍN, A. (2003): *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Barcelona, Gedisa.
- HEZKUNTZA DEPARTAMENTUA (2005): *Lehen Hezkuntzako errendimendu adierazleak. D eredua. Euskara, Matematika, Gaztelania*. Iruña, Nafarroako Gobernuko Hezkuntza Departamentua.
- HOYT, L. (1999): *Revise, Reflect, Retell Strategies for improving reading comprehension*. Portsmouth, Heinemann.
- ILLESCAS, M.J. (2003): *Estudiar e investigar en la biblioteca escolar. La formación de usuarios*. Pamplona, Departamento de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra.
- IZA, L. (2005): *Las evaluaciones internacionales y la mejora de la competencia lectora de los alumnos*. Pamplona, Departamento de Educación del Gobierno de Navarra.
- KINTSCH, W.; Van Dijk, T. (1978): Toward a model of text comprehension and production, *Psychological Review* 85, pp. 363-394.
- KINTSCH, W. (1998): *Comprehension: A Paradigm for Cognition*. Cambridge, Cambridge University Press.
- LARROSA, J. (1996): *La experiencia de la lectura*. Barcelona, Alertes.
- LEÓN, J.A. (2003): *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender*. Madrid, Pirámide.

.....

- LEÓN, L.; MARTÍN, M. (1998): *Cómo organizar una biblioteca escolar. Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid, Escuela Española.
 - LEWIS, C.S. (2000): *La experiencia de leer*. Barcelona, Alba.
 - LOKAN, J.; GREENWOOD, L. & CRESSWELL, J. (2001): *How Literate are Australia's Students*. Melbourne, Australian Council for Educational Research Ltd.
 - MACHADO, A.M. (2002): *Lectura, escuela y creación literaria*. Madrid, Anaya.
 - MAJÓ, J.; MARQUÉS, P. (2002): *La revolución educativa en la era Internet*. Barcelona, Praxis.
 - MATA, J. (2004): *Cómo mirar a la luna. Confesiones a una maestra sobre la formación del lector*. Barcelona, Graó.
 - MEC-INECSE (2004): *Resumen de los primeros resultados en España. Evaluación PISA 2003*. Madrid: MEC-INECSE.
 - MILLA LOZANO, F. (1999): *Actividades creativas para la lecto-escritura (Educación Primaria y ESO)*. Barcelona, Oikos-Tau.
 - MILLÁN, J.A. (2001): *La lectura y la sociedad del conocimiento*. Madrid, Federación de Gremios de Editores de España.
 - MONTANERO, M. (2004): "El reto de la comprensión lectora en la Educación Primaria. Cómo enseñar a los alumnos a penetrar en las relaciones entre las ideas del texto", *Bordón* 56 (2), pp. 305-316.
 - MORENO, V. (2000): *Lectura, libros y animación. Reflexiones y propuestas*. Pamplona, Departamento de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra.
 - (2003): *Leer con los cinco sentidos*. Pamplona, Pamiela.
 - (2003): *Leer para comprender*. Pamplona, Departamento de Educación del Gobierno de Navarra.
 - (2004): *El deseo de leer*. Pamplona, Pamiela.
 - (2004): *Lectores competentes*. Madrid, Anaya.
 - MULLIS, I.V.S.; MARTIN, M.O.; GONZÁLEZ, E.J.; KENNEDY, A.M. (2003): *PIRLS 2001 international report: IEA's study of reading literacy achievement in primary schools in 35 countries*. Chesnut Hill, MA, Boston College.
 - MULLIS, I.V.S.; MARTIN, M.O.; GONZÁLEZ, E.J. (2004): *PIRLS International Achievement in the Processes of Reading Comprehension*. Chesnut Hill, MA, Boston College.
 - MULLIS, I.V.S.; KENNEDY, A.M.; MARTIN, M.O.; SAINSBURY, M. (2006): *PIRLS 2006. Marcos teóricos y especificaciones de evaluación*. Segunda edición. Madrid, IEA-MEC.
 - OCDE (2000): *La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. Un nuevo marco para la evaluación*. Madrid, MECD-INCE.
 - OCDE (2002): *Conocimientos y destrezas para la vida. Primeros resultados del Proyecto PISA 2000. Resumen de resultados*. Madrid, MECD-INCE.
 - OCDE (2003): *Aprender para el mundo de mañana. Resumen de resultados – PISA 2003*. Madrid, MEC-INECSE.
 - OCDE (2004): *Marcos teóricos de PISA 2003. Conocimientos y destrezas en Matemáticas, Lectura, Ciencias y Solución de problemas*. Madrid, MEC-INECSE.
 - OFSTED (2003): *The National Literacy and Numeracy Strategies and the primary curriculum*. London, Ofsted Publications Centre.
-

- PAJARES, R.; SANZ, A. y RICO, L. (2004): *Aproximación a un modelo de evaluación: el proyecto PISA 2000*. Madrid, MEC-INECSE.
- PAJARES, R. (2005): *Resultados en España del estudio PISA 2000. Conocimientos y destrezas de los alumnos de 15 años*. MEC-INECSE (Formato PDF).
- PALINSCAR, A. S.; BROWN, A. L. (1984): Reciprocal teaching of comprehension-fostering and monitoring activities, *Cognition and instruction*, 1, pp. 117-175.
- PETIT, M. (1999): *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura*. México D.F., Fondo de Cultura Económica.
- POSTLETHWAITE, N.; ROSS, K. (1992): *Effective schools in reading. Implications for educational planners*. Hamburg, IEA-Grindeldruck GmbH.
- PRESSLEY, M.; AFFLERBACH, P. (1995): *Verbal Protocols of Reading: The Nature of Constructively Responsive Reading*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- SAINSBURY, M. (2004): National and International Assessment of Literacy Skills. A paper presented at the European Summer School. Paris.
- SÁNCHEZ, E. (1993): *Los textos expositivos: estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid, Santillana.
 - (1998): *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona, Edebé.
- SÁNCHEZ, E. y GARCÍA-RODICIO, H. (2006): “Re-lectura del estudio PISA: qué y cómo se evalúa e interpreta el rendimiento de los alumnos en la lectura”, *Revista de Educación*, extraordinario 2006, pp. 195-226.
- SANZ, A. (2003): *Cómo diseñar actividades de comprensión lectora. 3er. Ciclo de Primaria y 1er. Ciclo de la ESO*. Pamplona, Departamento de Educación del Gobierno de Navarra.
- SLAVIN, R.E. & CHUNG, A. (2003): *Effective reading programs for English Language Learners. A best-evidence synthesis*. Baltimore, Johns Hopkins University.
- SNOW, C. (2002): *Reading for understanding: Toward an R&A program in reading comprehension*. Santa Mónica, CA, RAND.
- SOLÉ, I. (1992): *Estrategias de lectura*. Barcelona, Graó.
- SOLÉ, I. (2005): “PISA, la lectura y sus lecturas”, *Aula*, 139, pp. 22-27.
- TOLEDANO, F. (2002): *Utilización de las TIC e Internet en tareas de animación a la lectura. Actividades y recursos para Primaria y Secundaria* (<http://www.cpr-cr.org/plandelectura/recursos/ticlectura.doc>), consultado el 7 agosto 2006.
- UNDERWOOD, G.; BATT, V. (1996): *Reading and understanding*. Cambridge, MS, Blac-kwell.
- VALLÉS ARÁNDIGA, A. (1989): *Dificultades lectoescritoras en la Enseñanza Básica*. Alcoy, Marfil.
- VEZ, J.M. (ed.) (2002): *Aplicaciones de las nuevas tecnologías en el aprendizaje de la lengua castellana*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte–Secretaría General Técnica.

.....









serie Azul

Blitz en el Departamento de Educación

1. **Una aproximación al estudio de las bibliotecas escolares en Navarra**
Claves para su mejora
2. **Cómo organizar una biblioteca escolar**
Aspectos técnicos y pedagógicos
3. **La Clasificación Decimal Universal en los Currículos Escolares**
Instrucciones para la organización temática de los fondos bibliográficos de las bibliotecas educativas no universitarias
4. **La informatización de la biblioteca escolar. El programa ABIES 2.0**
5. **Los fondos de la biblioteca escolar y los planes de lectura del centro**

serie Verde

Blitz en la Escuela

1. MARIANO CORONAS
La biblioteca escolar
Un espacio para leer, escribir y aprender
2. VÍCTOR MORENO
Lectura, libros y animación
Reflexiones y propuestas
3. VILLAR ARELLANO
Biblioteca y aprendizaje autónomo
Guía didáctica para descubrir, comprender y aprovechar los recursos documentales
4. M.ª JESÚS ILLESCAS
Estudiar e investigar en la biblioteca escolar
La formación de usuarios
5. C.P. «ÁLVARA ÁLVAREZ» de Falces
La formación de usuarios y el uso de la información
Una experiencia didáctica en la biblioteca del Colegio Público de Falces (Navarra)

serie Amarilla

Blitz con la Lectura

1. **La lectura comprensiva en el currículo escolar**
Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria
2. JESÚS AMADO MOYA
El lenguaje científico y la lectura comprensiva en el área de ciencias
3. ÁNGEL SANZ MORENO
La lectura comprensiva y los libros de texto en la ESO
4. VÍCTOR MORENO
Leer para comprender
5. ÁNGEL SANZ MORENO
Cómo diseñar actividades de comprensión lectora
3.º ciclo de Primaria y 1.º ciclo de la ESO
6. **Cómo elaborar el plan de lectura comprensiva en un instituto de secundaria**
Dos ejemplos prácticos
7. NATIVIDAD IRAIZOZ SANZOL
FERMIN M.ª GONZÁLEZ GARCÍA
El mapa conceptual: un instrumento apropiado para comprender textos expositivos
8. VÍCTOR MORENO
A la lectura por la voz, el sentimiento y la creatividad
9. GRUPO ARCADIA
El plan de lectura en los centros de Educación Infantil y Primaria
10. GRUPO ARCADIA
El plan de lectura en los centros de Educación Infantil y Primaria

serie Roja

Blitz con la Escritura

1. PEDRO JIMENO
La enseñanza de la expresión escrita en todas las áreas

serie Naranja

Blitz con la Expresión Oral

1. ANA MARTÍNEZ MONGAY
Cómo preparar una exposición oral en todas las áreas de Secundaria

BLITZ

Ratón de biblioteca

COLECCIÓN **BIBLIOTECAS ESCOLARES**