

Círculo de Progresión Lectora. Práctica neuroeducativa para la mejora de la comprensión lectora¹

Reading Progression Circle. Neuroeducational practice to improve reading comprehension

Susana Alba Guerra

Instituto Educativo América Latina (Zapopan, Guadalajara, Jalisco, México)

Resumen

El Círculo de Progresión Lectora es un programa basado en la neurociencia que pretende favorecer la competencia lingüística y lectoescritora y asimismo fomentar el gusto por la lectura en el alumnado de 3º a 6º de Primaria.

El programa sigue una línea estratégica de desarrollo de las habilidades, capacidades y destrezas de todo el alumnado, sustentada por evidencias científicas claras derivadas de estudios sobre el desarrollo e impacto de la lectura en el cerebro, la mejora de comprensión lectora y técnicas, como las dinámicas de aprendizaje cooperativo (la lectura por pares), la introducción de un componente lúdico o estrategias que fomentan la metacognición, interpretación y realización de inferencias, que funcionan en la práctica educativa. El proceso de enseñanza-aprendizaje se sustenta en un enfoque que respeta la neurodiversidad, implicando a todos los integrantes de la comunidad educativa para alcanzar su optimización y logro.

La pretensión es que cada estudiante sienta motivación por la lectura y que el círculo le genere la confianza necesaria para querer seguir aprendiendo y mejorando en su comprensión y autonomía lectora y expresión escrita.

Palabras clave: comprensión; lectura; expresión oral; Neurociencias.

¹ Esta práctica ha sido sistematizada en el *Curso Miradas que mejoran*, organizado por la Fundación SM y la Fundación Promaestro. Una versión simplificada de la misma ha sido publicada previamente en la [plataforma EDUforics](#).

Abstract

The Reading Progression Circle is a program based on neuroscience that aims to promote linguistic and reading-writing competence and also promote a love of reading in students from 3rd to 6th grade of Primary School.

The program follows a strategic line of development of the abilities, capacities and skills of all students, supported by clear scientific evidence derived from studies on the development and impact of reading on the brain, the improvement of reading comprehension and techniques, such as cooperative learning dynamics (peer reading), the introduction of a playful component or strategies that promote metacognition, interpretation and making inferences, which work in educational practice. The teaching-learning process is based on an approach that respects neurodiversity, involving all members of the educational community to achieve its optimization and achievement.

The aim is that each student feels motivated to read and that the circle generates the necessary confidence to want to continue learning and improving their reading comprehension and autonomy and written expression.

Keywords: comprehension; reading; oral expression; Neurosciences.

CONTEXTUALIZACIÓN

Millones de estudiantes se quedaron fuera de la escuela desde el año 2020 debido a la pandemia de COVID-19. Esto ha ocasionado graves consecuencias, como el receso en la comprensión lectora, uno de los principales aprendizajes y competencias para la vida. Aunque esta coyuntura visibilizó mucho el problema, los resultados en este ámbito en México ya eran preocupantes anteriormente. Según los datos presentados en 2018 por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), a través del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), en el cual se evaluó a 131 662 estudiantes (muestra de representación nacional), que finalizan la educación básica (3º de secundaria), en el área de comprensión lectora, correspondiente a los aprendizajes esenciales de lenguaje y comunicación se observó que un 33,8% del alumnado que finaliza la educación básica está en el nivel I. Este dominio, de acuerdo con lo que describen Caracas Sánchez y Ornelas Hernández (2019) es insuficiente, ya que solo es capaz de identificar definiciones y explicaciones de los artículos de divulgación científica y recursos lingüísticos en anuncios publicitarios.

Esta situación dio lugar a la creación de la presente práctica sistematizada, el Círculo de Progresión Lectora, propuesta e implementada en un centro privado ubicado en Zapopan (Guadalajara, Jalisco, México), el Instituto Educativo América Latina. El enfoque de la práctica pretende favorecer la competencia lectoescritora y asimismo fomentar el gusto por la lectura en el alumnado de 3º a 6º de Primaria.

Para conseguirlo, se parte de la base de crear un clima en el aula que motive al niño o niña por la lectura y le despierte curiosidad por aprender a leer y a escribir, sobre todo tras la época de confinamiento derivada de la citada pandemia por COVID-19 que se ha vivido los dos últimos años. Se debe aprovechar cualquier momento en el aula para que el alumnado se interese por la lectura, se apropie de ella de manera natural y significativa y la entienda como una destreza que se desarrolla y se fortalece constantemente y como una fuente de conocimiento, diversión y cultura. Este trabajo debe ser sistemático y estar incorporado en todos los ciclos y etapas para conseguir crear unos lectores y lectoras competentes, avalado por una mirada neuroeducativa y respaldada por la evidencia científica. Esta evidencia destaca que la lectura es un proceso muy complejo, y, además, no es innato en el ser humano, es por eso que nos interesa acercarnos a la Neurociencia y sus estudios más recientes sobre el cerebro

lector. Estos han demostrado que, para alcanzar una mayor comprensión del proceso cognitivo, el equipo docente debe conocer las redes neuronales que se activan durante la lectura y saber potenciarlas con los métodos y técnicas adecuados, como son las que se utilizan en esta práctica para mejorar la habilidad de comprensión lectora (Vargas Castro et al., 2019).

El Círculo de Progresión Lectora se plantea desde un enfoque de mejora educativa, por las investigaciones y evidencias de la práctica neuroeducativa y por considerarse promotora de pensar en la neurodiversidad. Se denomina así porque en su planteamiento didáctico integra el aprendizaje cooperativo, significativo, socioemocional, diversificado, gradual y sistemático.

El programa está pensado para los cursos de 3° a 6° de Primaria, implicando a sus familias.

Durante el ciclo escolar 22-23, los cursos estuvieron formados de la siguiente manera:

- 3° de Primaria: 15 alumnos.
- 4° de Primaria: 30 alumnos (15 en el grupo A y 15 en el grupo B).
- 5° de Primaria: 34 alumnos (16 en el grupo A y 18 en el grupo B).
- 6° de Primaria: 34 alumnos (16 en el grupo A y 18 en el grupo B).

Para la aplicación de esta práctica, los grupos se mantuvieron de esta manera, aunque se tuvieron en cuenta las diferentes necesidades para atender la diversidad y asegurar una personalización del aprendizaje.

Los profesionales educativos implicados fueron los siguientes: una neuroeducadora y profesora de Lengua castellana y literatura (autora del presente artículo), las maestras de español correspondientes a cada grupo, la dirección del centro y las familias de cada alumno o alumna.

En cuanto al centro educativo, el Instituto Educativo América Latina es una escuela particular ubicada en Zapopan (Guadalajara, Jalisco, México), que imparte Primaria y Secundaria y cuenta con aproximadamente 280 alumnos. Se fundó en 1984 y actualmente es conocida por su experiencia en un modelo educativo bilingüe e innovador.

El nivel socioeconómico de las familias es medio-alto y un porcentaje significativo (más del 50%) presenta situaciones disfuncionales, lo que conlleva que parte del alumnado requiera atención emocional individualizada.

Cabe señalar que en estos grupos existe un porcentaje, aproximadamente del 25%, de ACNEAE (Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo), de los cuales la mayoría posee un diagnóstico de Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) o dislexia.

JUSTIFICACIÓN TEÓRICA

Cuanto antes se automatice la lectura, más podrá el niño concentrar su atención en comprender lo que lee y volverse así un lector autónomo, tanto para aprender otras cosas como para su propia diversión (Dehaene, 2015, p.17).

La comprensión lectora se obtiene a través de un proceso regulado por el lector, en el que existe una interacción entre la información ya almacenada en la memoria del lector y la que aparece en el texto leído (Silva, 2020). La automatización de la lectura es uno de los procesos cognitivos más complejos, ya que requiere numerosas áreas del cerebro trabajando conjuntamente a través de una red de neuronas.

Según Amelia Cabrales (2015), el lenguaje es una capacidad básica, un instrumento que el ser humano utiliza para comunicarse y pensar, y que influye en aspectos psicológicos, sociales, culturales y afectivos. Sus estudios han desvelado importantes aportaciones al respecto de cómo se produce el lenguaje y qué áreas cerebrales hay implicadas en el proceso.

Se trata de una función cerebral superior, que forma parte de un sistema funcional que depende del trabajo integrado de todo un grupo de zonas corticales y subcorticales, cada una de las cuales aporta su propia contribución al resultado final. Las principales son el área de Broca y el área de Wernicke, que cumplen funciones específicas. El área de Broca está centrada en el sistema gramatical y su función principal es unir los diferentes elementos del lenguaje. Los estudios de Cabrales (2015) especifican que un ejemplo claro es la generación y extracción de significados, donde, de forma general, el área Broca mantiene un control cognitivo puesto que participa en la construcción de elementos para la producción verbal. Por otra parte, el área de Wernicke está centrada en un sistema léxico y semántico del cual se comprueba la participación en los procesos verbales. Como un punto específico, esta área es conocida como el área de procesamiento auditivo del lenguaje. Con esta información, cualquier docente puede hacerse a la idea de lo complejo y vital que es el lenguaje y las implicaciones educativas que tiene su correcto uso y, por tanto, el desarrollo y dominio de la comprensión lectora desde la etapa de Primaria.

Hay una serie de elementos facilitadores que favorecen la adquisición de la lectura, unas habilidades entre las que destacan el procesamiento fonológico, la conciencia del texto impreso o conocimiento alfabético y el lenguaje oral (Whitehurst y Lonigan, 1988, citados por Gutiérrez-Fresneda, 2020). El conocimiento fonológico (silábico, intrasilábico y fonémico), la conciencia de la escritura de los sonidos del lenguaje, se considera como uno de los predictores más relevantes (Gutiérrez-Fresneda, 2020), junto con la identificación de las letras, el dominio del lenguaje oral y el conocimiento de un vocabulario mínimo. Las habilidades suprasegmentales (entonación, prosodia, pausas, acentos y ritmo) se deben trabajar en el aula de forma explícita para tener éxito en el proceso inicial de adquisición de la lectura.

El equipo docente debe hacer un cambio de mirada, hacer un ejercicio de reflexión sobre las ideas preconcebidas que pueda tener y entender que, para la lectura, ocurren una serie de operaciones mentales y cerebrales antes de la que la palabra pueda decodificarse, es decir, “no va directamente de las imágenes de las palabras a su significado” (Dehaene, 2022, p.264). Todas las habilidades suprasegmentales antes mencionadas y otros aspectos dependen de una jerarquía neuronal eficiente, enseñada explícitamente a través de años de práctica, como señala Dehaene (2022).

Por otro lado, también debemos tener en consideración que leer no es innato, es una destreza nueva para el cerebro, tal como refiere el neurocientífico Francisco Mora (2020). Según él, leer significa activar un amplio arco cognitivo que involucra la curiosidad, la atención, el aprendizaje y la memoria, la emoción, la conciencia y el conocimiento.

Al ser la lectura un instrumento para el aprendizaje requiere que el lector adopte una postura activa que le permita procesar en varios sentidos la información presente en el texto. A su vez, es necesario que pueda relacionar su experiencia previa, hacer hipótesis, inferencias, construir una interpretación para lo que lee, recapitular, resumir y ampliar la información de aquello que le ha proporcionado la lectura (Solé, 1992). Todos estos aspectos los priorizamos en el Círculo de Progresión Lectora (CPL) para optimizar resultados, así como el construir un clima de confianza y paciencia en el aula que integre y anime al alumnado a imbuirse en el hábito de la lectura. Mora (2020) señala lo siguiente:

Leer con fluidez significa leer rápido y con precisión, no sólo las palabras y las frases, sino el texto en sí, con la prosodia y su colorido emocional, metáforas, inferencias y ambigüedades, y captar con todo ello su significado completo. Todo esto supone llegar a lograr un punto de entrenamiento en el que leer en sí mismo se convierta en un proceso fundamentalmente automático (inconsciente), como puede ser para una persona con experiencia conducir un coche. [...] Lo cierto es que en esta secuencia de eventos intervienen partes del cerebro que están alejadas de las estructuras neurales base del propio proceso de la lectura, como los ganglios basales y el cerebelo, que son los que albergan circuitos neuronales que codifican para los programas motores inconscientes en general, y también para los procesos del propio lenguaje en particular (p.136-137).

Por otra parte, tenemos en cuenta que uno de los objetivos primordiales de la educación consiste en que los estudiantes aprendan a leer diferentes textos para que la lectura se convierta en el vínculo entre el conocimiento y el aprendizaje de nuevos contenidos durante la escuela y posteriormente a lo largo de la vida (Solé, 1996; López, 2001; Gil y Cañizales, 2004). Para ello, hemos fundamentado el programa en estudios, investigaciones y propuestas validadas por la ciencia, que arrojan datos relevantes para estructurar un proyecto que obtenga resultados favorables. Un ejemplo son los libros *Cómo mejorar la comprensión lectora. Estrategias para lograr lectores competentes* (2011) y *Comprensión lectora. Estrategias que desarrollan lectores autorregulados* (2017) del psicólogo educativo Andrés Calero o el libro *Estrategias de lectura* (1992) de Isabel Solé. Ambos autores explican cómo utilizar la activación de conocimientos previos para hacer lectura comprensiva o para realizar un aprendizaje significativo, que además se puede estimular desde la lúdica, imprescindible para el momento neuroevolutivo en el que se encuentra el alumnado o cómo la lectura por pares incide positivamente en la motivación (la enseñanza recíproca -Palincsar y Brown, 1984, citados por Fonseca et al., 2019- ha sido ampliamente investigada y validada), y gracias a eso, una mejora en la comprensión. Tal y como afirma Calero (2022), técnicas como la lectura en voz alta por parte del docente ayudan a reducir la brecha entre la comprensión oral y la comprensión lectora, ya que proporciona una mejora del vocabulario, los conocimientos previos y el aprendizaje de estrategias cognitivas y metacognitivas.

Un referente importante en metaanálisis y conclusiones a partir de la evidencia científica sobre estrategias eficaces de comprensión lectora en edad escolar básica es el científico cognitivo Daniel T. Willingham. Este, a través de su artículo "La utilidad de la enseñanza breve de estrategias de comprensión lectora" (2006-2007), aporta información relevante sobre la práctica informada por la evidencia desde diferentes perspectivas: enseñanza, estrategia y evaluación de la comprensión lectora.

En cuanto a la enseñanza, Willingham (2007) fundamenta que la comprensión lectora y la comprensión auditiva en las niñas y niños están correlacionadas, pero no tan estrechamente como en las personas adultas, ya que, en edades de escolaridad básica varía según su capacidad de decodificar. Esta es la razón por la que es tan esencial construir el conocimiento previo del estudiantado, ya que, mientras más información tiene almacenada en su memoria a largo plazo, más probable es que sea capaz de desarrollar un marco contextual y mejorar su comprensión lectora.

En relación con el planteamiento de la estrategia, Willingham (2007) nombra tres factores que son importantes para la comprensión lectora: monitorear la comprensión, relacionar las frases entre ellas y relacionar las frases a las cosas que ya se saben. Estos tres factores, transferidos y facilitados por el profesorado, deben de ser puestos en práctica por la niña o niño lector.

Entre 1980 y 1998, se pusieron a prueba 16 estrategias de comprensión lectora para medir su eficacia en experimentos en salas de clase. Quince de estas son distintas y solo la última es considerada como una "multiestrategia". En ella se incorpora resumir, predecir, generar preguntas y aclarar palabras o extractos confusos. Fue el National Reading Panel (NRP) (2000), un grupo de investigadores sobresalientes, a través de 481 estudios evaluados, el que identificó estas 16 estrategias para su revisión y estudio. Finalmente, el NRP consideró 205 estudios válidos para ser considerados en su intento de determinar la efectividad de las estrategias de comprensión lectora aplicadas en estudiantes, los cuales la mayoría estaba entre 3º y 6º de Primaria.

Estos resultados sirvieron de punto de partida del análisis pedagógico sobre los grados de implementación del CPL y de su enfoque metacognitivo, en el Instituto Educativo América Latina. Así mismo, y desde la fundamentación neuroeducativa, se ponen a la vista los procesos cognitivos necesarios para poder utilizar estrategias de lectura. "Estas estrategias requieren atención y espacio en la memoria de trabajo" (Cain, Oakhill y Bryant, 2004; Calvo y Castillo, 1998). "Los estudiantes que están todavía aprendiendo a decodificar fluidamente no tienen suficiente espacio disponible en la memoria de trabajo para implementar estrategias. Su memoria de trabajo está ocupada con la decodificación" (Willingham, 2007).

Otro hallazgo importante es que las estrategias de enseñanza de lectura relativamente breves (alrededor de seis sesiones) no eran ni más ni menos efectivas que los programas más largos que incluían hasta 50 sesiones (Rosenshine y Meister, 1994; Rosenshine, Meister y Chapman, 1996). En función de la evidencia y los anteriores argumentos, Daniel T. Willingham concluye que las estrategias de lectura o en este caso, el Círculo de Progresión Lectora, partan en 3º de Primaria.

Por último, en el ámbito de la evaluación, siguiendo las aportaciones de Willingham (2007), se decidió que el diseño de los instrumentos tenía que estar enfocado en el progreso desde una mirada crítica, analítica y de revisión sistemática.

Y, por otro lado, no se obvió la importancia de revisar las consecuencias a nivel cognitivo de las pantallas y el aumento del uso de dispositivos digitales. En un estudio reciente, la doctora Portero-Tresserra y la pedagoga Ramis (2022) investigan sobre la afectación y riesgos en el neurodesarrollo. Afirman que la exposición continua a pantallas se relaciona con un menor grado de aprendizaje, efectos negativos en la adquisición y expresión del lenguaje, con menor capacidad lectora y con una disminución de las funciones ejecutivas, así como dificultades en la capacidad de regulación emocional.

Estas evidencias invitan a reflexionar y revisar la práctica educativa, ya que la sociedad está cada vez más inmersa en las tecnologías. Por esto, uno de los objetivos de la práctica es el fomento de la lectura en papel y la creación e impulso de una biblioteca escolar.

Este fue el punto de partida de la creación del CPL y con esa intención se desarrolla.

OBJETIVOS

Objetivos generales de la práctica

- Mejorar la habilidad del alumnado en relación con la conciencia fonológica.
- Mejorar la fluidez y la entonación en la lectura.
- Optimizar el nivel de comprensión lectora y expresión escrita del alumnado.
- Introducir técnicas y estrategias de colaboración y cooperación para mejorar la comprensión en la lectura de textos.
- Atender la neurodiversidad, personalizando el aprendizaje y el desarrollo de la lectoescritura, para conseguir los objetivos propuestos a la vez que se respetan los ritmos del alumnado.

Objetivos específicos

a) Para el alumnado

- Aprovechar las posibilidades del entorno escolar para desarrollar acciones de promoción de la lectura de textos de todo tipo, especialmente de textos literarios, en las diferentes lenguas del entorno.

b) Para el centro

- Promover la creación y gestión de una biblioteca escolar como lugar idóneo para la búsqueda, selección y gestión de la información, tanto en soporte digital como analógico.
- Adecuar el material de consulta de las aulas y de la biblioteca a la situación actual, teniendo en cuenta la importancia de los recursos web.

c) Para el profesorado

- Llegar a acuerdos entre todo el profesorado para trabajar de manera coherente la lectura en el aula, en todos los grados de enseñanza.
- Formar al profesorado en torno a las estrategias implicadas en leer y la ayuda que pueden ofrecer al alumnado.

d) Para las familias

- Orientar a las familias para que colaboren en el desarrollo del hábito lector del alumnado.

DESCRIPCIÓN

La práctica se expone de forma estructurada en tres pasos. El primero consiste en la evaluación diagnóstica, que ayuda a establecer la práctica en función de las necesidades específicas del alumnado; el segundo desarrolla el propio programa de comprensión lectora basado en técnicas como la lectura individual, dramatizada, por pares y el aprendizaje cooperativo; y el tercero termina con la evaluación final y comparación de resultados con el primer diagnóstico.

Paso 1:

El diagnóstico constituye la primera fase del proceso metodológico, en el cual se identifican las dificultades que puedan presentar los estudiantes en las habilidades de lectura comprensiva en los niveles literal, inferencial y crítico intertextual.

Las lecturas de cada taller se ajustan de acuerdo con el grado y la edad del estudiantado. La duración de esta fase es de tres semanas en una sesión semanal: la primera para realizar la prueba diagnóstica y las dos siguientes para evaluarla, observar y registrar las necesidades del alumnado y así poder optimizar las sesiones.

Después se comienza con las sesiones del Círculo de Progresión Lectora, que se llevan a cabo con una estructura quincenal y tienen una duración de entre 50-60 minutos.

El material necesario es la prueba estandarizada ACL (Evaluación de la Comprensión Lectora, 2001) para cada curso desde 3º a 6º de Primaria. En ellas, los estudiantes han de inferir, relacionar, sacar conclusiones, resumir, secuenciar, prever, emitir juicios, etc. A partir de textos breves que permiten ser fácilmente manipulables, el alumnado tiene que responder preguntas en relación con lo escrito, pudiendo elegir entre diversas alternativas que le obligarán a hacer un esfuerzo de aproximación para seleccionar la que cree más adecuada, más cercana al sentido del texto, a la intención del autor, al contenido global o específico de los términos.

Le obliga a elaborar, no a contestar por simple recuerdo inmediato (cada estudiante tiene en todo momento el texto para poder volver al mismo siempre que lo necesite), sino a comprender profundamente, dando valor a los giros, a las intenciones no explícitas, pero sí sugeridas, infiriendo el sentido implícito o deduciendo lo que se desprende de dicho texto.

El número de respuestas acertadas da un análisis cualitativo más profundo y ofrece abundante información respecto al tipo de actividades mentales relacionadas con la lectura que es capaz de hacer y cuáles no. Viendo el tipo de respuesta que ha dado, si ha elegido las alternativas más próximas a la correcta, o si se ha alejado mucho de ella, se puede inferir el tipo de dificultad que manifiesta: de vocabulario, de opinión, de deducción, de capacidad de síntesis...

Paso 2:

Para el desarrollo de la práctica, en cada sesión se tienen en cuenta diferentes técnicas para alcanzar el objetivo deseado.

- a) Por un lado, se trabaja la lectura individual de una lectura escogida a su gusto para que el niño tome conciencia de lo que está leyendo. Se dan 10 minutos al comienzo de la clase. Los alumnos pueden releer lo que consideren que no hayan comprendido, para reorganizar sus ideas y aclarar dudas que puedan tener sobre los contenidos del texto. A través de la relectura se ve la capacidad de flexibilización para localizar información sobre unas determinadas preguntas y obtener datos relativos a las dificultades de comprensión aislándola de la memoria.

El o la docente debe respetar los tiempos de cada uno.

Una vez terminada la lectura, cada alumno o alumna sintetiza lo que ha leído y lo explica en voz alta a los compañeros o compañeras. Se fomenta así la expresión oral, la escucha activa y se genera interés con preguntas sobre el texto.

Para facilitar este proceso al alumnado con dificultades para sintetizar la información, se ofrecerán unas preguntas guía para ayudar a secuenciar la actividad (por ejemplo: ¿cuál crees que es la idea principal de la lectura?, ¿qué partes tiene?, ¿de qué trata cada parte?).

- b) Por otro lado, la lectura guiada por parte del personal docente, de una lectura compartida por todos, en la que se trabaja la comprensión auditiva y se plantea preguntas sobre el texto para que cada escolar piense respuestas y haga predicciones para luego confrontar sus ideas con las del texto. El juego tiene un papel importante para lograr que se mantenga el interés y la atención, por ejemplo, con las formas de leer (haciendo las voces de los personajes, cambiando el volumen de acuerdo con los acontecimientos, haciendo sonidos que recreen el ambiente del texto, etc.).
- c) Por último, la lectura por pares en voz alta, de la misma lectura que comenzó el o la docente, en la que lo ideal es organizar parejas en las que un alumno o alumna con buen rendimiento en lectura trabaja con un compañero o compañera con bajo rendimiento en lectura. Las parejas cambian en cada sesión y tanto uno como otro desempeñan los roles de tutor y tutorado alternativamente con la particularidad de que la lectura del texto la realiza siempre en primer lugar quien tiene mejor rendimiento, de modo que el otro tenga un modelo de lectura antes de que llegue su turno.

Las sesiones de trabajo se estructuran en dos partes.

En la primera se va leyendo el texto párrafo por párrafo. Mientras el primer miembro hace la lectura, el segundo ejerce el rol de tutor dándole puntos por cada oración bien leída, pidiéndole que corrija sus errores, realizando una pregunta al final del párrafo y dándole puntos por las respuestas correctas. Cuando se termina un párrafo se vuelve a trabajar intercambiando los papeles del alumnado antes de pasar al siguiente. Tras las primeras sesiones de trabajo el estudiantado encuentra textos en los que, en algún momento, se le pide que haga una predicción respondiendo a una pregunta. Si posteriormente se confirma que la predicción era correcta ganan puntos.

En la segunda parte de la sesión el grupo tiene que responder a cuatro preguntas, ya preparadas, sobre el texto y anotarse puntos por cada respuesta correcta.

La lectura en voz alta aporta información sobre la decodificación. Se consideran errores las sustituciones, inserciones, omisiones y solicitudes de ayuda.

Durante la lectura se debe ir contextualizando el vocabulario.

Una vez leído el texto, se pide al alumnado que realice por escrito y de manera individual un resumen. Al terminar, se selecciona a un escolar para que lo lea en alto y posteriormente reciba una retroalimentación oral y directa. Posteriormente, el profesor o profesora da su valoración y, por último, será el propio estudiantado el que reflexione sobre su trabajo.

El resumen debe recoger la información importante; no copiar frases literalmente; no repetir palabras (usar sinónimos); estructurarse adecuadamente, con conectores, sin descripciones ni diálogos; estar escrito en tercera persona del singular y tener correcta ortografía.

La retroalimentación que hacen los demás será positiva y constructiva, con opciones de mejora; debe centrarse en el trabajo y no en la persona y no contener elogios.

En todas las sesiones se harán descansos activos y se utilizarán dinámicas de aprendizaje cooperativo para consolidar la información y se pedirá expresamente al alumnado la colaboración de sus familias.

Este paso tiene una duración de 45 semanas, con una sesión semanal de una duración de 50-60 minutos en cada grupo.

Los materiales necesarios son el libro de lectura voluntario, el predeterminado por el personal docente, cuadernos, lápices, rotuladores y borradores.

La distribución de las sesiones se desglosa en una tabla que sirve como guía (ver Anexo 1).

Paso 3:

La evaluación y medición de resultados se vuelve a hacer a través de pruebas estandarizadas ACL ajustadas a cada grado de Primaria. Al principio del ciclo escolar se aplican para tener los resultados de diagnóstico. Al corregirlas se determina el decatipo de cada estudiante según la puntuación estandarizada y al terminar el curso se pasa la prueba por segunda vez, tras la cual se coteja el progreso.

Esta prueba se puede hacer en todos los grupos de manera simultánea, durante una hora. Si no hay tiempo o no es posible que todos la hagan a la vez, se puede llevar a cabo otros días de esa misma semana.

El material necesario vuelve a ser las pruebas ACL para cada curso.

CRITERIOS Y HERRAMIENTAS DE OBSERVACIÓN

Como parte del proceso de sistematización de la práctica se lleva a cabo un proceso de autoobservación con la ayuda de un instrumento escrito pormenorizado en el que se va valorando cada dimensión (diseño y eficacia, aprendizaje del estudiante y praxis docente) y anotando las fortalezas y áreas de oportunidad de cada una (ver Anexo 9). Este proceso de observación se llevó a cabo a través de la formación “Miradas que mejoran” a cargo de la Fundación Promaestro y SM.

Por otra parte, para recoger más información de la práctica educativa se utiliza un cuaderno de campo durante todo el ciclo escolar, en el que se apunta el desarrollo de las clases y observaciones sobre cada alumno o alumna (si olvidaban el libro de lectura, si mostraban concentración, si se ofrecían a resumir al resto lo que habían leído, si participaban respondiendo a las preguntas de comprensión...).

Por último, cabe señalar que para hacer una evaluación más objetiva del progreso de los y las estudiantes en la comprensión lectora, se utilizaron algunos materiales destinados al equipo docente, como fichas de observación de la actitud frente a la lectura y de mecánica lectora (ver en Anexos 2 y 3), fichas para el alumnado de valoración de su lectura, elaboración de resúmenes, de valoración por parejas, de metacognición... (ver en Anexos 4, 5, 6, 7 y 8).

RESULTADOS, RETOS Y DIFICULTADES

Los **resultados** analizados a través de las tres dimensiones de la práctica son los siguientes:

a) En la primera dimensión: Diseño y eficacia de la práctica educativa.

El Círculo de Progresión Lectora está cuidadosamente diseñado fundamentado en las evidencias neurocientíficas al respecto de la lectoescritura y el proceso de comprensión lectora. Precisamente por esto, debe estar en constante revisión, para actualizarlo y mejorarlo en función de nuevos estudios o de la propia evolución de la práctica en el aula.

Su eficacia es constatable gracias a la retroalimentación que el propio alumnado ha hecho, en la que la mayoría ha referido sentir emoción el día que le tocaba la práctica, estar a gusto en el momento de lectura individual o compartida y con interés en los momentos de elaborar resúmenes o contestar a las preguntas de comprensión. Solo por el hecho de haber creado un clima cómodo y propicio para leer y haber conseguido que los alumnos y alumnas vuelvan a sentir ilusión por acercarse a nuevas lecturas, se puede decir que es una práctica eficaz.

Para medir el progreso en comprensión lectora es necesario un enfoque formativo, pero, independientemente de los resultados, el objetivo debe ser la mejora continua a través del trabajo y la observación sistemática.

Desde una mirada neuroeducativa y de análisis crítico, es deseable conocer cómo se desarrolla el cerebro para propiciar la comprensión del texto y de las palabras de manera más profunda, para saber focalizar e interrelacionar oportunamente las estrategias, mejorar la práctica y tomar decisiones pedagógicas adecuadas para el desarrollo del fomento lector atendiendo a la neurodiversidad.

b) En la segunda dimensión: Aprendizaje del estudiantado.

A principios del ciclo escolar y posteriormente, a finales del mes de junio se realiza la prueba estandarizada, en las mismas condiciones en los dos casos. Los resultados obtenidos son comparados y así se saca un promedio que revela el progreso que tuvo el alumnado en comprensión lectora a lo largo del ciclo escolar. Las conclusiones son las siguientes:

- En 3º de Primaria, la media del grupo sube ligeramente. Siete estudiantes progresan, tres se mantienen y cuatro bajan. La mayoría presentan un decatipo dentro de la normalidad.
- En 4ªA la media sube considerablemente y casi todo el alumnado presenta progreso (excepto dos). La mayoría presenta un decatipo dentro de la normalidad o moderadamente alto.
- En 4ªB la media baja. Solo dos estudiantes han progresado, uno mantiene su media y el resto baja. Aun así, casi todos se encuentran en un decatipo dentro de la normalidad o moderadamente alto.
- En 5ªA la media sube ligeramente, pero sólo cuatro estudiantes progresan. Cinco bajan su media y el resto se mantiene. El grueso del grupo presenta un decatipo muy bajo, el resto se divide entre el perfil bajo y dentro de la normalidad.
- En 5ªB la media se mantiene. Siete estudiantes progresan, cinco bajan y el resto se mantiene. La mayoría se encuentra en el decatipo muy bajo y moderadamente bajo.
- En 6ªA la media es prácticamente igual. Siete estudiantes progresan, tres bajan y el resto mantiene su media. El grupo más numeroso se encuentra en el perfil moderadamente bajo y el resto entre bajo y dentro de la normalidad.
- En 6ªB la media se mantiene, siete estudiantes bajan su media y cuatro la suben. En este grupo se observa una disparidad notable, ya que la mayoría son alumnos con decatipo moderadamente bajo.

Por otro lado, no se valora únicamente este resultado, ya que también, a través de las actividades desarrolladas en cada sesión se puede observar también el progreso, que en general es bastante positivo (el interés por la lectura ha aumentado y la habilidad de comprensión también ha mejorado, ya que son más eficaces y sus respuestas más concretas y acertadas).

Las conclusiones que se extraen de este primer año de implantación de la práctica son, por un lado, positivas, ya que los niveles de motivación e interés por la lectura se han incrementado y el alumnado así lo ha verbalizado. Por otro lado, los resultados objetivos no son tan provechosos como se hubiera deseado. Algo que se debe tener en cuenta es que la prueba final se hizo en los últimos días de junio, junto con los exámenes del tercer trimestre, y muchos niños y niñas estaban cansados y no respondieron las cuestiones con demasiada atención. Estas circunstancias afectaron evidentemente al resultado.

c) **En la tercera dimensión: Praxis docente.**

Este primer año de realización de la práctica el resultado de la praxis docente ha sido correcto, ya que es la autora de la práctica la que la lleva a cabo y ya tenía formación y experiencia en clases de Lenguaje, comprensión escrita y oral y trastornos del aprendizaje y lectoescritura como TDL o dislexia. El próximo curso se verán los resultados de la praxis de las maestras que recibieron formación en cada grado en que se imparte el CPL. Cabe añadir que se considera indispensable que reciban capacitaciones específicas sobre Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), para garantizar la inclusión del alumnado y la personalización del aprendizaje, y recursos para trabajar la enseñanza explícita de las habilidades lingüísticas básicas y de las habilidades cognitivas de alto nivel implicadas, como afirma también Fonseca et al. (2019).

La relación con los estudiantes está basada en la comunicación abierta y efectiva, la empatía y la confianza. Es muy importante para que la práctica educativa funcione y se establezca un vínculo que pueda fomentar el placer de compartir momentos de lectura y de interés y motivación por mejorar la comprensión.

Respecto a los **retos**, uno de los mayores reside en que, aunque existe una extensa e interesante literatura científica en relación con el proceso de aprendizaje lectoescritor y de comprensión lectora, e incluso ampliamente fundamentada, solo profundiza en el concepto, no en la práctica especializada y contextualizada a la perspectiva funcional del cerebro para propiciarla en el aula. También se considera escasa en el planteamiento práctico del desarrollo de la comprensión lectora ante la neurodiversidad.

Las **dificultades** encontradas son las siguientes:

a) **En la primera dimensión: Diseño y eficacia de la práctica educativa.**

La práctica está basada en evidencias científicas y su diseño se puede actualizar sin interferir en los resultados, pero al ser el primer año de implantación, no es posible valorar su eficacia de manera objetiva, aunque un aspecto de diseño mejorable es la frecuencia de las sesiones (una cada dos semanas es escasa).

b) **En la segunda dimensión: Aprendizaje del estudiantado.**

Los niños perciben el momento de lectura como algo placentero y tranquilo; esperan la sesión con ansia y durante la misma saben que existe la confianza para compartir o no sus impresiones. Las diferentes técnicas, sobre todo la lectura entre pares les motiva y favorece su aprendizaje.

Como área de oportunidad, se identifica que en el diseño de la práctica no se han tenido en cuenta completamente las necesidades especiales del alumnado, por lo que el aprendizaje puede no ser el esperado en todos los casos.

c) En la tercera dimensión: Praxis docente.

Al ser diferente cada sesión, el docente se enfrenta a ellas con interés y altas expectativas. El mayor reto consiste en la necesidad de que el docente reciba la formación adecuada para llevar a cabo la práctica y que mantenga y fomente siempre una mentalidad de crecimiento, de querer aprender y mejorar y superar retos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados presentados en el apartado anterior plantean dos temas principales: la revisión de las evidencias neurocientíficas sobre el desarrollo de la comprensión lectora y el trabajo sistemático de la competencia lingüística.

Tras un primer año de aplicación del presente programa educativo, queda reflejado que es necesaria su sistematización, tanto de la propia práctica como de la evaluación de la misma. Podría resultar interesante ampliarla a otras etapas educativas superiores (Secundaria o incluso Bachillerato), ya que el alumnado necesita un seguimiento para seguir potenciando la competencia lingüística y destreza en comprensión lectora. En este punto se abre una ventana a la diversificación de esta práctica, ya que las estrategias deben ser adaptadas a la edad y estado madurativo del alumnado.

Asimismo, debe revisarse la personalización del aprendizaje dentro de la práctica, para adecuarla al DUA a través de actividades de multinivel que aseguren el desarrollo de la comprensión lectora de todo el alumnado.

La posible correlación entre los resultados del alumnado y su entorno familiar, así como su situación socioemocional, es un factor que puede beneficiar o limitar el proceso de atención y aprendizaje, por lo que es necesario también abordarla. Ese planteamiento debe ser gradual y siempre revisado por parte de los responsables de la comunidad educativa.

La falta de hábito lector, que se va acrecentando con la edad (ya ha quedado evidenciado que en la adolescencia se tiende a preferir actividades que impliquen menos esfuerzo cognitivo, por eso el uso de pantallas y dispositivos electrónicos aumenta considerablemente, con las consecuencias que ello conlleva, según Portero-Tresserra y Ramis (2022), conlleva que en México los resultados de las pruebas de evaluación sean deficientes en comprensión lectora (Caracas Sánchez y Ornelas Hernández, 2019). Se puede considerar, por tanto, que la práctica cubre una necesidad y que debe ir mejorando según el contexto. Su frecuencia, duración y evaluación son áreas de oportunidad revisables, ya que deben abarcar la neurodiversidad existente en cada grupo, así como la formación del equipo docente, que asume un rol de guía y facilitador del proceso de aprendizaje.

En los puntos anteriores se remarca, por tanto, que la práctica exige una interrelación entre escuela y familia, para fortalecer el proceso y la progresión lectora y conseguir aprendizajes significativos y duraderos a través de la imitación y la experiencia.

En definitiva, la creación de la práctica educativa Círculo de Progresión Lectora supone la incursión en el camino integrador de las neurociencias aplicadas a la educación y la oportunidad de profundizar en el proceso de adquisición de la lectoescritura, el cual no es innato al ser humano, pero no por ello es menos importante el entendimiento del funcionamiento de ciertas áreas cerebrales como las de Wernicke o Broca. Es una experiencia de aprendizaje que responde a necesidades educativas presentes en el alumnado atendiendo a su desarrollo cognitivo diverso, que incluye aportaciones y evidencias como:

- La importancia de crear un clima emocional en el aula basado en la confianza y las altas expectativas.

- El impacto positivo de la activación de conocimientos y experiencias previas, así como el atender a los gustos personales del alumnado.
- La consideración del juego como un elemento de calidad en el proceso de aprendizaje.
- Técnicas que influyen en la evolución de la comprensión y fluidez lectora, como la lectura en voz alta y guiada por parte del o la docente, la lectura por pares, la inferencia (pensar situaciones que no están implícitas en el texto) o la elaboración de resúmenes con unas pautas claras y específicas.
- La repercusión de una retroalimentación directa y efectiva.

Se concluye que la implementación de la práctica Círculo de Progresión Lectora tiene resultados positivos y se puede ver como una oportunidad para abordar el trabajo de la mejora de la competencia lingüística en general y la comprensión lectora en particular desde una perspectiva neuroeducativa en la que puede estar implicado el conjunto de la comunidad educativa.

REFERENCIAS

- Cabrales, A. (2015). Neuropsicología y la localización de las funciones cerebrales superiores en estudios de resonancia magnética funcional con tareas (Neuropsychology and the localization of superior brain functions in fMRI with task studies). *Acta Neurológica Colombiana*, 31(1), 92-100.
<https://doi.org/10.22379/2422402214>
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of educational psychology*, 96(1), 31.
- Calero, A. (s.f.). ¿Qué palabras de los textos narrativos e informativos deben ser motivo de instrucción? <https://comprension-lectora.org/que-palabras-de-los-textos-narrativos-e-informativos-deben-ser-motivo-de-instruccion/>
- Calero, A. (2011). *Cómo mejorar la comprensión lectora. Estrategias para lograr lectores competentes*. Wolters kluwer educación.
- Calero, A. (2017). *Comprensión lectora. Estrategias que desarrollan lectores autorregulados*. Comprension-lectora.org.
- Calvo, M. G., & Castillo, M. D. (1998). Predictive inferences take time to develop. *Psychological Research*, 61, 249-260.
- Caracas Sánchez, B. P., & Ornelas Hernández, M. (2019). La evaluación de la comprensión lectora en México. El caso de las pruebas EXCALE, PLANEA y PISA. *Perfiles educativos*, 41(164), 8-27.
- Catalá, G., Catalá, M., Molina, E., & Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora*. Pruebas ACL (1ª a 6ª de primaria). Editorial GRAÓ.
- Comunidad Autónoma Vasca. (2018). Plan Lector de Euskadi. <https://irakurgune.euskadi.eus/es/inicio>
- Dehaene, S. (2015). *Aprender a leer: de las ciencias cognitivas al aula*. Siglo XXI Editores.
- Dehaene, S. (2022). *El cerebro lector*. Clave Intelectual.
- Díez, A., & Gutiérrez-Fresneda, R. (2020). El aprendizaje de la lectura, ¿cuál es el mejor momento para iniciar su enseñanza? En Díez, A., & Gutiérrez-Fresneda, R. (coords.), *Lectura y dificultades lectoras en el siglo XXI* (pp. 77-88). Octaedro.
- Fonseca, L., Migliardo, G., Simian, M., Olmos, R., & León, J. A. (2019). Estrategias para Mejorar la Comprensión Lectora: Impacto de un Programa de Intervención en Español. *Psicología Educativa*, 25, 91 - 99.
<https://doi.org/10.5093/psed2019a1>

- Gil, A., & Cañizales, R. (2004). Herramientas pedagógicas para la comprensión del texto expositivo. *Lectura y Vida*, 25(3), 16-28.
- Guillén, J. (9 de octubre de 2015). Neuronas espejo, empatía, imitación y desarrollo en la primera infancia. *Escuela con cerebro*. <https://escuelaconcerebro.wordpress.com/tag/imitacion/>
- Johnson, D.W, Johnson, R.T., & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- López, J. (2001). *La lectura: estrategias de comprensión de textos expositivos*. Universidad del Valle.
- McLaughing, M. (2009). *Guided comprehension in grades 3-8*. NewarkDE. International Reading Association.
- Mora, F. (2020). *Neuroeducación y lectura: de la emoción a la comprensión de las palabras*. Alianza Editorial.
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. National Institute of Child Health and Human Development.
- Palincsar, A. (1986). The role of dialogue in scaffolded instruction. *Educational Psychologist*, 21, 73-98.
- Portero-Tresserra, M., & Ramis, A. (2022). Medios digitales y neurodesarrollo: Presentación del manifiesto infancia y pantallas. *Cuadernos de pedagogía*, 534, 4-17.
- Ramírez, L. (10 de octubre de 2022). La Lectura de Comprensión: afectaciones a causa de la pandemia. *Observatory*. <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/la-lectura-de-comprension-y-sus-afectaciones-por-la-pandemia/>
- Rodríguez, N. (2016). *Neuroeducación para padres*. Ediciones B.
- Rosenshine, B., & Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of Educational Research*, 64, 479-530.
- Rosenshine, B., Meister, C., & Chapman, S. (1996). Teaching students to generate questions: A review of the intervention studies. *Review of Educational Research*, 66, 181-221.
- Silva, C. (2020). *Método Diverlexia. Intervención psicopedagógica de la dislexia*. Bubok Publishing.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Editorial GRAÓ.
- UNESCO (2021). Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381>
- Vargas Castro, K., Jara Castro, M. A., Lozada Meza, M., & Dume Villacís, M. (2019). Influence of neuroscience in the learning of literacy. *Universidad Ciencia Y Tecnología*, 2(2), 33-38. <https://uctunexpo.autanabooks.com/index.php/uct/article/view/215>
- Willingham, D. (2007). La utilidad de la enseñanza breve de estrategias de comprensión lectora. *American Educator*. Winter 2006-2007, 39-50. <https://www.aft.org/sites/default/files/media/2014/CogSci.pdf>

CÓMO CITAR: Alba Guerra, S. (2024). Círculo de Progresión Lectora: práctica neuroeducativa para la mejora de la comprensión lectora. *Revista Pensadero: Conocimiento Docente*, vol. 2, 8-36. Recuperado de <https://revistapensadero.org/>

ANEXOS

Anexo 1: Guía CPL

CÍRCULO PROGRESIÓN LECTORA	
Calendarización	19 de septiembre al 14 de noviembre de 2022.
Docentes	Adriana Benítez (maestra) y Susana Alba (asesora).
Materiales / recursos	Libro de lectura voluntario y libro de lectura predeterminado. Cuaderno, lápices, plumas, colores, borrador.
SESIÓN 1 19 de septiembre	<p>¡Descubrimos nuestra lectura!</p> <p>Las maestras comienzan explicando en qué va a consistir el CPL, cuáles son los objetivos y cómo vamos a evaluarlo. No se trata de calificar la propia progresión lectora, sino su interés y buen hacer de las actividades. Para generar confianza y motivación, se invita a cada uno de los alumnos a explicar cuál ha sido su lectura escogida con una breve justificación de su elección y a leer la primera página del libro en alto. Los demás pueden hacer preguntas.</p> <p>Al terminar, se sondea cuáles son los libros o autores que les son familiares, cuáles desconocidos, cuáles generan más interés... Se selecciona uno de ellos y se busca información en línea para conocer más acerca del mismo. Se acota un párrafo relevante y se pide que lo lean y lo copien en su cuaderno individualmente.</p> <p>En la última parte de la sesión, se solicita a todo el alumnado que redacte una valoración de su propia lectura. La maestra también completa un cuestionario inicial sobre cada alumno o alumna con lo observado durante la sesión.</p> <p>Es importante también chequear la mecánica lectora. Este registro se puede empezar en la presente o en la siguiente sesión contrastar a mediados y finales de ciclo para comprobar el progreso.</p>
SESIÓN 2 3 de octubre	<p>¡La magia de leer en equipo!</p> <p>Se comienza con un elemento sorpresivo (puede ser una anécdota, un vídeo, una canción...) sobre la lectura. Durante los diez minutos siguientes, se pide al alumnado que tomen su libro de lectura voluntaria y lean individualmente en silencio. Las maestras también leen su propio libro: es importante que se dé ejemplo a nuestros educandos, ya que somos su modelo y como tal, se debe mostrar empatía (Guillén, 2015). Al terminar, todos tienen la oportunidad de sintetizar lo que han leído, en voz alta. Los y las demás estudiantes pueden hacer preguntas. Si algún alumno o alumna no desea hacerlo, no le obligamos, pero el objetivo es conseguir que todos se encuentren en confianza como para hablar a sus compañeros o compañeras. Una vez terminada esta primera parte, se hace un descanso activo con una dinámica cooperativa de unos 5 minutos.</p> <p>La siguiente parte de la sesión consiste en la lectura guiada por parte del o la docente. Cada alumno o alumna toma su libro obligatorio y seguirá la lectura. Una técnica interesante siempre que se empiece una nueva lectura es la de realizar proyecciones y plantear hipótesis: ¿De qué va a tratar el texto?; ¿Qué voy a encontrar en la lectura? Esto toma unos 10 minutos en total, para que, al terminar, se generen preguntas y comprobaciones ante las hipótesis presentadas antes de comenzar la lectura.</p> <p>Los últimos minutos de la sesión los dedican a la elaboración de un resumen de lo leído, de manera individual y reflexiva. Se recoge al final y será evaluado. Se da por concluida la sesión con agradecimientos y aportaciones personales de quien se ofrezca a hacerlas.</p>

<p>SESIÓN 3</p> <p>17 de octubre</p>	<p>¡Quiero saber cómo continúa la historia!</p> <p>Comienza la sesión con una anécdota relativa a la anterior, que se puede acompañar con música para crear un clima emocional positivo y dispuesto.</p> <p>Se pide al alumnado que saque su libro de lectura voluntario y lea durante 10 minutos, al igual que las maestras. Después, cada quien comparte las ideas de lo que ha leído y contesta a las preguntas que surjan.</p> <p>Antes de seguir, se hace un descanso activo de unos minutos.</p> <p>Después se pasa a la lectura por pares, con la pareja establecida por la maestra.</p> <p>Por último, se pide el resumen de manera individual y en silencio y se recoge para su evaluación.</p> <p>Se hace una despedida con agradecimiento y comentarios positivos y se pide que pregunten a un familiar cuál es su libro favorito, lo apunten y lo compartan el próximo día.</p>
<p>SESIÓN 4</p> <p>31 de octubre</p>	<p>¡La historia ya forma parte de mí!</p> <p>Comienza la sesión con un dato que contenga la historia que se está leyendo en conjunto y que vaya a aparecer durante la lectura, para que el alumnado se quede con la curiosidad de saber qué será. También se invita a los niños y niñas a que digan cuáles son las lecturas favoritas de sus familiares.</p> <p>Se pide al estudiantado que saque su libro de lectura voluntario y lea durante 10 minutos, al igual que las maestras. Después, cada quien comparte las ideas de lo que ha leído y contesta a las preguntas que surjan.</p> <p>Antes de seguir, se hace un descanso activo de unos minutos.</p> <p>Más tarde, se pasa a la lectura en alto por parte de la maestra. Se activan conocimientos previos con preguntas relativas a lo que se leyó anteriormente y, tras la lectura, se hacen preguntas de comprensión y reflexión para generar diálogo.</p> <p>Por último, se pide el resumen de manera individual y en silencio y se recoge para su evaluación. Se hace una despedida con agradecimiento y comentarios positivos.</p>
<p>SESIÓN 5</p> <p>14 de noviembre</p>	<p>¡Nos despedimos de nuestros amigos!</p> <p>Comienza la sesión con una imagen que aluda al final de la historia que terminaremos hoy, pero sin desvelar nada importante del argumento. El alumnado puede especular sobre qué va a ocurrir. Se pide al estudiantado que saque su libro de lectura voluntario y lea durante 10 minutos, al igual que las maestras. Después, cada quien comparte las ideas de lo que ha leído y hará una valoración personal de la lectura. Los demás también pueden dar su opinión.</p> <p>Antes de seguir, se hace un descanso activo de unos minutos.</p> <p>Después se pasa a la lectura por pares, con la misma pareja de la sesión anterior. En estos minutos todos deben terminar el libro, para que entre todos se pueda comentar el final. Por último, se pide el resumen y unas líneas de valoración personal de manera individual y en silencio y se recoge para su evaluación.</p> <p>Se cierra este primer trimestre del Círculo de Progresión Lectora con opiniones e impresiones. Se les puede preguntar: ¿me apetece ahora leer más que cuando comenzó el ciclo?; ¿he descubierto algo nuevo?; ¿he comprendido bien los argumentos de las lecturas?; ¿tengo ganas de seguir leyendo y descubriendo nuevas historias?; ¿lo haré con mis familiares?</p>

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 2: Ficha para el profesorado (actitud hacia la lectura)

Nombre del alumno/a:	
Actitud hacia la lectura	
Se distrae mientras lee.	
Muestra seguridad cuando lee en voz alta.	
Lee con entusiasmo, dando vida a la narración.	
Cuando se hace lectura en clase se le ve mostrando indiferencia.	
Se le ve disfrutar cuando lee individualmente.	
Demuestra interés por la lectura.	
Espontáneamente coge libros para leer.	
Espontáneamente lee en casa.	
Se le ha de motivar para que lea.	
El tipo de libro que prefiere es: con muchas imágenes, cómics; con poca cantidad de texto; con texto normal para la edad.	
Trata los libros con cuidado.	

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 3: Ficha para el profesorado (mecánica lectora)

Nombre del alumno/a:	
Mecánica lectora	
Lectura silenciosa	
Mueve la cabeza o la balancea.	
Señala con el dedo.	
Mueve los labios.	
Vocaliza (emite alguna sonorización).	
Puede mantener la atención.	

Lectura en voz alta	
Vocaliza correctamente.	
Tiene dificultad para emitir algunos sonidos.	
Omite letras o palabras.	
Hace rotaciones o alternancias.	
Salta líneas.	
Confunde grafías.	
Repite palabras.	
Inventa palabras.	
Reconoce de forma inmediata el vocabulario.	
Sustituye palabras por otras que no tienen sentido dentro del texto.	
Rectifica y autocorrige los errores.	
Hace las pausas correspondientes a la puntuación.	
Da sentido a lo que lee (lectura expresiva).	
Tiene un tono adecuado para cada tipo de texto (narración, poesía, etc.).	

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 4: Ficha de valoración inicial

VALORACIÓN LECTURA VOLUNTARIA
<p>El título de mi lectura escogida es...</p> <p>Y su autor o autora se llama...</p>
<p>La he elegido porque...</p> <p>¿He visto la película?</p>

¿Algún familiar o persona conocida me lo recomendó?

¿Me gustó la portada?

¿Me gustó el título?

¿Otra razón?

Creo que me va a gustar porque...

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 5: Ficha de resumen

Figura 1. Pirámide narrativa.

Fuente: Calero, 2017, adaptado de McLaughing, 2009. Recuperado de <https://compresion-lectora.org/la-piramide-narrativa/>.

PIRÁMIDE NARRATIVA

Nombre: Título del libro:

Fecha:

Nombre del personaje

Dos palabras que describan al personaje

Tres palabras que describan el lugar donde ocurre

Cuatro palabras para indicar cuál es el problema

Cinco palabras para describir un suceso que haya pasado en la narración

Seis palabras para describir otro suceso que haya pasado en la narración

Siete palabras para describir un tercer suceso que haya pasado en la narración

Ocho palabras para describir cuál es la solución al problema

Resumen:

.....

Anexo 6: Ficha de coevaluación

Figura 2. Escala de evaluación de la lectura fluida por parejas.

Fuente: Calero, 2017. Recuperado de <https://comprension-lectora.org/la-lectura-repetida-una-estrategia-de-aprendizaje-temprano-de-la-fluidez-lectora/>.

Nombre:

Fecha:

ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA LECTURA FLUIDA POR PAREJAS				
<i>La voz de cambia de tono cuando lee.</i>				
1	2	3	4	5
<i>.....cambia el tono de voz con cada personaje.</i>				
1	2	3	4	5
<i>Su ritmo de lectura es el adecuado (ni muy lento ni muy rápido).</i>				
1	2	3	4	5
<i>..... hace una pausa breve en la lectura cuando se encuentra un punto.</i>				
1	2	3	4	5
<i>Me lo he pasado bien oyendo su lectura y la he entendido.</i>				
1	2	3	4	5

Anexo 7: Ficha de metacognición

Figura 3. Propósito de lectura.

Fuente: Calero, 2017. Recuperado de <https://comprension-lectora.org/proposito-lectura-estrategia-comprension-lectora/>.






Me planteo un propósito de lectura de un texto

- Antes de empezar a leer, los buenos lectores se plantean siempre **una razón, o un propósito por el que leer un texto.**
- Esta estrategia que utilizo antes de leer, me ayuda a **controlar si mi propósito de lectura se cumple al leerlo.**

¿Por qué quiero leer este texto?

Antes de empezar

- Por el placer de leer una historia, o saber cómo son los personajes, dónde ocurre, o el argumento.
- Para aprender algo sobre.....(Ciencias de la Naturaleza o Ciencias Sociales)
- Para saber cómo hacer(un imán, una tabla en Word, un pluviómetro para la clase...)
- Para contestar a una pregunta.
- Para explicarle a mis compañeros el argumento de esta narración, o de qué trata este libro informativo
- Para estudiarlo porque su contenido entra en un examen.

Revista Pensadero – Vol. 2

27

Anexo 8: Ficha de autoevaluación





Figura 4. Autoevaluación de una lectura que realizo.

Fuente: Calero, 2017. Recuperado de <https://comprension-lectora.org/las-listas-control-instrumento-autoevaluacion-desarrollo-metacognitivo-los-lectores/>.

Nombre:

Fecha:

AUTOEVALUACIÓN DE UNA LECTURA QUE REALIZO

Así trato de comprender un texto que leo...	SIEMPRE 	CASI SIEMPRE 	ALGUNAS VECES 	ESTA VEZ NO 
-Conocimientos previos. Pienso en lo que ya sabía yo sobre el contenido del texto, para entenderlo.				
-Predicciones. Utilizo las pistas gráficas, el título, subtítulos, el índice o la contraportada para realizar una predicción sobre el contenido del texto.				
-Conexiones Realizo conexiones texto-yo, texto-texto y texto-mundo para comprender mejor lo que leo.				
-Visualizar -Creo imágenes sobre lo que estoy leyendo para comprenderlo mejor.				
-Preguntas -Me planteo preguntas para tratar de entender lo que leo.				
-Inferencias Deduzco lo que el autor quiere decir en algunas partes del texto, relacionando lo que escribe con mis conocimientos.				
-Resumir Sé reproducir con mis palabras lo que dice el texto, y ordenar en el organizador gráfico la información más importante.				
-Sintetizar Aporto mis experiencias personales y lo que yo sé al resumen de lo que dice el texto, para saber lo que significa para mí.				

Anexo 9: Instrumento de Observación

PRIMERA DIMENSIÓN: DISEÑO Y EFICACIA DE LA PRÁCTICA

Criterios de observación		Registro de observación	
Factores	Indicadores	Logro ^[1]	Comentarios
<i>La práctica educativa amplía la calidad pedagógica del centro educativo</i>	Los objetivos educativos se corresponden con alguna de las finalidades del proyecto del centro educativo y se integra dentro de su enfoque psicopedagógico del aprendizaje.	5	<p>En el estado de Jalisco (México), las clases presenciales tras la pandemia no se retomaron hasta mediados del curso 2021-22, por lo que el rezago académico al volver fue muy notable. El hábito lector y la comprensión lectora fueron algunas de las áreas más afectadas, por eso, tras detectar esta necesidad urgente, decidimos poner en práctica el Círculo de Progresión Lectora. Al ser el primer año de implantación, no tenemos aún resultados de su eficacia, pero esos se medirán con pruebas estandarizadas ACL.</p> <p>Tras revisar este instrumento de observación, creo que algo que habría que revisar es cómo adaptarlo a las diferentes necesidades educativas del alumnado, ya que el programa, aunque está basado en evidencias neurocientíficas, está diseñado para llevar a cabo las sesiones sin tenerlas en cuenta específicamente (aunque sí se han atendido en el momento en cada sesión).</p>
	Los objetivos educativos perseguidos son relevantes y valiosos para la experiencia de aprendizaje del alumnado.	5	
	Existen mecanismos de registro para evaluar en qué grado se están alcanzando los objetivos educativos perseguidos.	5	
	La práctica responde (de manera total, parcial o nula) a las necesidades educativas identificadas para los cuales fue diseñada.	5	
	La práctica promueve una cultura de colaboración e intercambio.	5	
	La práctica contribuye a flexibilizar el currículo.	4	
	A la hora de diseñar la práctica educativa se han tenido en cuenta las necesidades educativas específicas del alumnado.	3	
	La práctica hace hincapié en el aprendizaje intercultural e interdisciplinario.	4	

	La práctica facilita la consecución de otros objetivos relacionados con el ámbito de la lectoescritura.	5	
<i>La secuencia didáctica se adecúa a los objetivos educativos perseguidos y a las necesidades del alumnado</i>	Se desarrolla una secuencia didáctica para que los objetivos educativos sean alcanzados por la mayor parte del alumnado.	5	Se debe revisar y añadir un apoyo al alumnado con ACNEAE. La práctica debe adaptarse según los criterios del DUA.
	El tiempo establecido para la realización de la secuencia didáctica es adecuado para la consecución de objetivos.	4	
	La secuenciación y temporización de los contenidos sigue una progresión lógica de acuerdo con la naturaleza del contenido y el desarrollo cognitivo del alumnado.	5	
	Las estrategias utilizadas son pertinentes y coherentes con los objetivos educativos perseguidos.	5	
	Se ofrece una retroalimentación al alumnado sobre su experiencia de aprendizaje.	5	
	Se ofrece un apoyo específico a determinados estudiantes por razones pedagógicas.	1	
	El uso del espacio y la organización social del aula promueve la personalización de la enseñanza y la consecución de los objetivos planteados.	5	
	Secuencia didáctica basada en presentación, comprensión, aplicación y evaluación.	5	
<i>La práctica es sostenible y puede ser</i>	La práctica puede continuar y mantenerse en el tiempo.	5	El CPL es una práctica fácilmente replicable en cualquier centro educativo y en cualquier etapa, ya que las necesidades en cuanto a comprensión lectora continúan en Secundaria y Bachillerato.
	La práctica es replicable a otras etapas educativas con sus respectivas adaptaciones al contexto.	5	

<i>transferible en otras etapas o centros escolares</i>	La práctica combina un enfoque centrado en determinada comunidad y al mismo tiempo una mirada más amplia a otros contextos.	5	
<i>La práctica satisface diversas necesidades educativas a nivel de...</i>	De casos individuales.	5	El CPL fomenta el gusto por la lectura, implicando a todo el equipo docente y familias. Uno de los objetivos era crear una biblioteca escolar, la cual ya está casi terminada y está teniendo buena acogida.
	De aula.	5	
	De etapa educativa.	5	
	De departamento.	5	
	De centro.	5	
<i>Los recursos didácticos utilizados son adecuados para cumplir los objetivos educativos propuestos</i>	Se utilizan variados recursos que despiertan la atención del alumnado.	5	Uno de los libros que se han utilizado incluye lecturas seleccionadas por la SEP (Secretaría de Educación), las cuales son interesantes pero se quedan cortas para todo el ciclo escolar. Sería interesante poder contar con más recursos y materiales, incluso digitales (por ahora no es posible contar con ello).
	Los recursos y materiales promueven el aprendizaje esperado para la clase.	4	
	Los recursos utilizados son los necesarios y suficientes para atender las características diferenciales del alumnado.	4	

SEGUNDA DIMENSIÓN: APRENDIZAJE DEL ESTUDIANTE

Criterios de observación		Registro de observación	
Factores	Indicadores	Logro ^[1]	Comentarios
<i>El alumnado tiene conocimientos previos sobre el contenido abordado</i>	Responde a las preguntas del docente relacionadas con sus conocimientos previos.	4	Depende del grado, algunos alumnos y alumnas son capaces de relacionar las lecturas con sus conocimientos previos. Se tiene que adaptar muy bien esta parte en cada curso (por ejemplo, 5º de Primaria presenta un bajo interés por la lectura en general, por lo que este momento debe ser más profundo y explícito que en otros cursos con más intereses).
	Relaciona los nuevos contenidos con sus conocimientos previos.	4	
<i>El alumnado comprende los contenidos abordados durante la clase</i>	Realiza correctamente las actividades planteadas.	4	Tal y como se explicó en el apartado anterior, algunos alumnos y alumnas con mayores deficiencias en el hábito lector ofrecen más respuestas incorrectas de comprensión.
	Responde correctamente a las preguntas de contenido realizadas por el/la docente durante la clase.	4	
<i>El alumnado se responsabiliza de su propio aprendizaje</i>	Pregunta sus dudas en el caso de no comprender el contenido o las instrucciones dadas.	5	Uno de los principios del CPL es generar un clima de confianza, lo que favorece que el alumnado se sienta cómodo al preguntar dudas o compartir sus experiencias.
	Trabaja de manera autónoma en las actividades siguiendo las instrucciones dadas.	5	
	Se observa implicado durante la clase.	5	
	Sigue las indicaciones dadas por el/la docente.	5	
	Es responsable y cuidadoso con los materiales utilizados.	5	

<i>Se promueve un clima de aula respetuoso y positivo</i>	Existe una cohesión de grupo curso que favorece el aprendizaje.	4	En general, en todos los grupos de Primaria (a excepción de 5º) existe una buena cohesión de grupo, aunque a algunos alumnos y alumnas les cuesta o son reticentes a trabajar en equipo. El CPL se basa en el aprendizaje cooperativo, a través de la lectura por pares y el compartir entre todos sus impresiones de la lectura. El o la docente debe ser modelo y leer con ellos, para que se sientan cómodos y comprendidos.
	Se genera un ambiente de trabajo óptimo que responde a las actividades planteadas.	5	
	El alumnado trabaja de manera colaborativa cuando las actividades lo requieren.	5	
	El alumnado se siente seguro (busca al docente cuando lo requiere y es capaz de pedir ayuda, se apoya en el resto de compañeros/as ante retos o conflictos...).	5	
	El alumnado se siente confiado para explorar en el espacio aula (pregunta, participa activamente, explora nuevos retos...).	5	
<i>Se promueve un aprendizaje significativo y participativo</i>	Se ofrece un espacio para que el alumnado pueda expresarse y participar de la actividad en el aula.	5	Esto es un pilar imprescindible del CPL.
	La práctica es pertinente y cercana a la realidad y necesidades del alumnado y del contexto escolar.	5	
	La práctica se organiza en torno a los principios de cooperación y colaboración.	5	

TERCERA DIMENSIÓN: PRAXIS DOCENTE

Criterios de observación		Registro de observación	
Factores	Indicadores	Logro ^[1]	Comentarios
<i>El/la docente desarrolla una secuencia didáctica coherente y lógica</i>	El/la docente comunica con claridad el objetivo de la sesión.	5	Es necesario para que todo el alumnado tenga claro lo que se espera de la sesión.
	El/la docente estructura la sesión de acuerdo con los objetivos educativos perseguidos.	5	
<i>Las habilidades didácticas y comunicativas utilizadas por el/la docente favorece el aprendizaje</i>	El/la docente muestra buenas habilidades de comunicación.	5	En mi caso, sí considero que poseo habilidades de comunicación y he conseguido que el alumnado aumente su interés por la lectura y esperen con ganas la siguiente sesión. El o la docente que imparta este programa deberá tener esto muy presente para que las sesiones no resulten tediosas o infructuosas. En mi experiencia, hay docentes que no dan la importancia que merece a la lectura, por eso considero necesario incluir (tras haber hecho esta autoobservación) una formación o capacitación específica a los maestros que se encarguen de impartir el CPL y otra más general al resto de maestros de otras asignaturas (la lectura SIEMPRE está presente en cualquier materia).
	El/la docente motiva a sus estudiantes y capta su atención.	5	
	El/la docente utiliza estrategias didácticas variadas.	5	
	La práctica favorece la colaboración entre docentes.	4	
<i>El/la docente promueve la autonomía del alumnado</i>	El/la docente explica los objetivos y la secuencia de actividades antes de comenzar a desarrollarlas.	4	Creo que en ocasiones no lo hago, y en esta autoobservación he comprendido que debería hacerla en todas las sesiones.
<i>El/la docente desarrolla un vínculo seguro con el alumnado</i>	El/la docente valora a todo el alumnado.	5	El clima emocional adecuado y el vínculo entre profesorado-alumnado y entre estudiantes es importante para un aprendizaje más significativo.
	El/la docente interactúa con todo el alumnado.	5	
	El/la docente comunica al alumnado sus altas expectativas.	5	

	El/la docente mantiene un diálogo cercano y adecuado con sus estudiantes.	5	
	El/la docente se muestra a su alumnado como una figura disponible y accesible.	5	
	El/la docente favorece y apoya la exploración de su alumnado.	5	
<i>El/la docente promueve el aprendizaje reflexivo y la metacognición en el alumnado</i>	El/la docente tiene habilidades de indagación por preguntas.	5	Es muy importante que las preguntas de comprensión se reflexionen y sean los propios niños o niñas los que razonen sus respuestas y las contrasten con las de los demás. Una buena idea sería compartir un intercambio con otras escuelas para conocer los hábitos lectores en otros contextos.
	El/la docente ayuda a sus estudiantes a desarrollar estrategias metacognitivas y de resolución de problemas.	5	
	El/la docente da oportunidad en el aula de ser estudiantes activos, iniciando la interacción activa y la participación.	5	
	El/la docente fomenta el pensamiento crítico en el alumnado.	5	
	El/la docente combina material propio con el material del alumnado.	5	
	La práctica amplía la oportunidad educativa que tiene lugar en diferentes espacios culturales y sociales.	3	
<i>El/la docente utiliza diversas estrategias inclusivas para ajustarse a las necesidades individuales de sus estudiantes</i>	El/la docente crea un ambiente de aprendizaje en el que puede participar todo el alumnado.	5	En ocasiones, he modificado la sesión por las propias peticiones de los estudiantes o porque sus lecturas abrían debates inesperados. Esto es parte de la experiencia y es enriquecedor para todos. Se debe mejorar en esta parte la multinivelación de las actividades para favorecer la inclusión y personalizar el aprendizaje.
	El/la docente realiza adecuaciones específicas en el diseño de la práctica cuando un estudiante lo requiere. (tiempo, actividad, espacio, metodología, etc.).	5	

<i>El/la docente utiliza variados métodos y momentos de evaluación del aprendizaje</i>	El/la docente explicita al alumnado los criterios y herramientas de evaluación durante la realización de la práctica.	4	Algunas sesiones se alargan en el tiempo y esto no permite dar una retroalimentación explícita a cada niño o niña, pero se realiza en la siguiente sesión. Lo ideal es hacerlo en el momento, para que ese <i>feedback</i> sea más efectivo.
	El/la docente dedica tiempo a conocer si han integrado los contenidos, realizando preguntas y dialogando con ellos a medida que van trabajando.	5	
	El/la docente ofrece retroalimentación explícita, específica y constructiva a cada estudiante o grupo de trabajo.	4	
	La evaluación está alineada con los objetivos educativos planteados.	5	
<i>El/la docente mantiene una gestión de aula que propicia un clima adecuado para el aprendizaje</i>	El/la docente no eleva la voz en exceso cuando tiene que recuperar el silencio y la dinámica del aula.	5	Al ser una clase “diferente”, el alumnado la espera y se enfrenta a ella con muy buena disposición, por lo que no suele haber interrupciones, pero el o la docente debe estar preparado para reconducir la sesión si se produjera alguna interrupción.
	Se tratan eficazmente las conductas inadecuadas e interrupciones sin perder el clima de trabajo.	5	
	El/la docente mantiene una relación de respeto mutuo con sus estudiantes.	5	
	El/la docente maximiza el tiempo de aprendizaje.	5	
	Las normas son claras y el/la docente vela por su cumplimiento.	5	

[1] Nivel de logro desde el valor 1 (“No conseguido en absoluto”) al valor 5 (“Conseguido por completo”).

Fuente: Instrumento de observación adaptado de Fundación Promaestro (2023).