



# CUÑAS CURRICULARES INCLUSIVAS EN PRIMARIA:

## UN ENFOQUE NEUROEDUCATIVO MÁS ALLÁ DE LAS FICHAS

Proyecto de la Licencia por Estudios J.C.y L.  
Modalidad 3. Curso 21-22

**CRISTINA DIEZ VEGAS**

[cdiezve@educa.jcyl.es](mailto:cdiezve@educa.jcyl.es)

# CUÑAS CURRICULARES INCLUSIVAS EN PRIMARIA: UN ENFOQUE NEUROEDUCATIVO MÁS ALLÁ DE LAS FICHAS

## ÍNDICE

1	INTRODUCCIÓN .....	7
2	MARCO TEÓRICO GENERAL: PRINCIPIOS EDUCATIVOS .....	9
2.1	AUTORES .....	10
2.1.1	JOHN SWELLER (2011): CARGA COGNITIVA .....	10
2.1.2	STANISLAS DEHAENE (2018): EL CEREBRO LECTOR.....	10
2.1.3	ALLAN PAIVIO (1971): CODIFICACIÓN DUAL .....	11
2.1.4	ERIK DONALD HIRSCH (2016): LA IMPORTANCIA DEL CONOCIMIENTO.....	11
2.1.5	RON BERGER (2003): UNA ÉTICA DE LA EXCELENCIA .....	12
2.1.6	DYLAN WILIAM y SIOBHÁN LEAHY (2011): EVALUACIÓN FORMATIVA	12
2.1.7	POOJA K. AGARWALL (2019): PRÁCTICA DE RECUPERACIÓN 12	
2.1.8	ROBERT J. MARZANO: ARTE Y CIENCIA EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA.....	13
2.1.9	ISABEL BECK ET AL. (2013): TRES NIVELES DE VOCABULARIO 14	
2.1.10	TIMOTHY SHANAHAN: ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA.....	15
2.1.11	CHARLES PERFETTI: LA CIENCIA DE LA LECTURA .....	15
2.1.12	JULIÁN PALAZÓN: DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAJE .....	16
2.1.13	JUAN CRUZ RIPOLL: COMPRENSIÓN LECTORA BASADA EN EVIDENCIAS (CLBE).....	16
2.1.14	FRANCISCO MORA (2020): NEUROEDUCACIÓN, EMOCIÓN Y LECTURA	16
2.1.15	JOHN HATTIE (2012): EL APRENDIZAJE VISIBLE .....	17
2.1.16	ARTHUR SHIMAMURA (2018): EL MODELO <i>MARGE</i> .....	17
2.1.17	BARACK ROSENSHINE (2012): DIEZ PRINCIPIOS DE INSTRUCCIÓN .....	17

2.1.18 DAVID BUENO I TORRENS (2017): NEUROCIENCIA PARA EDUCADORES.....	18
2.1.19 DANIEL WILLINGHAM (2011): A LOS NIÑOS NO LES GUSTA LA ESCUELA	18
2.1.20 JESÚS GUILLÉN (2017): ESCUELA CON CEREBRO.....	18
2.1.21 HÉCTOR RUIZ (2020): CÓMO APRENDEMOS .....	19
2.1.22 TOM SHERRINGTON: ESTRATEGIAS BASADAS EN LA EVIDENCIA	19
2.1.23 HARRY FLETCHER-WOOD: ENSEÑANZA RECEPTIVA .....	19
2.1.24 JUAN G. FERNÁNDEZ: INVESTIGACIÓN DOCENTE .....	20
2.1.25 DOUGH LEMOV (2016): LA ENSEÑANZA EFICAZ .....	20
2.1.26 CRISTOPHER SUCH (2021): LA CIENCIA DE LA LECTURA...	21
2.1.27 ALBERT REVERTER: MCGUFFIN EDUCATIVO .....	21
2.1.28 DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE: PRINCIPIOS EDUCATIVOS	21
2.2 RESUMEN DE LOS PRINCIPIOS EDUCATIVOS .....	25
2.2.1 Fomento de una cultura inclusiva.....	25
2.2.2 Enseñanza directa en pequeños pasos modelados .....	26
2.2.3 Teoría de la carga cognitiva .....	26
2.2.4 Objetivos explícitos .....	27
2.2.5 Motivación intrínseca.....	27
2.2.6 Activación de los esquemas de conocimiento previos .....	28
2.2.7 Práctica independiente deliberada, repetida, espaciada e intercalada	28
2.2.8 Práctica de la evocación.....	29
2.2.9 Las 3 C: categorizar, comparar y contrastar.....	29
2.2.10 Funciones ejecutivas: atención, autorregulación y metacognición	29
2.2.11 Altas expectativas y mentalidad de crecimiento .....	30
2.2.12 Andamiaje .....	30
2.2.13 <i>Feedback</i> y evaluación formativa .....	31
2.2.14 Codificación dual .....	31
2.2.15 Modelado y pensamiento en voz alta .....	31
2.3 CUESTIONARIO DE REFLEXIÓN SOBRE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA.....	34

2.3.1	CUESTIONARIO SOBRE LA CULTURA INCLUSIVA DEL CENTRO	34
2.3.2	NEUROMITOS Y DESINFORMACIÓN SOBRE EVIDENCIAS EN EDUCACIÓN	35
3	PROCESO DIDÁCTICO	35
4	CUÑAS INCLUSIVAS: ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA BASADAS EN LA EVIDENCIA	40
4.1	CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LAS ESTRATEGIAS	40
4.2	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA INCLUSIVAS Y METACOGNITIVAS SELECCIONADAS	42
4.2.1	Objetivos de hoy	42
4.2.2	Rúbricas para aprender	42
4.2.3	Autoinstrucciones	43
4.2.4	Yo, nosotros, tú: enseñanza directa en pequeños pasos, modelado y práctica independiente	43
4.2.5	Think, pair, share (trabajo en equipo)	44
4.2.6	Escríbelo / léelo / exprésalo de nuevo mejor	44
4.2.7	1-2-3 ojos en mí	45
4.2.8	Buenas preguntas	46
4.2.9	Organizadores gráficos	47
4.2.10	Mini-lecciones	49
4.2.11	Explícalo para “dummies”	49
4.2.12	Práctica independiente	49
4.3	PROPUESTAS DE UN MODELO DE TRABAJO DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA	50
5	PROPUESTA DE TRABAJO DE LA LECTURA	52
5.1	MARCO TEÓRICO DE ADQUISICIÓN DE LA LECTURA	53
5.1.1	VISUALIZACIÓN DEL TEXTO Y SISTEMAS DE IDENTIFICACIÓN DE PALABRAS	54
5.1.2	SISTEMAS DE COMPRENSIÓN	57
5.2	MODELO DE INSTRUCCIÓN DE LA LECTURA COMPRENSIVA	60
5.2.1	Creación de un vocabulario visual	60
5.2.2	Fluidez y prosodia	61
5.2.3	Ampliación del vocabulario	62
5.2.4	Construcción del modelo de situación	62

5.2.5	Implementación de estrategias metacognitivas .....	63
5.2.6	Desarrollo del lenguaje oral.....	64
5.2.7	Enseñanza coordinada de la lectura y de la escritura .....	65
5.2.8	La evaluación de la lectura .....	65
5.2.9	Funciones ejecutivas, motivación y vínculos afectivos con la lectura 66	
5.3	ESTRATEGIAS ESPECIFICAS DE LECTURA .....	66
5.3.1	Lee y escribe los sonidos .....	66
5.3.2	Lee, analiza y guarda el vocabulario .....	67
5.3.3	Léelo otra vez.....	72
5.3.4	Hoy leemos así.....	72
5.3.5	Marca el texto.....	76
5.3.6	Lee, discute, escribe.....	77
5.3.7	Leemos a capas .....	78
5.3.8	Responde preguntas P.D.T. y P.D.T.A.....	79
5.4	PROPUESTA DE LECTURA POR CAPAS.....	81
5.4.1	VERSIÓN CORTA DEL CUENTO.....	82
5.4.2	VERSIÓN MEDIA O LARGA DEL CUENTO.....	88
5.4.3	TEXTO ORIGINAL Y AUDICIÓN DE LA AUTORA .....	91
6	PROPUESTA DE TRABAJO DE LA ESCRITURA .....	96
6.1	MARCO TEÓRICO DE ADQUISICIÓN DE LA ESCRITURA .....	96
6.2	MODELO DE INSTRUCCIÓN DE LA ESCRITURA .....	96
6.3	ESTRATEGIAS ESPECÍFICAS DE ESCRITURA.....	97
6.4	PROPUESTA DE ESCRITURA POR CAPAS .....	97
7	CONCLUSIONES .....	112
8	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	117
9	AGRADECIMIENTOS.....	124
10	ANEXOS.....	126

**Nota:** cuando utilizamos en este documento el singular (“la alumna y el alumno”), para facilitar la lectura, lo sustituimos por “o/a” o “a/o” (el alumno/a” o “la alumna/o”) y cuando escribimos en plural emplearemos el término “alumnos” (aunque siempre que sea posible emplearemos “alumnado”) atendiendo al uso genérico del masculino para designar a todo nuestro alumnado.

## 1 INTRODUCCIÓN

Este proyecto partió de la necesidad de conocer las investigaciones basadas en una rigurosa investigación educativa para, desde ahí, elaborar un documento con las estrategias de enseñanza más eficaces, principalmente con aquel alumnado más vulnerable. Todo ello desde una perspectiva inclusiva donde el maestro/a de referencia y el de apoyo (de Pedagogía Terapéutica -PT- y de Audición y Lenguaje -AL-) pudieran contar con un material que orientara las mejores decisiones guiadas por la evidencia educativa. Por tanto, el objetivo de este trabajo ha sido tender un puente entre lo que sugiere la ciencia y lo que implementamos en el aula en docencia compartida, con el conocimiento de que este enfoque beneficia especialmente a aquel alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

Para su realización, he contado con la concesión de una licencia por estudios para todo el curso escolar 2021/22 (RESOLUCIÓN de 1 de julio de 2021, de la Dirección General de Recursos Humanos de la Consejería de Educación, por la que se resuelve la concesión de licencias por estudios destinadas al personal funcionario docente de enseñanzas no universitarias para estudios y otras actividades de interés para el sistema educativo, en el curso escolar 2021/2022, convocadas por la Orden EDU/364/2021, de 29 de marzo). Sin esta licencia por estudios no habría sido posible haber llevado a cabo este ambicioso proyecto, por lo que deseo agradecer, desde el primer momento de este documento, su concesión.

Los docentes, que deseamos realizar un trabajo de calidad profesional y humana con nuestro alumnado, conocemos y sufrimos el escaso tiempo del que disponemos para trabajar con ellos. Siempre se nos quedan cortas las sesiones con el alumnado y deseáramos disponer de unos minutos más para afianzar algunos conceptos, mantener una charla personal con ellos, etc. Estos aspectos han de estar estrechamente vinculados al conocimiento de las estrategias de enseñanza más eficaces para aprovechar al máximo el reducido tiempo con cada grupo de estudiantes.

Esta realidad en el aula se agudiza aún más como **profesores de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje**, quienes trabajamos con un grupo de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. La **inclusión educativa** defiende el derecho de todo alumnado no solo a **estar presente** en la clase con sus compañeros, sino también a **participar** de las actividades propuestas para todos ellos y a **progresar** en su aprendizaje, garantizando así esta inclusión, tal y como se establece en la LOMLOE (2020). Esto supone una co-docencia del profesor de apoyo con el profesor ordinario y consiguientemente, una preparación previa de cada sesión de clase sobre un material de trabajo más allá de un libro de texto o de unas fichas. Se precisa de unos principios docentes compartidos en el centro que reduzcan las barreras a la inclusión: la riqueza de la diversidad en el aula, la búsqueda de la motivación interna como el placer de aprender más allá de premios o castigos, la

necesidad de un andamiaje que vaya desapareciendo según se avance en el aprendizaje, unos marcos y esquemas de trabajo para todo el centro aunque con diferentes niveles de complejidad (conectores, estructura del texto, focos de atención en la lectura comprensiva,...), etc.

Este ha sido el objetivo que ha guiado esta licencia por estudios: elaborar un documento con un conjunto de estrategias, sencillas pero eficaces, basadas en sólidas evidencias educativas, que puedan ser compartidas por todo el equipo docente. Por ello, este trabajo comienza presentando los principios metodológicos con evidencia educativa; a continuación, hace hincapié en la necesidad de una docencia compartida para favorecer la inclusión en el aula y, por último, concreta una serie de estrategias basadas en la evidencia que se llevan al aula en dos propuestas de competencia en comunicación lingüística estrechamente interconectadas: la lectura comprensiva y la escritura de un texto.

Como este trabajo se centra en la **educación inclusiva en docencia compartida** entre el maestro/a de apoyo (PT y AL) y el tutor, se hace una referencia explícita al DUA (Diseño Universal para el Aprendizaje) como marco teórico que integra y presenta de un modo organizado las estrategias para favorecer el acceso al currículum por parte de todo el alumnado.

Con el fin de ofrecer una mayor claridad en la exposición de este proyecto, en los anexos se incluyen todas las infografías elaboradas y alguna muestra de las actividades realizadas por el alumnado de diferentes cursos. Para incluir estos últimos, aunque se presentan de modo anónimo, se ha contado con la autorización de sus padres.

A partir de aquí **se utilizará un merecido plural colectivo** (“hemos planteado”, “consideramos...”) en agradecimiento a todos los profesionales que, sin ninguna duda, han enriquecido este proyecto y que aparecen mencionados en el apartado de “agradecimientos”. Como afirma Shimamura al explicar la G de *generar*, de su propuesta de MARGE (ver apdo. 2.1.16), el mejor modo de aprender algo es explicarse a uno mismo lo que se está aprendiendo o explicar esos conocimientos a alguien. He tenido la oportunidad, durante esta licencia por estudios, no solo de compartir ese aprendizaje sino de nutrirme de los conocimientos de estos compañeros y de su experiencia docente.

## 2 MARCO TEÓRICO GENERAL: PRINCIPIOS EDUCATIVOS

Nuthall (2018; como se citó en [Fernández, 2019](#)) afirma que:

*A menudo los profesores reciben una descripción de qué hacer y cómo hacerlo, pero no una descripción de por qué funciona. No suele haber una explicación de los principios sobre el aprendizaje subyacentes a los métodos que construyen. El resultado es que los docentes son siempre animados a utilizar nuevas ideas o métodos sin entender cómo pueden afectar al aprendizaje. A menos que tengas una buena comprensión de cómo la metodología se supone que afecta al aprendizaje del alumnado, tus adaptaciones serán siempre prueba y error.*

Por ello, para la elaboración de este trabajo hemos curado diferentes fuentes que aportan la evidencia científica. Algunos de estos expertos son fuentes primarias de conocimiento en cuanto que son investigadores y realizan metaanálisis con el fin de desarrollar teorías, sistemas y modelos del aprendizaje. Otros han desarrollado prácticas educativas que están basadas en estas e implementadas en el aula y, por lo tanto, aunque no tienen un soporte de estudios científicos que los avalan, sí podemos tener una confianza de su eficacia por estar basadas en dichas teorías, sistemas y modelos de aprendizaje.

Asimismo, hemos incluido fuentes de las diferentes Ciencias de la Educación (Psicología Cognitiva, Neurociencia, Psicología Social, ...). En este trabajo, se ha intentado aplicar todas estas aportaciones para facilitar la inclusividad y la docencia compartida del profesor de apoyo con el profesor ordinario, quedando concretado en dos propuestas de trabajo de la competencia en comunicación lingüística (apdos. 5 y 6).

De esta manera, queremos seguir una línea de trabajo con la que poner de manifiesto la importancia de tener una base científica firme de conocimientos en la que sustentar nuestra práctica educativa.

A continuación, presentamos un breve resumen de los principios de enseñanza evidenciados organizados por aquellos autores que, o bien los han investigado directamente o bien facilitan su acceso a la comunidad educativa. El objetivo de esta exposición es favorecer la búsqueda de sus fuentes originales a aquellos docentes que deseen profundizar en estas ideas.

## 2.1 AUTORES

En este apartado presentamos las principales investigaciones en el campo de la Neurociencia y de la Psicología Cognitiva relativas a los principios de enseñanza inclusivos con evidencia empírica. En el siguiente apartado (2.2), recogemos aquellos principios educativos basados en estas investigaciones, pues en este marco teórico fundamentamos las propuestas de trabajo de la competencia en comunicación lingüística en el aula, objeto de este proyecto.

### 2.1.1 JOHN SWELLER (2011): CARGA COGNITIVA

La teoría de la carga cognitiva, que fue formulada por Sweller en 1988 y redefinida por él mismo a través de los datos aportados en investigaciones posteriores [en 2011](#), cuenta con más de 30 años de investigación y se ocupa de la arquitectura de la cognición. Esta teoría separa los conocimientos en primarios y secundarios. El primario, aunque sea muy complejo, lo aprendemos generalmente de forma automática, sin enseñanza, como, por ejemplo, el lenguaje hablado. Sin embargo, el conocimiento secundario precisa, generalmente, de una enseñanza explícita, como sucede con la lectoescritura. **Al enseñar los conocimientos secundarios es imprescindible tener en cuenta la carga cognitiva.** Como nuestra memoria de trabajo solo puede contener una pequeña cantidad de información en un momento dado, los métodos de instrucción deben evitar sobrecargarla.

La publicación reciente de la serie “In action” de John Catt, escrita por Lovell (2020), resulta especialmente interesante para el profesorado porque se centra en desarrollar las implicaciones y las aplicaciones de esta teoría en el aula. Su recomendación principal es que, para incrementar el aprendizaje debemos **reducir la carga extraña y optimizar la carga intrínseca de la tarea**. Así, por ejemplo, esta teoría nos explica por qué es mejor presentar una caja de palabras con un tipo de letra sencilla que con otra *estéticamente más bonita*, pero con mayor carga cognitiva extrínseca para su descodificación.

### 2.1.2 STANISLAS DEHAENE (2018): EL CEREBRO LECTOR

Stanislas Dehaene es un neurocientífico cognitivo francés que, en su libro “El cerebro lector” (2018) presenta las bases neuronales de la lectura. Entre otros aspectos de interés, destacamos la importancia de automatizar la lectura para concentrar la atención en la comprensión del texto.

Este investigador insiste en el hecho de que existen dos vías de lectura: la correspondencia fonema-grafema y el paso de la escritura al significado, mediante la descomposición en morfemas (prefijos, sufijos, raíces y terminaciones).

Asimismo, remarca que en la corteza temporal izquierda se identificó el “área visual de forma de palabras”, llamada por él “**caja de las palabras**”, que se especializa para extraer las características visuales implicadas en el reconocimiento de los grafemas y fonemas. Por ello, mediante el aprendizaje se modifica un área destinada a la identificación de rostros. **Al ser la lectoescritura un aprendizaje secundario**, no viene programado genéticamente en el proceso evolutivo y, por tanto, **necesita una enseñanza explícita, secuenciada y acumulativa**.

### 2.1.3 ALLAN PAIVIO (1971): CODIFICACIÓN DUAL

En la docencia resulta eficaz recurrir a un **enfoque multisensorial** (vista, tacto, ...) para integrar mayor número de conexiones neuronales en distintas regiones del cerebro que se activan en el proceso de aprendizaje. Una manera de llevar a cabo este proceso es utilizar la estrategia conocida como “**codificación dual**”, que combina las imágenes (dibujos, gráficos, etc.) con el texto (que explica el contenido). Esta teoría de la codificación dual fue propuesta por Paivio en los años 70 y aunque precisa mayor investigación, es relevante porque ofrece dos maneras de entender un mismo concepto y es necesario dar tiempo a todo el alumnado para que puedan integrar ambas explicaciones.

Oliver Caviglioli (2019) desarrolla las aplicaciones efectivas de la “codificación dual” en el aula para que mejore el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este proyecto utilizamos imágenes y texto en varias de las infografías elaboradas, tal y como se puede ver en los anexos del presente trabajo.

### 2.1.4 ERIK DONALD HIRSCH (2016): LA IMPORTANCIA DEL CONOCIMIENTO

El educador Hirsch, en su libro “How knowledge matter” (2016) recoge las evidencias de la Psicología Cognitiva, la Sociología y la Historia de la Educación para profundizar en la discusión de **por qué es relevante el conocimiento**. En estas investigaciones se fundamenta la importancia de que exista un currículum basado en estos conocimientos, llegando a afirmar que estos hacen posible el razonamiento. De ahí podemos inferir la necesidad de almacenar contenidos en nuestra memoria.

Asimismo, es importante destacar, por su relación con este documento, la idea de “**cultural literacy**”, que se puede traducir como “alfabetización cultural” y que es el título de su publicación de 1987. En ella defiende que la diferencia entre buenos y malos lectores, una vez superada la parte fonética, es su conocimiento básico. A esta idea hace referencia también Lemov en varias ocasiones en su libro “Reading reconsidered” (2016) que comentamos en el apdo. 2.1.25.

### 2.1.5 RON BERGER (2003): UNA ÉTICA DE LA EXCELENCIA

Berger, en su libro “An ethic of excellence” (2003), explica una serie de estrategias que ayudan al alumnado a realizar un buen trabajo. Entre ellas, destaca el fomento de una mentalidad de artesano. Es decir, el uso de diversos instrumentos que colaboren en el perfeccionamiento de la tarea, destacando el uso de **múltiples borradores, con un *feedback* continuo hasta llegar a la versión final del texto**, el mejor posible para cada alumno/a. Además, insiste en la importancia de guardar los mejores proyectos de alumnado de cursos anteriores para que sirvan de **modelo al alumnado de cursos sucesivos**.

Nos parece importante destacar el libro de Thompson (2022) que, además de presentar las ideas de Berger muestra cómo las implementa en el aula.

Estas aportaciones se pueden expresar brevemente, pero tienen una relevante implicación en la práctica docente, como se podrá observar en las actividades de la programación (ver apdos. 5 y 6) y en las producciones del alumnado en los anexos 13, 14 y 15.

### 2.1.6 DYLAN WILIAM y SIOBHÁN LEAHY (2011): EVALUACIÓN FORMATIVA

William y Léahy (2011), en su libro traducido al español como “Integrar la evaluación formativa en la enseñanza” (2021), explican las cinco estrategias clave para la evaluación formativa. Todas se relacionan con la idea de que la enseñanza tiene que adaptarse a las necesidades concretas de cada alumno/a. Estos investigadores destacan el papel imprescindible del alumnado como recurso para el aprendizaje de los demás y como dueños de su propio aprendizaje; desde su perspectiva, la función del profesor se centra en establecer lo que se viene traduciendo como *enseñanza receptiva (responsive teaching)* en la que **la interacción con el alumnado, y cómo responde y se adaptan este, debe condicionar las actuaciones posteriores del docente**.

### 2.1.7 POOJA K. AGARWALL (2019): PRÁCTICA DE RECUPERACIÓN

Los estudios realizados por Pooja K. Agarwall han puesto de manifiesto la importancia de la recuperación de los aprendizajes para su consolidación en la memoria a largo plazo y para su posible transferencia a corto plazo. **La práctica de la recuperación (*retrieval practice*)** consiste en evocar los contenidos trayéndolos de la memoria a largo plazo a la memoria de trabajo, sin consultar ninguna fuente (libros, apuntes, etc.). Aunque esta evocación sea parcial, es imprescindible no solo para la consolidación del aprendizaje existente sino para el aprendizaje de nuevos contenidos vinculándolos con esquemas previos.

Esta práctica de la recuperación es más poderosa si se realiza **de manera distribuida**, realizando evocaciones de los contenidos trabajados con una cierta periodicidad e inmerso en un currículo en espiral.

Por ello es imprescindible que se convierta en una rutina en nuestras prácticas diarias en el aula. Hay que destacar que en el libro *Powerful teaching*, escrito por la Dra. Agarwall en colaboración con Patrice M. Bain (2019), maestra del nivel K12, se aúna la investigación cognitiva con la investigación en el aula, desarrollando así herramientas para implementarlo en la práctica educativa.

Son de destacar las aportaciones de [Kate Jones](#) con la colección de libros publicados en la editorial John Catt, como el publicado en 2019, y que ofrecen a los educadores estrategias y consejos para usar la **técnica de recuperación** (*retrieval practice*) en las aulas.

#### 2.1.8 ROBERT J. MARZANO: ARTE Y CIENCIA EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA

Robert J. Marzano es co-fundador y CEO del *Marzano Research* en Colorado; **con los que elaboró un sistema jerárquico de evaluación.**

Su investigación se centra en tres áreas:

- estrategias educativas,
- feedback efectivo, a través de estándares y rúbricas, como las presentadas en el anexo 7.
- el desarrollo del vocabulario académico.

Estas áreas son, en su opinión, centrales en cualquier reforma del sistema educativo pues son las que más mejoran el rendimiento de los alumnos en todos los niveles de enseñanza y en todas las áreas.

Es autor o co-autor de más de 50 libros y 200 artículos entre los que destacamos, por su relación con este proyecto, “The New art and Science of Reading” (2019), escrito junto a Julia A. Simms. En él recoge más de 100 estrategias educativas, avaladas por la investigación en Ciencias de la Educación que, dentro del marco descrito en este libro (feedback, contenido, contexto), estructura estas estrategias en torno a cinco temas.

En nuestra propuesta de lectura hemos utilizado algunas de estas estrategias (ver apartado 5.3):

- Habilidades previas: enseñanza de las partes de un libro o un texto, ...
- Decodificación (reconocimiento de palabras): identificación de patrones en el deletreo.

- Fluidez lectora: relectura, ...
- Vocabulario: enseñanza de palabras de nivel 1, 2 y 3 (propuestas por Beck et al., 2013; apdo. 2.1.9).
- Comprensión lectora: Enseñanza previa de vocabulario y conceptos complejos.

En el primer capítulo del libro describen la investigación reciente y su modelo de instrucción específico para la lectura. En él realiza una distinción, formulada por París et al. (2010), que consideramos muy útil en educación ya que permite establecer objetivos claros de enseñanza ajustados al momento del proceso de adquisición en el que se encuentre un lector/a:

- **Competencias limitadas**, como la decodificación y la fluidez, que son aquellas que pueden aprenderse en un tiempo limitado, es decir, hay un nivel óptimo que podemos alcanzar. Así, por ejemplo, Linea C. Ehri (2005) sintetiza la investigación realizada hasta el momento y determina que los lectores pasan por cuatro etapas en su decodificación desde la pre- alfabética (en la que el lector/a lee usando claves visuales) hasta la completamente alfabética (en la que el lector/a ya ha descifrado y adquirido el código de la lengua escrita y ya lee cualquier palabra sin errores). Cuando un lector/a alcanza esta última fase nuestra enseñanza ya puede centrarse casi exclusivamente en el trabajo de la comprensión y abandonamos por tanto la enseñanza explícita de la decodificación (esta fase se alcanza aproximadamente tras dos años de enseñanza eficaz).
- **Competencias ilimitadas**, como comprensión y vocabulario, que jamás terminan de adquirirse pues son dependientes de los sistemas de conocimiento del lector/a (ver Figura 9). Así, incluso un lector/a muy eficaz puede no comprender un texto si no tiene conocimientos previos sobre ese tema.

Esta distinción tiñe toda nuestra propuesta de enseñanza descrita en el apartado 5.4. En ella abocamos por lo que Victoria Purcell-Gares et al. (2016; como se citó en Marzano, 2019) llama **una aproximación diagnóstica a la enseñanza de la lectura** en la que el conocimiento sobre el desarrollo de los procesos de lectura no sólo guía la vertebración didáctica, sino que fomenta el desarrollo de la capacidad lectora de los alumnos/as al poderles proporcionar feedback personalizado y consiguientemente estrategias ajustadas, todo ello inscrito en una práctica inclusiva.

### 2.1.9 ISABEL BECK ET AL. (2013): TRES NIVELES DE VOCABULARIO

Beck ha desarrollado una amplia investigación sobre decodificación, vocabulario y comprensión y es coautora de varios libros entre los que destaca el publicado con McKeown y Kucan en 2013. Una de las aportaciones de mayor interés en el ámbito de la enseñanza es la clasificación del vocabulario en tres niveles para su instrucción. Un resumen de este trabajo se puede encontrar en [Beck et al.. \(2022\)](#):

- **Nivel 1:** palabras más básicas, de uso diario y con alta frecuencia en el lenguaje hablado, que rara vez necesitan ser enseñadas en la escuela (*reloj, mesa, feliz, etc.*).
- **Nivel 2:** palabras de alta frecuencia en una variedad de disciplinas, que no suelen aparecer en las conversaciones diarias, y cuya instrucción puede aumentar la capacidad lingüística del alumno/a (coincidencia, absurdo, analizar, relacionar, etc.).
- **Nivel 3:** palabras poco frecuentes, limitadas a dominios específicos (*biosfera, península, geología, etc.*), que constituyen un lenguaje más especializado y técnico y se aprenden mejor cuando se trabajan en el área concreto donde aparecen.

No es necesario enseñar el nivel 1 y la enseñanza debería basarse en los niveles 2 (sobre todo en las áreas de lengua e inglés), y en el nivel 3, centrado en todas las áreas del currículum, para contextualizar así su aprendizaje.

Sin embargo, es importante señalar en este trabajo que debemos comprobar si el alumnado tiene adquirido el nivel 1 y, en caso contrario, hemos de enseñárselo explícitamente. De este modo atenderemos a aquellos niños de ambientes socialmente desfavorecidos o con el castellano como segunda lengua.

#### 2.1.10 TIMOTHY SHANAHAN: ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA

Shanahan es un educador centrado en la enseñanza de la lectoescritura. Su importancia como teórico en esta área es innegable no solo por su investigación sino también por su labor divulgativa de las mejores prácticas para enseñar la lectura y la escritura.

En su blog <https://www.shanahanonliteracy.com/> podemos encontrar investigaciones actualizadas sobre las evidencias educativas, así como las respuestas muy clarificadoras a las preguntas que le plantean maestros en activo.

#### 2.1.11 CHARLES PERFETTI: LA CIENCIA DE LA LECTURA

Charles A. Perfetti es el director del centro “Research Development Center” de la Universidad de Pittsburg. Su investigación se centra en los procesos implicados en el procesamiento del lenguaje, oral y escrito, especialmente en los niveles léxicos y sintácticos. En el capítulo “Progress in Reading Science: Word Identification, Comprehension, and Universal Perspectives” del libro publicado con Helder en 2022 recoge los resultados de las investigaciones más recientes en las ciencias del aprendizaje para explicar el proceso lector. En ese mismo capítulo se recoge y explica el marco teórico de adquisición de la lectura, que hemos adaptado en el apartado 5.1 del presente trabajo.

### 2.1.12 JULIÁN PALAZÓN: DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAJE

Palazón es pedagogo especializado en intervención e investigación en dificultades específicas de aprendizaje (DEA) y en su blog <http://dificultadesespecificasdelaprendizaje.blogspot.com/> es de resaltar cómo utiliza las evidencias empíricas en la rehabilitación de alumnado con dificultades lectoescritoras.

Aborda, entre otros aspectos, la relevancia de enseñar el vocabulario académico a niños con dificultades en el desarrollo del lenguaje, la intervención académica en niños con dislexia y la respuesta educativa temprana ante las dificultades para decodificar; todos ellos aspectos relevantes en la propuesta de lectura comprensiva del presente trabajo.

### 2.1.13 JUAN CRUZ RIPOLL: COMPRENSIÓN LECTORA BASADA EN EVIDENCIAS (CLBE)

Juan Cruz Ripoll, doctor en Educación y orientador en un colegio de Navarra, tiene un gran número de publicaciones. Son de especial interés aquellas centradas en la comprensión lectora (Ripoll y Aguado, 2015; Ripoll y Aguado, 2016; Ripoll, 2019; Ripoll, 2022). Asimismo, subrayamos su [blog sobre investigación lectora basada en evidencias](#). Entre las diferentes entradas son de destacar las conclusiones de los metaanálisis sobre comprensión lectora y los comentarios a las publicaciones referenciadas como por ejemplo el relativo a los consejos para la enseñanza inicial de la lectura propuestos por Linnea Ehri ([Ripoll, 2022c](#)).

Es de gran interés el trabajo realizado por el equipo de Juan Cruz Ripoll en su blog "[Intralíneas](#)", donde encontramos un conjunto de lecturas variadas en género y dificultad, con preguntas insertadas en los textos.

### 2.1.14 FRANCISCO MORA (2020): NEUROEDUCACIÓN, EMOCIÓN Y LECTURA

Francisco Mora en su libro *Neuroeducación* (2013) insiste en **la importancia de la emoción y de la empatía en la enseñanza**; asimismo, aborda los mecanismos de aprendizaje y de consolidación de la memoria y su repercusión en la docencia. En esta línea de investigación, Mora (2020) plantea la relación entre lectura y emoción. Este investigador explica por qué **la emoción y la cognición** no son dos mundos mentales separados: las ideas, como elementos básicos del pensamiento, necesitan de la emoción para que las prestemos atención. Esta, a su vez, pone en marcha los mecanismos conscientes que conducen al aprendizaje y será la docente quien guíe la clasificación y memorización de lo aprendido.

### 2.1.15 JOHN HATTIE (2012): EL APRENDIZAJE VISIBLE

Hattie (2012) utilizó la técnica del *metaanálisis* de diferentes investigaciones y analizó las estrategias más eficaces en la educación para acortar la distancia entre la investigación y la práctica. De este modo, identificó 150 estrategias que incidían en el aprendizaje del alumnado y por consiguiente en su rendimiento, como por ejemplo el *feedback*, la enseñanza directa, la instrucción fónica, la enseñanza por descubrimiento y las expectativas del profesor sobre el aprendizaje de su alumnado. Los datos obtenidos nos ofrecen una primera toma de contacto con aquellas estrategias que, a priori, pueden funcionar. Sin embargo, debido a la metodología utilizada es necesario ser cautos a la hora de aplicarlas directamente en el aula ya que precisan ser matizadas teniendo en cuenta el contexto. La principal aportación de Hattie es que sus estudios sirven como guía en la autoformación del profesorado.

### 2.1.16 ARTHUR SHIMAMURA (2018): EL MODELO MARGE

Shimamura (2018) se basa en la ciencia biológica y psicológica, desde un enfoque de “todo el cerebro” (*whole brain*) para comprender cómo aprenden los estudiantes. A partir de aquí, proporciona consejos y técnicas esenciales para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Para ello plantea el **modelo MARGE**, acrónimo de cinco principios esenciales del aprendizaje, para desarrollar la práctica educativa:

- motivación (M),
- atención (A),
- relacionar (C),
- generar (G) y
- evaluar (C).

Este modelo nos parece un buen resumen al integrar todos los principios evidenciados dentro de un modelo sencillo para guiar la planificación docente.

### 2.1.17 BARACK ROSENSHINE (2012): DIEZ PRINCIPIOS DE INSTRUCCIÓN

Gran parte de la investigación cognitiva de Rosenshine se centró en analizar las características de una enseñanza eficaz mediante la observación de la interacción del profesor con su alumnado, con el fin de definir las estrategias eficaces y cómo aplicarlas en el quehacer diario en el aula.

Este profesor de Psicología Educativa definió diez principios de Instrucción ([Rosenshine, 2012](#)), muy conocidos por ser familiares para los docentes y al mismo tiempo eficaces en la mejora del rendimiento del alumnado. Todos ellos, dada su sencillez y relevancia, han constituido un punto de partida en la definición de los principios educativos de este trabajo (ver apdo. 2.2).

### 2.1.18 DAVID BUENO I TORRENS (2017): NEUROCIENCIA PARA EDUCADORES

David Bueno, profesor e investigador de genética, describe con un lenguaje sencillo las principales aportaciones de la neurociencia a la educación y tiene como objetivo hacer accesible la cultura científica a los no especialistas. Destacamos su publicación “Neurociencia para educadores” (2017) donde, como indica en el subtítulo, este libro recoge:

*Todo aquello que los educadores siempre han querido saber sobre el cerebro y nunca nadie se ha atrevido a explicárselo de manera comprensible y útil”.*

### 2.1.19 DANIEL WILLINGHAM (2011): A LOS NIÑOS NO LES GUSTA LA ESCUELA

Willingham, psicólogo cognitivo de reconocido prestigio, trata de hacer accesible para el profesorado la investigación en Psicología Cognitiva acerca de cómo pensamos y cómo aprendemos los docentes y el alumnado, así como las implicaciones prácticas concretas de enseñanza.

En su libro publicado en 2011 “Por qué a los estudiantes no les gusta la escuela” (*Why don't students like school?*) se plantea esta pregunta para ofrecernos las respuestas al funcionamiento de la mente y sus implicaciones en el aula. Para ello, selecciona y elige aquellas estrategias con evidencia basada en la investigación que ayudan al profesor a obtener mejores resultados y a que el alumnado disfrute del aprendizaje.

En dicho libro escribió una de las más conocidas frases en educación (Willingham, 2022; cap. 3, p. 104):

***La memoria es el residuo del pensamiento.***

destacando así que el alumnado va a recordar aquello sobre lo que ha reflexionado. Dicho de otro modo, si los estudiantes no piensan, no pueden aprender.

### 2.1.20 JESÚS GUILLÉN (2017): ESCUELA CON CEREBRO

Jesús Guillén, astrofísico dedicado a la docencia universitaria, ha sido uno de los pioneros en la introducción de la Neuroeducación con su blog [Escuela con cerebro](#). En esta misma línea de trabajo, en su libro “Neuroeducación en el aula” (2017) realiza interesantes aportaciones sobre la necesidad de ir **más allá de lo cognitivo** para tener presentes las **necesidades sociales, emocionales y físicas** de todos los niños y adolescentes.

También es coautor de la **refutación de los neuromitos** con el libro “Neuromitos en educación: el aprendizaje desde la neurociencia” (Forés et al., 2015). En el apdo. 2.3.2 abordamos los principales neuromitos que tienen una implicación en este trabajo.

#### 2.1.21 HÉCTOR RUIZ (2020): CÓMO APRENDEMOS

Héctor Ruiz, experto en neurociencia y psicología del aprendizaje, nos ofrece diferentes publicaciones de interés acerca de **cómo funciona el cerebro cuando aprende** y nos presenta claves para que el aprendizaje sea mucho más efectivo, recordándolo mejor (2020a, 2020b y 2021). Estos libros, escritos con un lenguaje claro y sencillo, son de utilidad para mostrar al alumnado la manera más eficaz de aprender.

#### 2.1.22 TOM SHERRINGTON: ESTRATEGIAS BASADAS EN LA EVIDENCIA

Sherrington, autor del blog <https://teacherhead.com/>, es un profesor con más de 30 años de experiencia en educación; trabaja actualmente en colegios y universidades para mejorar la enseñanza, el plan de estudios y los sistemas de evaluación.

En su faceta como maestro/a es de reseñar el conocido libro “The learning rainforest” (2017), donde presenta la metáfora de la “selva tropical del aprendizaje” para referirse a la diversidad existente en el aula. En esta publicación aúna el papel de las ideas basadas en evidencia sobre la enseñanza y el aprendizaje con su experiencia como docente en un aula, mostrando diferentes técnicas y estrategias eficaces para implementar en el aula.

Asimismo, es de destacar el trabajo de Sherrington (2020a) sobre los “principios de la Enseñanza” de Rosenshine (ver apdo. 2.1.17) pues, basándose en ellos, ofrece una guía de trabajo a los docentes que pretenden fundamentar su actuación en los principios cognitivos y en la investigación educativa. Para ello, presenta acciones concretas que un docente puede realizar en clase, con el respaldo científico de su efectividad en el aula.

En su nueva faceta como coordinador de diversos libros se centra en la divulgación de diferentes estrategias basadas en la evidencia y de cómo implementarlas en el aula. Son de gran interés la serie de publicaciones conocidas como [Teaching Walktrus](#) (2020, 2021 y 2022), que cuentan con la colaboración de Oliver Caviglioli como ilustrador.

#### 2.1.23 HARRY FLETCHER-WOOD: ENSEÑANZA RECEPTIVA

Fletcher-Wood es un profesor con experiencia que actualmente se dedica a la formación de profesores y a la investigación. En su libro “responsive teaching” (2018)

explora los seis problemas que todo docente encuentra en la planificación y en la evaluación formativa y posteriormente establece una serie de estrategias para solventarlas con ejemplos de su aplicación.

Tanto sus publicaciones como su blog sobre educación (<https://improvingteaching.co.uk/>) constituyen un referente en educación basada en evidencias.

#### 2.1.24 JUAN G. FERNÁNDEZ: INVESTIGACIÓN DOCENTE

Juan Fernández es un profesor de ESO y Bach, autor de “Educar en la complejidad” (2022a) y “La evaluación formativa” (2022b), que ofrece reseñas en castellano de libros de educación escritos en inglés, y comenzó hace años por aquellos utilizados como referencia en el mundo anglosajón, basados en evidencias.

Debemos destacar la importancia que está teniendo la labor divulgadora de Juan Fernández a través de su blog [investigación docente](#) y de twitter (@profesmadeinuk), para potenciar la enseñanza basada en las evidencias en España. Dicho blog ofrece un gran número de entradas con continuas incorporaciones recientes en castellano de las investigaciones publicadas en lengua inglesa. Debido al gran número de reseñas escritas, la claridad en la exposición de sus ideas y su continua actualización de las publicaciones en el mundo educativo es una fuente inestimable de acceso a los estudios con evidencia científica en el ámbito de la educación. En todo su blog enfatiza el papel de los docentes en la implementación adecuada de las ideas de la investigación educativa.

#### 2.1.25 DOUGH LEMOV (2016): LA ENSEÑANZA EFICAZ

Lemov, en su extensa bibliografía, nos muestra el trabajo en las “Uncommon Schools” (que podemos traducir como “escuelas poco comunes”) que él dirige, y donde se escolariza alumnado de bajo nivel adquisitivo y con diversidad cultural. En ellas ponen en práctica los principios de aprendizaje evidenciados y nos ofrece unos ejemplos y técnicas de enseñanza detalladas para llevar a cabo en el aula, que podemos adaptarlas a nuestra realidad docente. Estas son prácticas informadas en la evidencia que, aunque no han sido probadas empíricamente, podemos incorporarlas en nuestra aula con mayor tranquilidad que aquellas basadas en “ensayo y error”.

Destacamos por su importancia en la elaboración de este trabajo el libro “Reading reconsidered” (2016), que lo podemos traducir como “reconsiderando la lectura”. En este documento podemos ver su influencia a lo largo de toda la propuesta sobre lectura comprensiva (ver apdo. 0).

### 2.1.26 CRISTOPHER SUCH (2021): LA CIENCIA DE LA LECTURA

Such, autor del blog [Primary colour](#), es un maestro de inglés de primaria que imparte cursos sobre la instrucción informada en la evidencia en las áreas de Lengua y Matemáticas.

Su libro “The Art and Science of Teaching Primary Reading” (2021), de amena lectura, nos aporta la ciencia detrás de la lectura y nos muestra prácticas efectivas para la enseñanza en las escuelas primarias.

Tanto la obra de Lemov (2016) antes mencionada como la de Such ahora citada, nos ofrecen las bases de la lectura comprensiva presentada en el apartado 5.

### 2.1.27 ALBERT REVERTER: MCGUFFIN EDUCATIVO

Resulta de gran interés la página web creada por Albert Reverter y denominada [“mcguffin educativo”](#). En este blog, el autor presenta diferentes temas de actualidad educativa basada en la evidencia. Entre ellos, por su relación con este proyecto, podemos mencionar los siguientes temas: normas y consejos sencillos para una acción eficaz en el buen proceso de enseñanza-aprendizaje, aportaciones de la ciencia cognitiva para conocer cómo aprenden el alumnado, la importancia del conocimiento en el pensamiento crítico y neuromitos sobre el cerebro.

### 2.1.28 DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE: PRINCIPIOS EDUCATIVOS

Los principios educativos mencionados en el apartado anterior están incluidos en las pautas de verificación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), donde se plantea realizar la programación de actividades bajo una perspectiva inclusiva, garantizando así el acceso a los apoyos que el alumnado precise, tal y como viene recogido en la LOMLOE (2020). Dicha programación ha de llevar las características razonables para que, desde un primer momento, la pueda realizar todo el alumnado sin necesitar añadir posteriormente unas adaptaciones. Por esta razón incluye los andamiajes para facilitar su realización por parte de aquel alumnado que más ayuda necesita para resolver con éxito las tareas.

El DUA nos ofrece tres principios, 9 pautas y 31 puntos de verificación para revisar nuestra programación y mejorarla, comprobando si es inclusiva en cada uno de los aspectos. En la figura presentada a continuación se pueden ver cada uno de ellos:

DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE. Principios y pautas. CAST.2018. Traducción EDUCADUA (educadua.es)			
	Proporcionar múltiples formas de implicación	Proporcionar múltiples formas de representación	Proporcionar múltiples formas de acción y expresión
Pautas	Proporcionar opciones para captar el interés (7)	Proporcionar opciones para la percepción (1)	Proporcionar opciones para la interacción física (4)
Puntos de verificación	Optimizar la elección individual y la autonomía (7.1)	Ofrecer opciones para la modificación y personalización en la presentación de la información (1.1)	Variar los métodos para la respuesta y la navegación (4.1)
	Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad (7.2)	Ofrecer alternativas para la información auditiva (1.2)	Optimizar el acceso a las herramientas y los productos y tecnologías de apoyo (4.2)
	Minimizar la sensación de inseguridad y las distracciones (7.3)	Ofrecer alternativas para la información visual (1.3)	
Pautas	Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia (8)	Proporcionar opciones para el lenguaje, las expresiones matemáticas y los símbolos (2)	Proporcionar opciones para la expresión y comunicación (5)
Puntos de verificación	Resaltar la relevancia de las metas y los objetivos (8.1)	Clarificar el vocabulario y los símbolos (2.1)	Utilizar múltiples medios de comunicación (5.1)
	Variar los niveles de exigencia y los recursos para optimizar los desafíos (8.2)	Clarificar la sintaxis y la estructura (2.2)	Usar múltiples herramientas para la construcción y la composición (5.2)
	Fomentar la colaboración y la comunidad (8.3)	Facilitar la decodificación de textos, notaciones matemáticas y símbolos (2.3)	Definir competencias con niveles de apoyo graduados para la práctica y ejecución (5.3)
	Utilizar el feedback orientado hacia la maestría en una tarea (8.4)	Promover la comprensión entre diferentes idiomas (2.4)	
		Ilustrar las ideas principales a través de múltiples medios (2.5)	
Pautas	Proporcionar opciones para la autorregulación (9)	Proporcionar opciones para la comprensión (3)	Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas (6)
Puntos de verificación	Promover expectativas y creencias que optimizan la motivación (9.1)	Activar los conocimientos previos (3.1)	Guiar el establecimiento de metas (6.1)
	Facilitar estrategias y habilidades personales para afrontar los problemas de la vida cotidiana (9.2)	Destacar patrones, características fundamentales, ideas principales y relaciones entre ellos (3.2)	Apoyar la planificación y el desarrollo de estrategias (6.2)
	Desarrollar la autoevaluación y la reflexión (9.3)	Guiar el procesamiento de la información, la visualización y la manipulación (3.3)	Facilitar la gestión de información y de recursos (6.3)
		Maximizar la memoria, la transferencia y la generalización (3.4)	Aumentar la capacidad para hacer un seguimiento de los avances (6.4)
Objetivos	Estudiante motivado y decidido	Aprendiz capaz de identificar los recursos adecuados	Estudiante orientado a cumplir metas

Figura 1: Estructura DUA: principios, pautas y puntos de verificación. Fuente: Traducción EDUCADUA. CAST 2018. (educadua.es) [https://www.educadua.es/doc/dua/dua\\_pautas\\_esquema\\_resumen.pdf](https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_esquema_resumen.pdf)

En el DUA, partiendo del conocimiento de la neurociencia, se consideran tres redes de aprendizaje:

- **Afectivas:** interés, esfuerzo, persistencia y autorregulación (color verde).
- **De reconocimiento:** percepción, lenguaje y símbolos y comprensión (color morado).
- **Estratégicas:** acción física, expresión, comunicación y funciones ejecutivas (color azul).

Asimismo, el DUA tiene tres **principios** para crear caminos flexibles para el aprendizaje y son:

- Proporcionar múltiples niveles de **motivación y compromiso** (color verde).
- Proporcionar múltiples medios de **representación** (color morado).
- Proporcionar múltiples medios de **acción y expresión** (color azul).

Las pautas del DUA (Alba, 2018) son un conjunto de estrategias que pueden utilizar los docentes para lograr la accesibilidad de los currículos y eliminar las barreras generadas. Cada pauta, con sus correspondientes puntos de verificación, está vinculada con uno de los principios del DUA y aporta sugerencias sobre cómo

llevar a la práctica el principio correspondiente. Así, un ejemplo de pauta sería: “proporcionar opciones para captar el interés”, que tiene los siguientes puntos de verificación:

- Optimizar la elección individual y la autonomía.
- Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad.
- Minimizar la sensación de inseguridad y las distracciones.

La LOMLOE (2020) hace mención explícita a la inclusión educativa y a la aplicación de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, insistiendo en la necesidad de presentar al alumnado múltiples medios de representación, de acción y de expresión, así como de formas de implicación en la información que se le ofrece.

En este apartado exponemos la relación entre los puntos de verificación y los principios propuestos en esta programación, pudiendo constatar su estrecha interrelación.

Dado que este trabajo se centra en la educación inclusiva en docencia compartida entre el maestro/a de apoyo (PT y AL) y el tutor/a, presentamos el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como marco para integrarlos y poder llevarlos a la práctica de modo organizado. El DUA es un enfoque de enseñanza y aprendizaje que ofrece a todos los estudiantes la oportunidad de progresar, presentándoles múltiples formas de acceder al material, de mostrar lo que saben, y de mantenerles motivados.

En este trabajo hemos establecido una correspondencia entre los principios educativos con evidencia (2.2) y los puntos de verificación del DUA (ver Figura 2 presentada a continuación). Sin embargo, somos muy conscientes de la estrecha conexión tanto entre los principios entre sí como entre los puntos de verificación y que, por lo tanto, todos ellos están interrelacionados. Por ello, esta clasificación es tan solo un modo de presentar esta información, alejada de una concepción de los principios educativos como compartimentos separados.

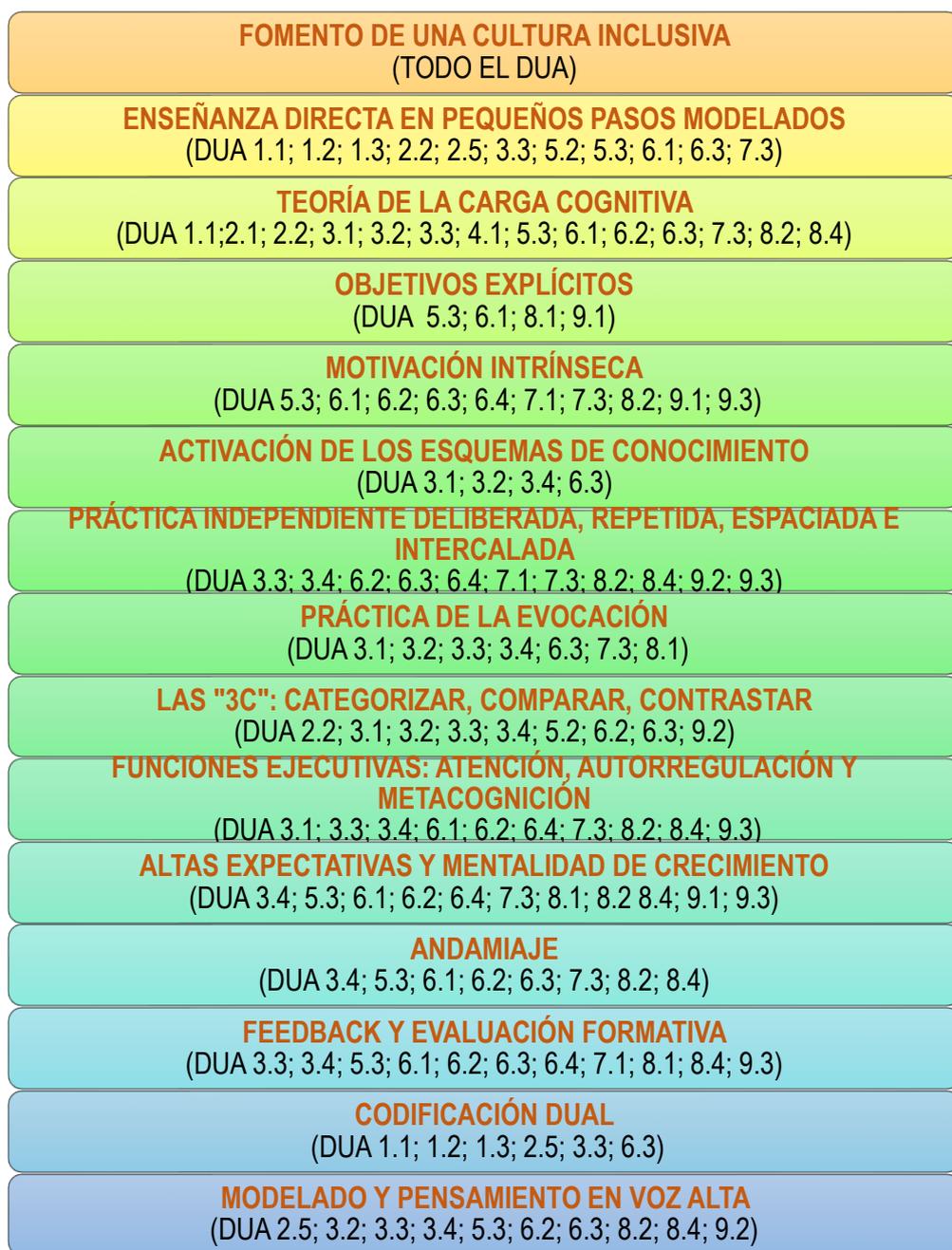


Figura 2: Relación entre los principios educativos inclusivos seleccionados en este trabajo y los principios pedagógicos del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) concretado en sus 31 puntos de verificación (ver Figura 1)

Volviendo de nuevo al paradigma del DUA, **Coral Elizondo**, tanto en su blog [Mon petit coin d'éducation](#) como en sus publicaciones y en la formación impartida a los docentes (por ejemplo, a través de los Centros de Formación e Innovación Educativa -CFIE-), presenta un amplio y actualizado trabajo de referencia para llevar a cabo la inclusión educativa en el aula. Todo este trabajo merece ser consultado directamente en su blog.

Asimismo, en el presente proyecto es de destacar el blog de **Antonio Márquez** [Si es por el maestro nunca aprendo](#) que ofrece una reflexión sobre la didáctica

inclusiva abordando aspectos de interés como la docencia compartida, las actividades multinivel y la eliminación de barreras para que la alumna/o con necesidades educativas especiales pueda participar con sus compañeros y progresar en su aprendizaje. Además, presenta unas herramientas para implantar prácticas inclusivas en el aula, basadas en su propia experiencia en el diseño de situaciones de aprendizaje inclusivas, a las que hace referencia la LOMLOE.

En dicho blog insiste en los avances en los estudios acerca de la neurodiversidad, que muestran que todo alumno/a es diverso y, por consiguiente, el alumnado de atención a la diversidad es todo aquel que aprende porque todos son diversos. Es de resaltar el análisis realizado acerca del nuevo papel del profesor de apoyo (PT y AL) dentro de una escuela inclusiva, y el que todos los docentes, y no solo los de apoyo, debemos estar formados para garantizar la inclusión de todos y cada uno de nuestros alumnos.

Dentro de la educación inclusiva debemos mencionar también a **José Blas García**, quien en su blog [Transformar la Escuela](#) comparte sus reflexiones personales, experiencia profesional y recursos sobre educación y replantea la educación desde un punto de vista plenamente inclusivo, basado en la justicia y la equidad de una escuela donde cabe todo el alumnado. Su lectura es de interés, entre otros aspectos, por el énfasis que pone en la atención a todo el alumnado y por sus propuestas prácticas en este ámbito.

## 2.2 RESUMEN DE LOS PRINCIPIOS EDUCATIVOS

El hecho de compartir por parte de todo el claustro las aportaciones de los autores mencionados en el apartado anterior, crea una cultura de centro que revierte en la mejora del aprendizaje de nuestro alumnado, beneficiando muy especialmente a los más vulnerables. Además, el compartir este conocimiento común nos permite rentabilizar nuestro trabajo y facilitar la organización del centro, gracias al trabajo en equipo del profesorado, tal y como establece la LOMLOE.

Con el fin de elaborar un listado fácilmente accesible para la docente, que resuma el marco teórico anteriormente citado, recogemos a continuación los principios de enseñanza utilizados para trabajar la competencia en comunicación lingüística en este proyecto.

### 2.2.1 Fomento de una cultura inclusiva

El principio de inclusión educativa, como establece la LOMLOE (2020), debe presidir todos los principios pedagógicos y por ello lo presentamos en primer lugar. La cultura inclusiva ha de impregnar toda la educación para respetar el derecho de todo alumno/a a estar presente en el aula, a participar de todas las actividades y a

progresar en su aprendizaje. En la programación expuesta en los apartados 5.4 y 6.4, podemos ver en la columna de la izquierda los principios educativos en los que se basa cada actividad. El trabajo de los maestros de PT y AL, para poder cumplir con el principio de inclusión, ha de realizarse dentro del aula en coordinación con el profesor de referencia, contando con el enriquecimiento que supone la docencia compartida.

### 2.2.2 Enseñanza directa en pequeños pasos modelados

La investigación confirma que **los métodos de instrucción directa**, donde el maestro/a guía el aprendizaje de su alumnado hasta que progresivamente este puede trabajar de modo autónomo, son más efectivos que la enseñanza con poca guía del docente.

La enseñanza del profesor ante un nuevo material implica dividir la tarea en pequeños pasos, usando buenas preguntas (apdo. 4.2.8) y organizadores gráficos (apdo. 4.2.9), activando los conocimientos previos (2.2.6) y modelando el procedimiento, de manera intercalada, espaciada y distribuida (apdo. 4.2.4). Todo esto de manera interactiva, buscando que la práctica docente se adapte a los ritmos y necesidades de cada uno de nuestro alumnado. Los métodos de instrucción directa son especialmente relevantes a la hora de presentar nuevos conocimientos a nuestro alumnado y sobre todo son más eficaces con aquellos de menor nivel.

Un ejemplo de enseñanza directa para trabajar la rima con aquel alumnado que tienen dificultades es ofrecerle la información explícita de qué es una rima en lugar de trabajar de modo poco guiado para que ellos, a partir de unos ejemplos, puedan deducir esta información. Este modo de enseñar está directamente relacionado con el escaso tiempo con el que contamos en clase para trabajar con nuestro alumnado y que, por tanto, debemos rentabilizar al máximo.

### 2.2.3 Teoría de la carga cognitiva

La teoría de la carga cognitiva de Sweller (2011) establece que cada persona tiene una capacidad limitada de procesamiento, probablemente por limitaciones en su memoria operativa. Por ello, si tenemos que prestar atención a muchos estímulos a la vez, no seremos capaces de procesarlos todos.

Las implicaciones educativas de esta teoría es que a la hora de diseñar las actividades debemos tener en cuenta su carga extrínseca, es decir aquella que se encuentra en el diseño de la tarea (como la redacción de los enunciados, los colores y gráficos usados, datos extra...) para que la alumna/o pueda centrar su atención en los contenidos relevantes.

Es una de las teorías que posee mayor respaldo científico, y de la que Daniel Willingham (2022) afirma que **es la teoría que todo maestro/a debería conocer** ya

que impregna toda la programación, como se puede apreciar en la secuenciación en pequeños pasos, en la codificación dual, etc.

Una manera de reducir la carga cognitiva en actividades complejas es trabajarlas siempre del mismo modo, preferiblemente de manera longitudinal en todo el centro. Por ejemplo, en la propuesta de programación de la lectura se mantienen constantes los siguientes aspectos:

- Utilización de **pocos dibujos y gráficos** (solo aquellos que aporten a la comprensión) y letras sencillas de leer como la Arial.
- **Las partes de un texto:** *marco, nudo y desenlace o introducción, desarrollo y conclusión* (ver anexo 8). También podría tomarse un acuerdo diferente, como llamar al *marco* de otro modo (*inicio, planteamiento o presentación*). De cualquier manera, se tome la decisión que se tome, es importante que todo el profesorado del centro la utilice para así reducir la carga cognitiva de la tarea y contribuir a la creación de esquemas estables en el alumnado.
- **La misma rúbrica**, aunque con diferentes niveles de dificultad (ver anexo 7) como parte de la preparación de la actividad, para enseñarles el máximo nivel posible al que deben intentar llegar, pero también como parte del proceso de evaluación (autoevaluación y coevaluación) formativa
- **Los conectores siempre mantienen el mismo orden de presentación**, aunque se va incrementando el número de ellos en función de la dificultad con la que se quiera trabajar con el alumnado (ver anexo 10).
- **Vocabulario común** en las áreas entre los docentes de los distintos niveles.

#### 2.2.4 Objetivos explícitos

Otra manera de reducir la carga cognitiva, y que además potencia la motivación intrínseca de la que hablaremos más adelante, es hacer evidente el objetivo de aprendizaje que nos planteamos en cada sesión. En las propuestas planteadas en este proyecto en los apartados 5.4 y 6.4, comenzamos la clase explicitando al alumnado los objetivos que perseguimos, creando al mismo tiempo altas expectativas.

#### 2.2.5 Motivación intrínseca

Shimamura (2018), en su modelo MARGE, señala la motivación como uno de los aspectos más importantes para fomentar el aprendizaje de calidad ya que es la guía de la atención. Sin embargo, esta motivación, para que afecte al aprendizaje de manera positiva, tiene que ser una motivación intrínseca, es decir, que devenga de la tarea y del aprendizaje, en contraposición a una motivación extrínseca que se centra en el premio.

Insistiendo en esta idea de motivación intrínseca, es parte de la naturaleza humana el disfrutar cuando hemos superado un reto y de este proceso siempre que tengamos éxito en ello. Como dice Willingham (2022; capítulo 1, p. 34):

*“Trabajar en problemas que tienen la dificultad adecuada es placentero”.*

siendo preciso, para ello, que los problemas no sean ni demasiado difíciles ni demasiado fáciles para que el alumno/a tenga altas expectativas y una alta probabilidad de éxito (Berger, 2003).

Así, en el anexo 5 se puede observar, en la flecha situada en la parte inferior de la programación, que la motivación abarca toda ella. Por citar algún ejemplo de cómo motivar al alumnado, se plantea la secuenciación comenzando la actividad explicitando los objetivos concretos (apartados 5.4 y 6.4), con desafíos adaptados a cada alumno/a, animándolos a su consecución y creando una atmósfera desafiante y mágica para el aprendizaje. Del mismo modo, la rúbrica y los buenos modelos ayudan a conseguir la excelencia en el trabajo, que desarrollará esta motivación intrínseca.

#### 2.2.6 Activación de los esquemas de conocimiento previos

Uno de los objetivos de nuestro aprendizaje es que el alumnado sea capaz de extrapolar lo aprendido a su práctica independiente y transferirlo a aprendizajes nuevos semejantes. Para ello es imprescindible que la nueva información se “ancla” a la información que ya está consolidada en esquemas neuronales. Una de las implicaciones educativas de este hecho es que antes de enseñar cualquier nuevo concepto es necesario activar los conocimientos previos ya existentes. En nuestra programación de lectura, por ejemplo, se parte de la estructura de un cuento para trabajar la noticia señalando las diferencias y semejanzas entre ambas (para más información, ver el apartado sobre las “3C”, presentado más adelante).

#### 2.2.7 Práctica independiente deliberada, repetida, espaciada e intercalada

Para que el alumnado pueda consolidar sus aprendizajes y que estos formen esquemas firmes de conocimiento, es necesario que lo practiquen repetidamente. Esta práctica, sin embargo, no debe ser en bloque sino distribuida en varias sesiones cortas. Es importante señalar que debe practicarse hasta que se haga de manera correcta en cada sesión. Por ejemplo, si la tarea consiste en el dictado de tres palabras con el fonema /r/: se corrige la tarea realizada, dándole un *feedback* inmediato de donde están los errores sin decirle cuáles son y se le pide que corrija. La práctica de ese día termina cuando ha escrito a la primera varias veces correctamente el fonema para retomarla al día siguiente de la misma manera. Cuando la alumna/o ya es capaz de escribir el fonema a la primera, se deja “reposar” el concepto durante una semana, para volver a activarlo entonces y reforzarlo si no ha quedado consolidado. Si

observamos que está dominado, programamos regresar a él periódicamente a lo largo del curso.

Dicha práctica debe tener una dificultad deseable. Es decir, tiene que ser lo suficientemente sencilla para que la alumna/o la resuelva con el andamiaje que el profesor decida darle, pero lo suficientemente compleja para que sea desafiante,

De la misma manera, es conveniente trabajar conceptos similares al mismo tiempo comparando y contrastando ambos (por ejemplo, el fonema /m/ y /p/ usando ejemplos y contraejemplos).

### 2.2.8 Práctica de la evocación

Las investigaciones de Agarwal y Bain (2019) han puesto de manifiesto que a la hora de recuperar los conocimientos ya aprendidos es mucho más eficaz tratar de hacerlo sin mirar ninguna fuente escrita o pista. De esta manera, colaboramos a su consolidación y por ende a su futura transferencia a nuevos conocimientos o actividades, utilizándolo en otros contextos o de manera creativa. La práctica de la evocación debe formar parte rutinaria de todas las actividades del aula.

En esta programación se usa en la estrategia “policía-ladrón” (presentada en el anexo 6) y en el punto *buenas preguntas* del apdo. 4.2.8 relativo a las estrategias educativas.

### 2.2.9 Las 3 C: categorizar, comparar y contrastar

Como dice Willingham (2022, capítulo 3, p. 104), “la memoria es el residuo del pensamiento”. Solo aprendemos aquello sobre lo que hemos razonado conscientemente. Asimismo, Shimamura nos habla del poder de las CCC (3 C’s— *categorize, compare, and contrast*), que hemos denominado de forma nemotécnica “ca, co, co”, a la hora de presentar nuevos conceptos.

En nuestra propuesta, utilizamos las 3C cuando, por ejemplo, categorizamos, comparamos y contrastamos familias de palabras al trabajar el vocabulario como actividad previa a una lectura comprensiva (ver anexos 18 y 19).

### 2.2.10 Funciones ejecutivas: atención, autorregulación y metacognición

Como afirma [Fernández \(2022b\)](#), citando a Jennifer Webb:

*“un alumno/a metacognitivo es aquel que comprende cómo sucede su aprendizaje y es capaz de aplicar activa e independientemente esa comprensión para aprender de la manera más efectiva, y a sostener ese aprendizaje en el futuro”.*

Muchas de las dificultades que observamos en nuestro alumnado a la hora de realizar las tareas, como en aquellos con un ritmo de trabajo más lento, es porque presentan unas funciones ejecutivas poco maduras. Por ello, un entrenamiento sistemático en el uso de autoinstrucciones, de la autoevaluación y de otras estrategias empleadas en este documento, para hacer de ellas un hábito de pensamiento, revierte en la mejora del aprendizaje de estos alumnado.

Esta mejora repercute tanto en el trabajo actual como en el trabajo futuro del niño/a. De ahí la importancia de trabajar las funciones ejecutivas. Es de resaltar que este enfoque focaliza su atención en la maduración del alumno/a y no en su actitud, aspecto relevante cuando hablamos de una escuela inclusiva.

### 2.2.11 Altas expectativas y mentalidad de crecimiento

Las expectativas que el profesor tiene sobre el aprendizaje de su alumnado revierten en su aprendizaje (Hattie, 2017). Así, si les transmitimos a nuestro alumnado que esperamos de él alta calidad en sus trabajos y le damos las herramientas para conseguirlas, logrará cumplir con esas expectativas.

Igualmente, la investigación realizada por Dweck (2016) manifiesta que aquel alumnado que cree que puede mejorar y aprender y no que sus resultados son fijos y dependientes de su inteligencia, obtendrá mejores resultados y además sentirá menos estrés, tan negativo para la memoria.

Uniendo estas dos ideas, junto con la ética de la excelencia de Berger (2003; expuesta en Thompson, 2022) se enriquece la cultura inclusiva del centro fijando nuestra atención en los puntos positivos mejorables y no en aquellos aspectos que no podemos cambiar. En nuestra programación puede observarse la búsqueda de la inclusividad en el uso de rúbricas, buenos modelos y en un *feedback* constructivo y basado en la tarea.

### 2.2.12 Andamiaje

Como ya hemos señalado, las tareas deben de ser desafiantes para la alumna/o en el sentido de ser lo suficientemente complejas para potenciar el aprendizaje, pero no excesivamente complejas como para resultar frustrantes y abandone la tarea. Todo ello queda recogido en los puntos de verificación del DUA, tal y como se muestra en el apdo. 2.1.28.

Los docentes hemos de proporcionar al alumnado un buen andamiaje, es decir, una ayuda sistematizada que les facilite la resolución de esas tareas sin sobrecargarlos y que podamos ir eliminando fácilmente a medida que el alumnado deja de necesitarlo. Este es un principio que reforzará su aprendizaje y también su autonomía. En nuestra propuesta puede encontrarse en los diferentes organizadores

gráficos que se encuentran en los anexos y destacamos las *autoinstrucciones* (ver anexo 9) como un apoyo que ha de ir desapareciendo gradualmente.

### 2.2.13 *Feedback y evaluación formativa*

Una de las ideas que se repiten por su importancia en muchos de los autores que conforman el marco teórico de esta propuesta es la importancia de una evaluación formativa, es decir aquella que **su objetivo no es la calificación del alumno/a sino la de promover un aprendizaje de calidad**. Esta evaluación formativa es inseparable de un buen *feedback* al alumno/a que le permita mejorar su tarea hasta llegar a ese grado de excelencia del que venimos hablando.

La evaluación se debe realizar a medida que suceden los aprendizajes y concretarse en consejos prácticos y fácilmente llevables a la práctica por la alumna/o sobre la tarea en curso. Por ejemplo, en la evaluación del borrador de un texto o frase, nos centramos en que “no se haya comido ninguna letra”, marcando con un punto las letras que faltan y dejando que sea la alumna/o quien las encuentre.

### 2.2.14 *Codificación dual*

La teoría de la codificación dual, teoría sobre la cognición humana planteada por Paivio, ilustrada por Caviglioli (2019), afirma que la información visual y la información verbal se procesan en diferentes canales y por consiguiente es recomendable presentarla con ambas entradas. De ahí la importancia de que, al recordar una información, podamos acceder a la palabra, a la imagen o a las dos a la vez, aumentando así la probabilidad de recordarla.

Por ejemplo, si queremos que nuestro alumnado recuerde cómo marcar en un texto las ideas principales, las ideas secundarias y aquellas que no entiende, elaboramos un esquema donde presentamos qué queremos que marque y, junto a cada una de ellas, ponemos un código (asterisco, signo de interrogación, palabra en el margen, etc.), conectando así la información visual con el texto escrito (ver anexo 26).

En la aplicación de esta estructura en la composición de un cuento, hemos podido comprobar en un pequeño detalle la eficacia de la codificación dual: al pedir al alumnado de 3º de primaria que escribiera rápidamente en su pizarrita, sin el esquema delante, las partes de un cuento, dos alumnas lo escribieron junto con el código correspondiente, a pesar de no haber mencionado estos dibujos en ningún momento.

### 2.2.15 *Modelado y pensamiento en voz alta*

Los seres humanos aprendemos por imitación. El modelado es el que el profesor/a, o un alumno/a capaz, va realizando una tarea paso a paso verbalizando

las razones por la que sigue esos pasos y cómo lo hace, es una manera natural de comenzar la instrucción de un nuevo procedimiento.

Por otra parte, en estadios más avanzados, el proporcionar al alumnado unas instrucciones claras que va repitiendo para guiar su actuación, fomenta la independencia, ayuda a centrar la atención en los aspectos relevantes y usa el poder de la evocación para fijar los aprendizajes en la memoria a largo plazo. Así, por ejemplo, en las autoinstrucciones presentadas en el anexo 9, el alumno/a ha de comprobar que ha revisado todos los aspectos recogidos en la rúbrica del anexo 7.

Del mismo modo, para trabajar la grafía, de un modo muy básico, la alumna/o recuerda como autoinstrucciones los pasos para trazar las letras, como por ejemplo en la "R": "palito, tripita, pasito". A esto se puede unir una codificación dual cuando en la mesa tiene dibujadas las indicaciones con flechas del trazado de la letra.

Para finalizar este apartado, presentamos en la siguiente figura todos los principios educativos expuestos:

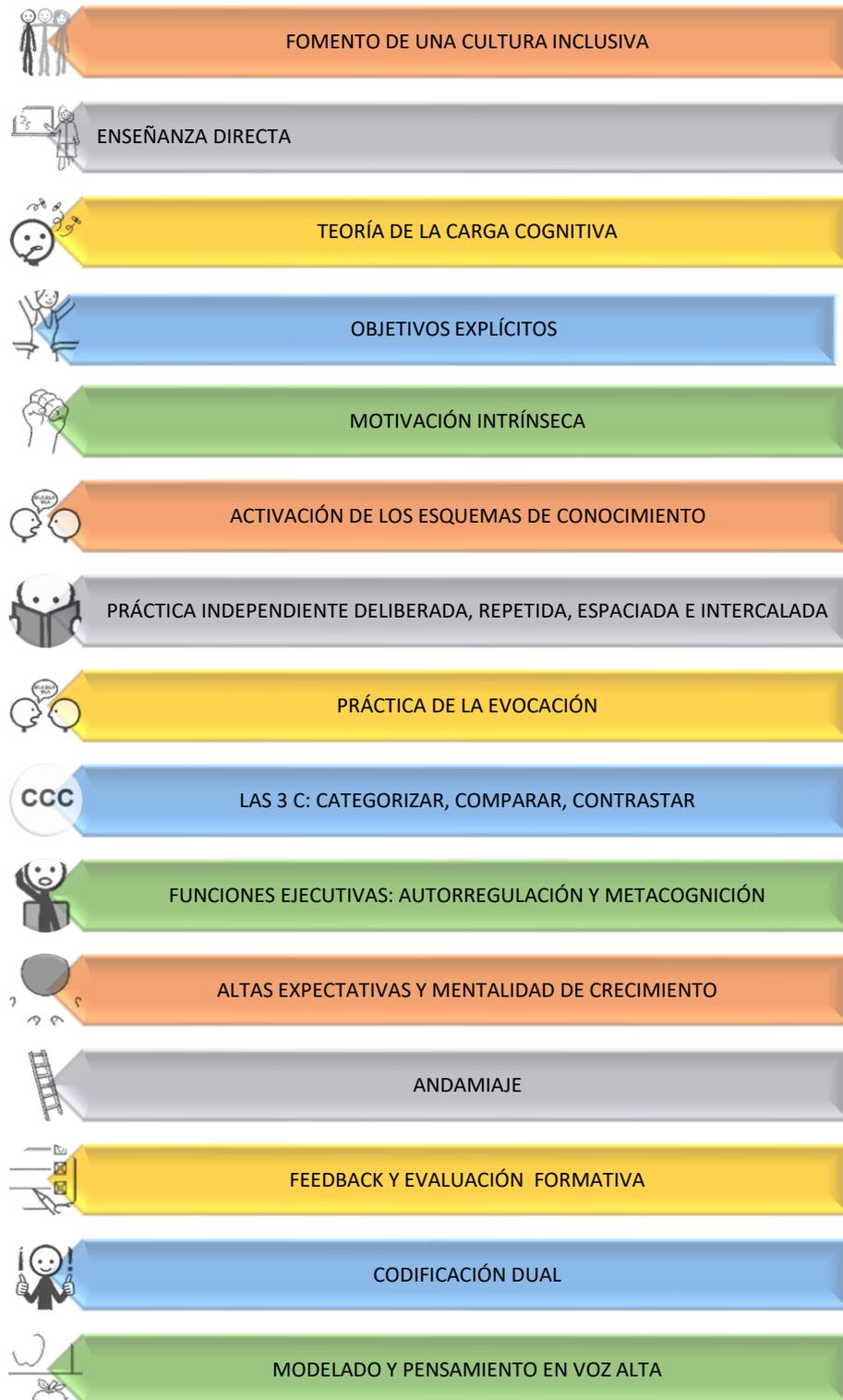


Figura 3: Principios educativos con evidencia científica

## 2.3 CUESTIONARIO DE REFLEXIÓN SOBRE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

En la educación inclusiva ha de participar toda la comunidad educativa, pero sin ninguna duda, el profesorado de apoyo cumple una función primordial. Por ello, antes de finalizar este apartado 2, hacemos referencia a un cuestionario **elaborado dentro de este proyecto de licencia por estudios con el fin de abordar la realidad del trabajo diario del PT/AL en el centro de primaria**, las barreras que encuentra en su quehacer educativo (dinámica del centro, tiempo de coordinación, formación, recursos humanos y didácticos...), la satisfacción con su labor docente y las funciones que, debe realizar con el alumnado y profesorado de referencia en un entorno inclusivo. La elaboración de esta encuesta y el análisis de los resultados obtenidos se presentan en el documento adjunto de esta licencia por estudios “Perspectiva del profesorado de apoyo ante la inclusión educativa en la provincia de Burgos”.

La referencia a este cuestionario en el presente documento tiene dos objetivos:

- Presentar dos cuestionarios paralelos, a partir de la encuesta realizada en esta licencia por estudios, que puedan servir como punto de partida para mejorar la inclusión del alumnado en un centro. El primero de ellos va dirigido a **todo el profesorado de un centro** y el segundo a los **maestros de apoyo (PT/AL)**.
- Analizar los neuromitos y el conocimiento sobre las creencias erróneas en educación, centrándonos en diez enunciados propuestos para su debate.

### 2.3.1 CUESTIONARIO SOBRE LA CULTURA INCLUSIVA DEL CENTRO

Una de las preguntas planteadas al analizar los datos obtenidos en el mencionado cuestionario hace referencia al interés de este como instrumento de reflexión sobre la inclusión educativa en la práctica diaria. Este ítem ha sido valorado con un 4,39 sobre 5, reflejando así el interés de su contenido. Por ello, consideramos que esta encuesta cumple el segundo objetivo planteado: ofrecer el cuestionario como guía para reflexionar sobre la conciencia inclusiva en el centro de trabajo.

De ahí nuestro interés por adaptar dicho cuestionario para que el centro educativo que lo desee pudiera realizarlo entre sus docentes de primaria y debatir su punto de vista acerca de la inclusión del alumnado con necesidades especiales de atención educativa en el aula ordinaria.

Desde los vínculos que a continuación indicamos ofrecemos la posibilidad de duplicarlo en el correo corporativo:

- Enlace para duplicar la encuesta para el profesorado del centro y descargarse las respuestas:

<https://forms.office.com/Pages/ShareFormPage.aspx?id=7iKSZuXVOUWYfqMBWrbfMeKxoJjDEuxIplX3rNojQPBUOEQ2UUxON0o2VTk1MTQ2QkM5TzFFUVRKVS4u&sharetoken=2PmFdLEgOVHhgkoSQd21>

- Enlace para duplicar la encuesta para los maestros de PT y AL y descargarse las respuestas:

<https://forms.office.com/Pages/ShareFormPage.aspx?id=7iKSZuXVOUWYfqMBWrbfMeKxoJjDEuxIplX3rNojQPBUOEQ2UUxON0o2VTk1MTQ2QkM5TzFFUVRKVS4u&sharetoken=ZCOW9bDx3BmGWQmr04oe>

Ambos cuestionarios pretenden ofrecer un punto de partida para el debate de la cultura inclusiva en el centro, aspecto que constituye la base para que todo el alumnado esté presente, participe y progrese en su aprendizaje.

### 2.3.2 NEUROMITOS Y DESINFORMACIÓN SOBRE EVIDENCIAS EN EDUCACIÓN

El mencionado cuestionario elaborado en esta licencia por estudios ha incluido diez preguntas relativas a neuromitos e ideas educativas erróneas (ver dicho documento adjunto). Utilizado como material de reflexión puede dar lugar a un debate, contrastando y matizando sus respuestas en cada uno de ellos, muy enriquecedor en los claustros y otros grupos de docentes, que puede servir como punto de partida para tomar decisiones informadas y compartidas en nuestro quehacer diario en el aula.

La principal conclusión que extraemos de las respuestas de los docentes a nuestro cuestionario es la **necesidad de establecer puentes entre la evidencia científica y la práctica docente**. Por ello, en la propuesta que presentamos en el presente documento hemos considerado adecuado centrarnos en concretar los resultados de la investigación educativa, con amplio consenso entre los expertos en Ciencias de la Educación y avalado por años de estudios; material implementable en el aula de primaria que además refleja la necesidad de la docencia compartida, para poder atender al alumnado de manera inclusiva.

## 3 PROCESO DIDÁCTICO

En el apdo. 2.1 hemos presentado los **principios educativos basados en la evidencia** que deberían fundamentar nuestro quehacer educativo. La razón de haberlo hecho así es que a la hora de diseñar o seleccionar actividades para nuestro aula, son estos principios los que deben servirnos de guía si queremos una enseñanza eficaz para un porcentaje alto de alumnado, y especialmente para aquellos más vulnerables.

Son pocas la metodologías, actividades, métodos, proyectos... con gran evidencias científicas que los avalen, y de tenerla, suele ser mixta (tanto en calidad de los estudios como en los resultados obtenidos), ya que son demasiado dependientes del contexto (profesor, alumnado y contenido). **Es el conocimiento de**

**los principios educativos, unido a la experiencia del profesor y de otros profesores expertos** (como Lemov, Such y Sherrington), los que nos ofrecerán la confianza en su selección y aplicación en el aula y nos permitirá adaptar las estrategias al contexto concreto con posibilidades de éxito.

En otras palabras, no existen “recetas” que funcionen de manera universal porque el proceso de enseñanza-aprendizaje es muy complejo; de ahí que la metodología tiene que ser adaptada a cada contexto.

La importancia de esta concreción ya viene recogida en la legislación española, como mínimo desde la LGE 1970 con los niveles de concreción curricular y su insistencia es cada vez mayor: en el documento base de la LOMLOE se establece que, como último escalón en la concreción del currículo, los centros educativos desarrollarán y completarán, en su caso, el currículo de las diferentes etapas y ciclos en el uso de su autonomía (Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria).

Por ejemplo, la **estrategia policía-ladrón-juicio**, (anexo 6: un alumno/a evoca sus conocimientos previos, pone en común la información con su compañero “robándole” la que no tiene para completarla, y posteriormente la ponen en común entre toda la clase) tiene algunos estudios que avalan su eficacia (bajo su denominación “think-pair-share”; se describe en el apdo. 4.2.5) para aumentar la participación de todo el alumnado y **demuestran sus ventajas y sus convenientes**. Uno de estos últimos es que puede enmascarar la falta de conocimiento de algunos alumnos, así como la falta de esfuerzo de otros. Sin embargo, bien utilizada puede ser una estrategia muy poderosa porque permite el aprendizaje entre iguales y la participación de algunos niños que consideran no tener nada que aportar.

Por todo ello, son los principios educativos los que van a servirnos de guía y posibilitar la buena aplicación de esta estrategia, que funcionará si la aplicamos de manera que incremente la motivación intrínseca, las altas expectativas, las “3C”, etc.

Esto no quiere decir que los principios educativos tengan que tomarse como una lista de verificación (*check-list*) para cada lección sino más bien un marco de referencia con el que examinar la relación de nuestra clase con el contenido.

Como conclusión, podemos afirmar que es necesario **valorar nuestra experiencia educativa a la luz de este marco teórico puede ser un ejercicio de reflexión para mejorar nuestra práctica educativa**.

En el desarrollo de este proyecto se ha diseñado una propuesta de trabajo de la competencia en comunicación lingüística en las destrezas de lectura y escritura, teniendo en cuenta lo anteriormente señalado, y se muestra secuenciado en la siguiente figura. Sin embargo, hemos considerado necesario presentar en un punto específico (apdo. 4) las estrategias inclusivas y metacognitivas debido a que muchas

de ellas pueden ser utilizadas en el trabajo de otras competencias y, por tanto, pueden ser de gran utilidad para un mayor número de profesores. Son estas estrategias las que hemos denominado **cuñas curriculares inclusivas en el título del trabajo, debido a la universalidad de su uso.**

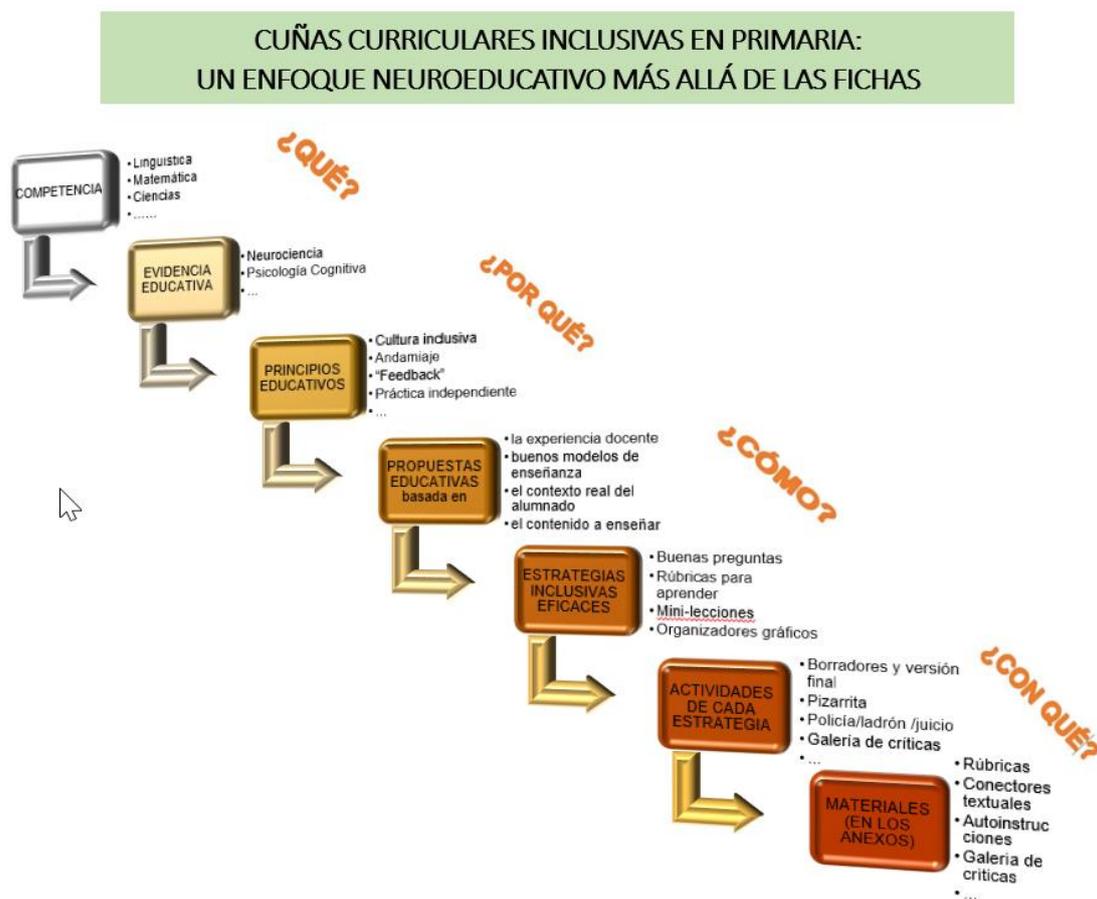


Figura 4: Proceso de selección de las estrategias docentes, basadas en la evidencia educativa (ver anexo 2)

Como hemos expuesto anteriormente, hemos realizado esta programación desde dos perspectivas que determinan las raíces de una enseñanza de calidad: la educación basada en la evidencia y la experiencia como docentes, que nos permite concretar y ajustar estas estrategias a las características concretas de cada grupo-clase.

El ejemplo del árbol, que tanto se utiliza en educación para ejemplificar el aprendizaje, siguiendo la analogía de Sherrington (2017) en su libro *The Learning Rainforest*, que se podría traducir como *la selva tropical del aprendizaje*, se pretende plasmar del siguiente modo en esta fundamentación:

- El aprendizaje respaldado por las investigaciones educativas se nutre de las **raíces**, que serían:

- Los principios educativos eficaces con respaldo en la Neurociencia y en la Psicología Cognitiva y que se encuentran estrechamente relacionados con los principios del DUA, como se muestra en la Figura 2.
- La **experiencia del docente** que va a impartir clase con un grupo determinado de alumnado, cada uno de ellos con unos conocimientos previos concretos, un modo diferente de relacionarse con los compañeros y que precisan un *feedback* continuo para favorecer la autorregulación y metacognición del alumno/a, así como para que la docente pueda ofrecer una eficaz evaluación formativa.
- Estas raíces nos guían constantemente, nutriendo **el tronco** de un árbol de modo sólido y generando nuevas hojas, en constante aprendizaje con el resto de los docentes. De este tronco florecerán distintos tipos de ramajes, de acuerdo con las características peculiares de cada docente y de cada grupo-clase. En este momento, cobra una importancia crucial la creatividad y la experiencia del maestro, una vez que se realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje con un tronco robusto. Dicha creatividad docente, junto con las peculiaridades de cada alumno/a en una clase concreta, dará lugar a diferentes tipos de árboles, y de ahí, la analogía defendida por Sherrington de “selva tropical del aprendizaje”.
- Por último, en todo este engranaje, no se puede olvidar la **diversidad de cada alumno/a**, que se diferencia de sus compañeros en motivación, funciones ejecutivas, capacidades, esfuerzo, conocimientos previos, etc.

La Figura 5 pretende mostrar esta complejidad de la educación en las partes de un árbol y en la selva enriquecida con esta variada arboleda.

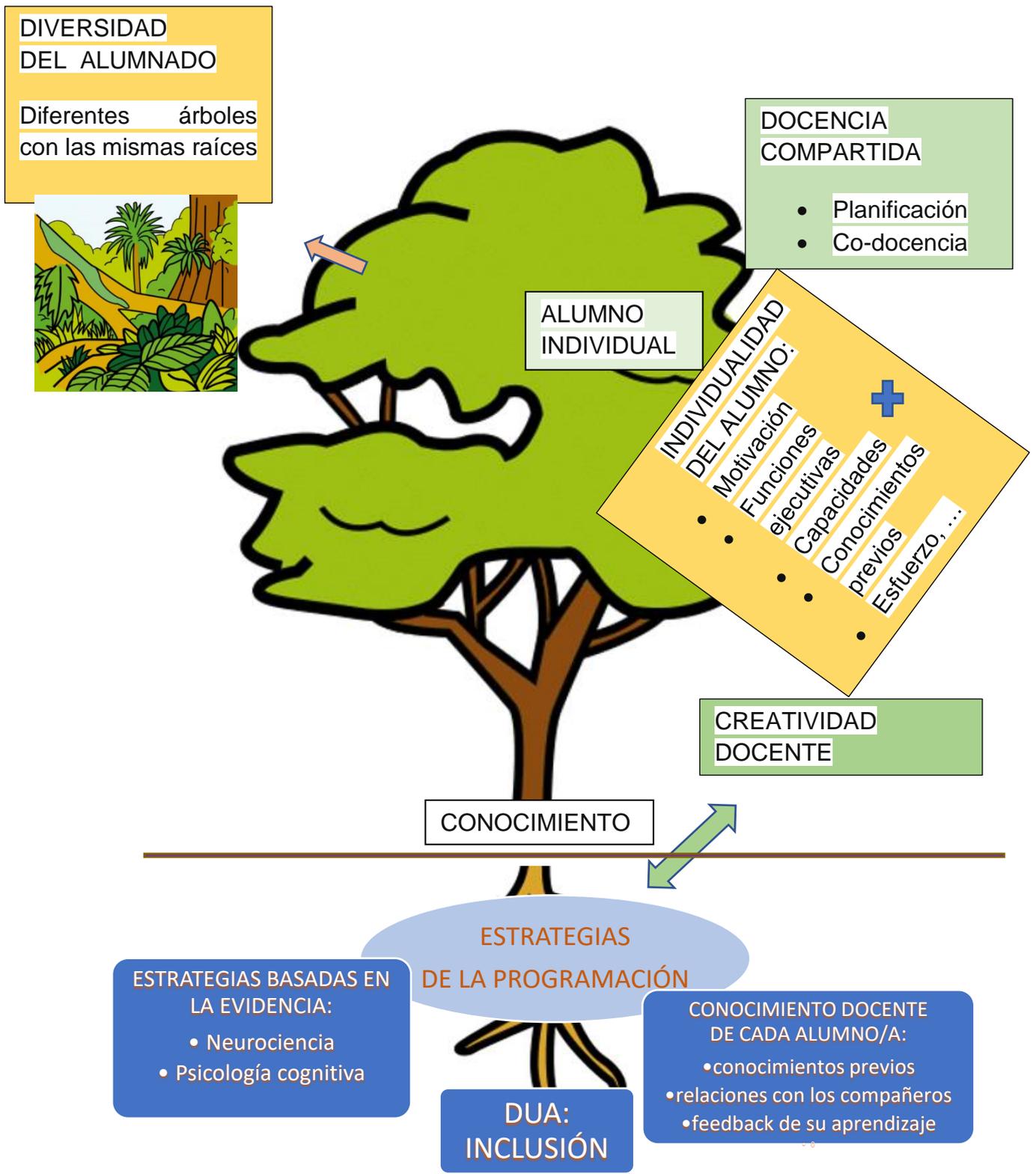


Figura 5: Imagen realizada basada en la idea de Sherrington sobre el aprendizaje como una selva. Autor pictogramas: Sergio Palao Procedencia: ARASAAC (<http://arasaac.org>) Licencia: CC (BY-NC-SA) Propiedad: Gobierno de Aragón.

## 4 CUÑAS INCLUSIVAS: ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA BASADAS EN LA EVIDENCIA

Teniendo en cuenta este marco teórico general hemos seleccionado aquellas estrategias que, apoyándose en él, consideramos que pueden ayudar a la co-docencia y que benefician especialmente a aquel alumnado más vulnerable. Estas estrategias se han concretado en dos propuestas de trabajo de dos ámbitos de la competencia en comunicación lingüística que son:

- la lectura comprensiva, que se abordará en el apdo. 5.4 y
- la escritura de un texto, que se desarrollará en el apdo. 6.4.

### 4.1 CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LAS ESTRATEGIAS

Con el fin de seleccionar y desarrollar en este trabajo aquellas **estrategias eficaces para una educación inclusiva**, hemos elaborado los siguientes criterios de elección:

- Estar basadas en el marco teórico propuesto en el apdo. 2.1 centrado en las investigaciones de:
  - **la Neurociencia:** para comprender cómo funciona el cerebro para aplicarlo a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.
  - **la Psicología Cognitiva:** que aborda cómo aprende nuestro cerebro, las prácticas observacionales de “profesores expertos” y los resultados positivos de estudios que enseñaron estrategias de aprendizaje altamente eficaces a los estudiantes.
  - La **Psicología Social, Evolutiva**, etc.
- **La experiencia del profesorado**, que permite conectar las investigaciones con la práctica diaria en el aula, aportando su experiencia y creatividad.
- **Estar centradas en posibles causas de las dificultades de aprendizaje:** como, por ejemplo, los errores en la conciencia fonológica, el razonamiento, la autorregulación y la atención. Por tanto, las estrategias pueden situarse en el **ámbito de trabajo de un PT/AL**, para implantar prácticas inclusivas en el aula.
- **Enseñanza multinivel**, con distintos grados de dificultad, para trabajar la **inclusión** en el aula de todo el alumnado. El profesor de PT/AL, dentro del aula, debe asegurar la presencia, participación y progreso de todos y cada uno de los estudiantes en el aula, cualesquiera que sean sus características. Partiendo de la variabilidad cerebral que nos lleva a entender que todos somos diversos, se redefine el rol del profesor de apoyo, que pasa de centrarse en el ACNEAE a atender a todo el alumnado presente en el aula.

- **Sencillas:** porque tenemos poco tiempo de coordinación PT/AL y profesor del aula ordinaria, para planificar la docencia compartida entre ambos profesionales. La coordinación ha de realizarse con un elevado número de profesores tutores o especialistas y, en ocasiones, en breves momentos “de pasillo”. A pesar de su sencillez, provocan pequeños cambios sucesivos muy significativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- **Eficaces:** la investigación educativa basada en evidencias muestra que las mejores tácticas de los profesores “expertos” se pueden aprender. Y los docentes debemos utilizarlas porque:
  - Tenemos **poco tiempo de docencia** con nuestro alumnado (quizás no más de dos horas a la semana en cada aula) y queremos aprovecharlo con las mejores herramientas a nuestro alcance.
  - No queremos trabajar por **ensayo/error**: quizás pudieran funcionar otras técnicas sin evidencia, pero queremos centrarnos en solo aquellas con demostrada efectividad.
  - La experimentación de nuevas técnicas, si no funcionan, perjudican más a los niños con dificultades específicas de aprendizaje, que **son más vulnerables** que sus compañeros.
- **De baja carga cognitiva:** que se utilicen de 1º a 6º de primaria, para que las instrucciones de realización no supongan una carga añadida de dificultad en la tarea.
- Que aporten una **coordinación entre las distintas áreas de idiomas**. Así, por ejemplo, los conectores textuales (de tiempo, causa, orden, ...) pueden trabajarse en castellano, inglés y francés, reduciendo de este modo la carga cognitiva al alumnado e integrando sus conocimientos. De ahí la importancia de integrar estas estrategias en un Proyecto Lingüístico de Centro (P.L.C.), uno de los objetivos de este proyecto.
- Algunas de estas estrategias son específicas, pero otras resultan aplicables en las **diferentes áreas** competenciales: lingüística, matemática, etc., como la práctica de la evocación, el *feedback* o el trabajo en equipo.
- Con **motivación intrínseca** (que nace del interés por realizar la tarea y disfrutar por aprender algo) y no extrínseca (por el refuerzo que pueda obtener, como podría ser una pegatina). Por ello, es importante recordar que, aunque todas las actividades que realizamos en el aula deben despertar la motivación intrínseca del alumnado, el objetivo de estas tiene que ser el aprendizaje. Como afirma Juan Fernández (2022a; capítulo 3, pp. 75-76):

*La motivación es la salsa que sirve para todos los platos. Pero si no hay aprendizaje, no hay sustancia que mojar en la salsa.*

## 4.2 ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA INCLUSIVAS Y METACOGNITIVAS SELECCIONADAS

Partiendo de los criterios de selección de las estrategias, expuestos en el apartado anterior, hemos recopilado unas determinadas estrategias inclusivas y metacognitivas, basadas en la evidencia, que presentamos en la siguiente figura y que implementaremos en las propuestas de lectura y escritura aquí elaboradas (ver apdos. 5.4 y 6.4).

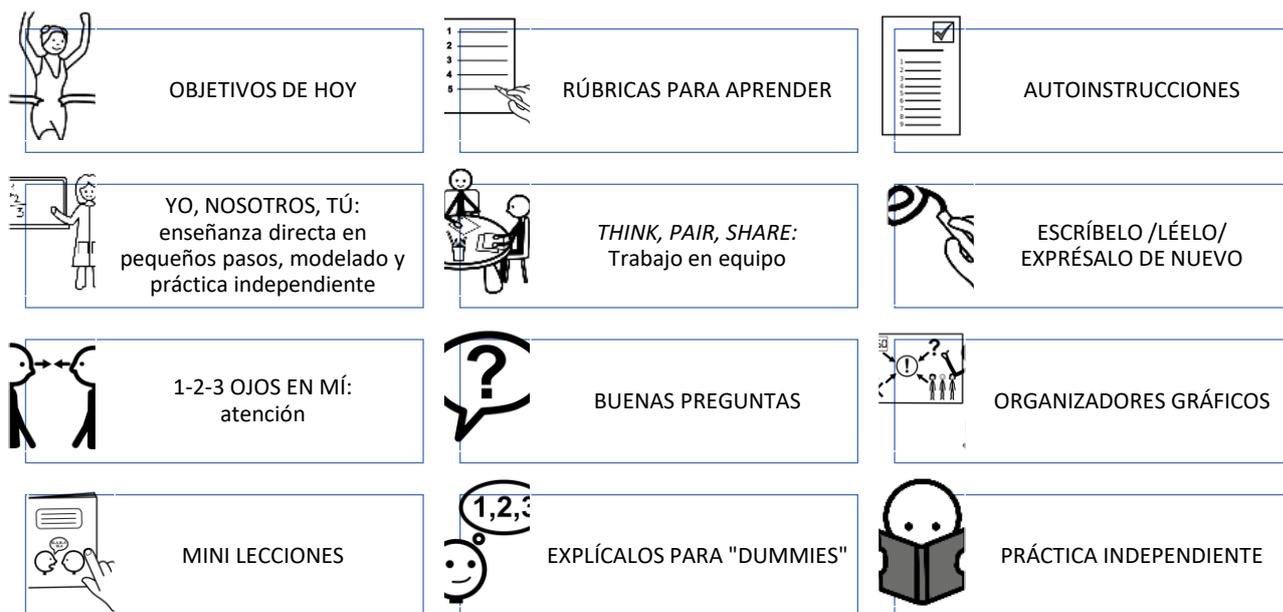


Figura 6: Estrategias docentes inclusivas y metacognitivas basadas en la evidencia, que serán implementadas en las propuestas de escritura y de lectura elaboradas en este proyecto (anexo 3).

### 4.2.1 Objetivos de hoy

Para que la alumna/o pueda centrar su atención en los objetivos de aprendizaje propuestos, estos se hacen explícitos al principio de cada sesión. En nuestras propuestas de trabajo (apdos. 5.4 y 6.4), cada actividad comienza explicitando estos objetivos.

### 4.2.2 Rúbricas para aprender

Las rúbricas nos ayudan a definir las altas expectativas y, al mismo tiempo, se le dan las herramientas necesarias al alumno/a para que él se sienta capaz de llevarlo a cabo de manera independiente, con grandes posibilidades de éxito y al máximo nivel que sea él capaz.

Las rúbricas pretenden ser una guía para que el alumno/a alcance su máxima excelencia y que, simultáneamente, se dé cuenta de qué aspectos puede mejorar para ir creciendo como lector/a y escritor/a. Por consiguiente, las rúbricas sirven como un *feedback* efectivo y concreto sobre la tarea, y como un elemento de metacognición para la alumna/o.

En el anexo 7 presentamos unas rúbricas de escritura elaboradas para este trabajo. Para ello, se han tenido en cuenta los criterios de calificación de la escritura en la evaluación individualizada de 3º de primaria de la Junta de Castilla y León del año 2019. Los maestros Camino Miguélez Arribas y Rodrigo Bárcena Santamaría, del CEIP Fuentes Blancas de Burgos, adaptaron esta evaluación para utilizarla como rúbrica de coevaluación entre alumnado y de autoevaluación de cualquier tipo de texto, y añadieron el criterio de creatividad. En este trabajo hemos adecuado esta rúbrica del 3º curso a los diferentes niveles de primaria y hemos añadido la codificación dual, con las imágenes obtenidas de la página de [Arasaac](#).

En nuestra propuesta de trabajo, además, ejemplificamos estas rúbricas presentando buenos modelos, escritos por la docente y por algunos alumnos de cursos anteriores, que muestren el buen uso de ellas. En los anexos 13, 14 y 15 están las versiones definitivas de los textos que podremos utilizar en años sucesivos como buenos modelos.

#### 4.2.3 Autoinstrucciones

Para aquel alumnado que lo necesite, y con el fin de ir retirándoselas poco a poco, hemos elaborado unas autoinstrucciones de cómo escribir un texto (anexo 9) que recogen los pasos modelados por el profesor. De este modo, aquellos alumnos con dificultades para recordarlas puede tenerlas presentes durante la escritura.

#### 4.2.4 Yo, nosotros, tú: enseñanza directa en pequeños pasos, modelado y práctica independiente

El profesor primero realiza la actividad verbalizando los pasos y reflexiones a seguir (pensamiento en voz alta), haciendo visible cómo realiza la actividad un experto. Posteriormente, se lleva a cabo la actividad entre todos y, por último, se deja al alumno/a que lo haga él solo, con la confianza de que comprende la actividad y va a saber hacerla de modo autónomo o con poca ayuda.

Por ejemplo, en nuestra propuesta de escritura el profesor escribe un texto que va analizando con la rúbrica, después escribimos un texto todos juntos y por último, cada alumno/a realiza el suyo. Asimismo, en la lectura, el profesor lee una frase con una dicción adecuada, después los alumnos la leen de manera coral y se les puede pedir que la repitan de manera individual, hasta que puedan hacerlo de manera independiente (ver anexo 25).

#### 4.2.5 Think, pair, share (trabajo en equipo)

El trabajo en equipo nos permite crear una cultura colaborativa que desarrolle las habilidades sociales y emocionales y el trabajo en equipo, y al mismo tiempo favorezca el aprendizaje individual de cada uno del alumnado, tal y como se nos propone en la LOMLOE.

Como ejemplo de estrategia cooperativa mencionamos la estructura conocida en inglés como [\*“think/pair/share”\*](#) (Proyecto Zero, 2015) y que se podría traducir como *piensa/comparte con el compañero/comparte con el grupo*.

[Juan Fernández \(2020b\)](#) presenta en su blog, traducidas al castellano, unas plantillas de evocación elaboradas por Jade Pearce (j.pearce@walton.staffs.sch.uk); en una de estas plantillas trabaja la estructura *piensa/comparte con el compañero* con la simpática denominación “policía/ladrón”. En este trabajo hemos añadido la tercera parte, quedando como *policía / ladrón / juicio*. Así, por ejemplo (ver anexo 15):

- Cada niño, como policía, escribe lo que sabe sobre la noticia.
- “Roba” información a su compañero y la escribe en la segunda columna.
- La docente, con el grupo-clase, escribe las características de la noticia con las aportaciones de todos.

Tanto en la tesis doctoral de la autora de este trabajo de licencia por estudios (Díez, 2001) como en el libro centrado en las estrategias de trabajo en el aula (Díez, 2004) se describen estrategias eficaces en la construcción conjunta del conocimiento que pueden servir para enseñar al alumnado cómo trabajar en equipo para enriquecer el aprendizaje de todos y de cada uno de sus miembros.

#### 4.2.6 Escríbelo / léelo / exprésalo de nuevo mejor

Dentro de la cultura inclusiva se destaca que todo el alumnado tiene la capacidad de aprender y que el aprendizaje es un proceso no lineal. Una estrategia muy útil para que los alumnos sean conscientes de este proceso, y fomentemos en ellos una mentalidad de crecimiento que les permita su continuo progreso (Dweck, 2016), es la estrategia *Escríbelo / léelo / exprésalo de nuevo mejor*.

En nuestro proyecto hemos concretado esta estrategia mediante el uso de borradores (“escribelo de nuevo mejor”), en las lecturas repetidas (“léelo de nuevo mejor”) y en la reelaboración de las respuestas propias o de otros compañeros (“exprésalo de nuevo mejor”).

En la escritura de un texto, tras un proceso en el que se evalúa el desempeño del alumno/a en aspectos concretos (autoevaluación, coevaluación con los compañeros y evaluación del profesor con las rúbricas del anexo 7) el niño utiliza este *feedback* para mejorar su producción anterior (Berger, 2003). Esto, además, produce

la motivación intrínseca: sentirse orgulloso de haberlo hecho lo mejor posible y de ver cómo puede hacerlo incluso mejor. Los anexos 13, 14 y 15 muestran los borradores y las versiones definitivas realizadas por tres alumnos del centro, sobre el cómic, el cuento y la noticia.

Con la lectura repetida de un texto trabajamos la fluidez lectora (ver anexo 25) mejorando su comprensión. Para ello podemos seguir estos pasos: un alumno/a lee un fragmento (frase, párrafo, ...); a continuación, otros compañeros repiten esa lectura; por último, se pide al primer lector/a que lo lea de nuevo mejor, (p.ej. mejorando la precisión y la entonación), para comprender mejor, mediante un proceso de evaluación y de análisis. Es decir, pedimos al alumno/a que lea de nuevo el mismo fragmento para demostrar que está comprendiendo el texto de un modo más profundo que antes.

Respecto a la expresión oral, la docente pedirá al alumno/a que reelabore su respuesta: “exprésalo de nuevo, mejor”. Así, por ejemplo, cuando hemos comparado en gran grupo en 3º de primaria el borrador de una noticia de una alumna con su versión definitiva, otra niña compara ambos y comenta la diferencia:

- **Alumna:** En la versión definitiva ha separado las cosas (refiriéndose a que, en la última versión, su compañera ha estructurado el texto utilizando diferentes párrafos).
- **Maestra:** ¿Qué “cosas” ha separado? (pidiéndole que reelabore su respuesta).
- **Alumna:** (la alumna responde entonces, muy satisfecha). La versión definitiva es mejor porque ha escrito cuatro párrafos y no todo seguido.

#### 4.2.7 1-2-3 ojos en mí

Esta estrategia, entre otras muchas variantes, nos permite recordar al alumnado la importancia de la atención pues “sin atención no hay aprendizaje”. La atención es el foco que guía nuestra percepción y que nos permite seleccionar aquello que es relevante.

En la estrategia clásica “1, 2, 3 ojos en mí” (*1-2-3 eyes on me*) el profe levanta un dedo y el alumnado fija la atención en la docente, en “dos” ponen su cuerpo en actitud natural de escuchar comprobando que su postura es adecuada y en “tres” se inclinan un poco hacia adelante y de esta manera están diciendo a su cuerpo que es momento de atender (Lemov, 2010). No es necesario hablar pues, previamente modelada e interiorizada por el alumnado, se automatiza y es suficiente con presentar los dedos de la mano. Incluso llegan a utilizarla el alumnado entre sí cuando trabajan cooperativamente.

Esta estrategia permite centrar la atención de nuestro alumnado de manera poco intrusiva. Se puede utilizar, bien antes de comenzar una actividad para que todo el alumnado preste atención o bien durante la misma, prácticamente sin detener el proceso de enseñanza durante la explicación del docente, para recordar a un alumno/a en concreto que debe centrarse.

Esta y otras estrategias que hagan explícita la necesidad de atender pueden servir para que el alumnado, **una vez interiorizadas, centren su atención de manera autónoma**. Por tanto, lo importante es la autonomía y el autocontrol del alumno/a.

#### 4.2.8 Buenas preguntas

Las *buenas preguntas*, como defiende por ejemplo [Sherrington \(2018\)](#), son una de las herramientas más poderosas de un docente. Este principio educativo tiene como objetivo hacer reflexionar al alumnado sobre el material que se quiere aprender, buscando, mediante la interacción pregunta-respuesta, guiar el pensamiento del alumno/a. Pueden utilizarse al principio de cada sesión para activar los conocimientos previos y realizar una evocación de los contenidos a tratar. También se pueden plantear durante la sesión para fomentar la reflexión en el alumnado, tanto en el tema de trabajo como en la tarea, y posibilitan el ajuste de la enseñanza al nivel de cada alumno/a. Asimismo, al final de las sesiones permiten guiar a los niños en la reflexión final sobre la tarea.

Es importante señalar que estas “buenas preguntas” deben involucrar a toda la clase. Por ello deben combinarse con estrategias como:

- El **uso de pizarritas** para hacer “anotaciones rápidas”, en las que la ortografía, caligrafía e incluso la redacción, no son importantes en favor del contenido y sirven como estrategia metacognitiva. Por ejemplo, ante la pregunta: “¿Respecto a la estructura del texto, en qué se asemeja la noticia al cuento que trabajamos la semana pasada?” el alumnado escribe en la pizarrita, en clave, las partes de ambos textos:

noticia: I, D, C

cuento: M, N, D

para guiar su respuesta oral: “Las partes de la noticia son introducción, desarrollo y conclusión, sin embargo, las del cuento eran marco, nudo y desenlace”.

- La “**llamada en frío**” (*cold calling*), estrategia promovida por Lemov (2010) en la cual el alumnado no levanta la mano, sino que el profesor elige quién va a responder basándose en lo que puede aportar esa respuesta al grupo.

- La **respuesta coral**: ante una pregunta sencilla del docente y dadas varias opciones de respuesta, el alumnado responde de forma oral o con los dedos de la mano. Por ejemplo, ante la pregunta de si “armario” es:
  1. sustantivo
  2. adjetivo
  3. verbo

el alumnado levantará un dedo para el primero, mostrando la respuesta correcta.

Las “buenas preguntas”, junto con estas y otras estrategias que buscan la participación activa de todo el alumnado, son además una potente herramienta de **evaluación formativa** que permite ir adaptando el proceso de enseñanza a ese alumnado; asimismo, favorecen la atención y la motivación intrínseca de cada alumno/a. Por todo ello las “buenas preguntas” impregnan las propuestas de trabajo explicadas en este trabajo en los apartados 5.4 y 6.4.

Como ejemplo del uso de las *buenas preguntas* para activar los conocimientos previos, al trabajar la leyenda evocaremos los conocimientos previos sobre las características del cuento adquirido en anteriores lecciones (marco-nudo-desenlace, personajes ficticios, tiempo indeterminado, etc.) y desde ahí se discutirán los rasgos de la noticia: marco-nudo-desenlace, suceso real, suceso reciente, etc.

Asimismo, estas “buenas preguntas” son imprescindibles a la hora de discutir una lectura con el alumnado, planteando preguntas específicas de ese texto que fomenten la reflexión y, por tanto, posibiliten su comprensión.

#### 4.2.9 Organizadores gráficos

Como se ha expuesto en los principios educativos (“3C”, práctica de la evocación, codificación dual, andamiaje, etc.), para un buen aprendizaje es necesario que todos los contenidos estén integrados en esquemas de conocimiento. Para ello son muy útiles los organizadores gráficos que hacen visibles estas relaciones y permiten servir de andamiaje para los procesos mentales del alumno/a. Por otra parte, a los docentes nos pueden servir para realizar una evaluación formativa durante el proceso.

A continuación, presentamos una tabla organizadora para presentar los conocimientos previos y los conocimientos adquiridos, utilizando la estrategia “policía-ladrón-juicio” (ver anexo 6.2).

RODEO EL TIPO DE TEXTO: NARRATIVO, DESCRIPTIVO, EXPOSITIVO, ARGUMENTATIVO		
ESCRIBO QUÉ TEXTO ES (fábula, cuento, noticia):		
QUÉ SÉ		QUÉ HE APRENDIDO (individual)
Antes de comenzar a estudiar, activo mis conocimientos previos		Lo escribo tras haber terminado de redactar la versión definitiva de mi texto
<b>POLICÍA (individual)</b> Escribo todo lo que ya sé sobre este tipo de texto.	<b>LADRÓN (en parejas)</b> Robo información a mi compañero/a.	
1.	1.	
2.	2.	
3.	3.	
4.	4.	
5.	5.	
6.	6.	

Figura 7: Tabla organizadora utilizada para presentar los conocimientos previos y los conocimientos adquiridos, utilizando la estrategia “policía-ladrón-juicio” (anexo 6.2)

Asimismo, la Figura 8 resalta el uso de la codificación dual en un organizador gráfico.



Figura 8: Las tres partes de un texto narrativo. En otros tipos de texto las partes serían introducción-desarrollo-conclusión. Autor pictogramas: Sergio Palao Procedencia: ARASAAC (<http://arasaac.org>) Licencia: CC (BY-NC-SA) Propiedad: Gobierno de Aragón

#### 4.2.10 Mini-lecciones

La mini-lección consiste en enseñar de manera breve un solo contenido, como por ejemplo “sinónimos”, con todos los pasos:

- Explicación del concepto por parte del profesor, con apoyo gráfico.
- Uso de ejemplos y contraejemplos, siempre que sea posible, para explicar el concepto.
- Aplicación del concepto en diferentes contextos por parte del alumnado, bajo la guía del profesor.
- Aplicación independiente del alumno/a respondiendo una “buena pregunta” o cumplimentando un organizador gráfico.

La ventaja de las mini-lecciones es que permiten trabajar descomponiendo conceptos complejos en pequeños pasos, lo que evitará sobrecargar cognitivamente al alumno/a al posibilitar el trabajo distribuido y espaciado, con numerosas oportunidades para la evocación. Asimismo, no debemos olvidar que hay que procurar que la alumna/o sea consciente de que este conocimiento está integrado en un esquema general de conocimientos.

#### 4.2.11 Explícalo para “dummies”

Esta estrategia, que hemos denominado “para dummies” de un modo divertido, pretende que la alumna/o muestre explícitamente el razonamiento o el proceso seguido para la resolución de una actividad, tratando de hacer visible su pensamiento. Está basada en la práctica de verificación de la comprensión defendida por [Sherrington \(2022c\)](#) donde todos los estudiantes tienen la oportunidad de ofrecer una explicación, verbal o escrita, pudiendo presentar también organizadores gráficos elaborados por ellos mismos. Perseguimos así dos objetivos claros: por una parte, ofrecer una estrategia metacognitiva al alumno/a y, por otra parte, que el profesor pueda observar el razonamiento del alumno/a.

Un ejemplo de esta estrategia es solicitar a un alumno/a que explique a sus compañeros cómo y para qué ha ido introduciendo los conectores (anexo 10) en la redacción de una noticia.

#### 4.2.12 Práctica independiente

La práctica independiente constituye el noveno principio de Rosenshine (2012; apdo. 2.1.17) y este es el objetivo último de la enseñanza: que el alumnado pueda realizar la tarea por sí solo, sin ayuda, hasta alcanzar la fluidez en ella. Para ello es necesario comenzar la enseñanza del nuevo material con un fuerte apoyo del profesor; a continuación, se ofrecerán oportunidades para una práctica extensa con apoyo docente cuando y con quienes sea preciso, planteando muchas experiencias

de aprendizaje que puedan llevar a cabo con éxito. La guía del docente irá disminuyendo hasta que el alumnado pueda trabajar de modo independiente.

La extensa cantidad de práctica origina una **automatización** que libera espacio en nuestra memoria de trabajo y nos permite centrarnos en aprendizajes posteriores.

Todas las propuestas planteadas en este proyecto finalizan con la práctica independiente del alumnado. Así, cuando planteamos que escriban un cuento, el profesor explica la actividad y ofrece buenos modelos suyos o de alumnos de cursos anteriores; a continuación, van realizando los borradores bajo la guía del docente con los recursos, estrategias y andamiajes que este les proporciona (por ejemplo, las autoinstrucciones del anexo 9); seguidamente, el profesor va comprobando la comprensión (por ejemplo, con “buenas preguntas”) y retirando gradualmente su apoyo; por último, la alumna/o escribe el texto sin ayuda. A partir de este borrador comienza el proceso de revisión y de reescritura que culminará en la realización independiente de cada alumno/a de una nueva versión de ese texto.

### 4.3 PROPUESTAS DE UN MODELO DE TRABAJO DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

Con el fin de mostrar cómo poner en práctica estas estrategias docentes evidenciadas hemos elaborado dos propuestas de un modelo de trabajo centrado en dos destrezas de la competencia en comunicación lingüística :

- la lectura comprensiva, que se abordará en el apdo. 5.
- la escritura de un texto, que se desarrollará en el apdo. 6.

Como se puede apreciar en esta numeración, ante la extensión de ambas, no las desarrollamos dentro de este apartado 4.2.1 sino en nuevos apartados (5 y 6).

Nos hemos centrado en ambos aspectos dada su importancia pues, tal y como recoge la LOMLOE (2020), se ha de dedicar un tiempo diario a la lectura, y la lectura comprensiva y la expresión oral y escrita, entre otros aspectos, se han de trabajar en todas las áreas de la educación primaria.

La lectura comprensiva y la expresión escrita son la base de cualquier currículum. ¡No debemos darlas por supuestas!

Es necesario aclarar nuevamente que las propuestas elaboradas en este proyecto (apdos. 5.4 y 6.4) no tienen evidencia y es más, sería imposible conseguirla debido a la complejidad de los procesos que trabajan. Sin embargo, están basadas en principios de aprendizaje evidenciados y en la experiencia de grandes educadores como Sherrington y Lemov, que han implementado durante años en la escuela y que

siguen llevando al aula docentes formados con ellos. Por lo tanto, nos ofrece la confianza de que va a funcionar en un porcentaje grande de alumnado.

## 5 PROPUESTA DE TRABAJO DE LA LECTURA

Leer un texto en su concepción más amplia es una habilidad compleja que consiste en ir descifrando el código en el que está escrito, para identificar o dotar de sentido el mensaje codificado.

Así, resulta útil imaginarse la lectura como un río formado por una serie de corrientes rápidas y lentas (Perfetti y Helder, 2022): la identificación de las palabras y de su significado son procesos muy rápidos que concurren con los procesos de integración del significado, que son algo más lentos.

Esta metáfora resalta la realidad dinámica de la lectura. De este modo, un lector/a experto va decodificando un texto, es decir; va asociando las palabras escritas (o partes de ellas) con palabras orales (u otras unidades de significado como lexemas) de su vocabulario. Mientras tanto, casi de manera simultánea, va elaborando ideas al unir los significados de esas palabras individuales, usando sus conocimientos sobre la lengua (vocabulario, gramática, tipos de texto y su estructura, tipos de lenguaje...). Va estableciendo así el significado, construyendo una representación mental que forma un todo coherente de la situación expresada en el texto. Esta representación no es estática, sino que se va actualizando conforme se avanza en la lectura y se le añaden nuevas ideas que completan, matizan o cambian a las anteriores.

Esta representación mental no recoge únicamente lo expresado por el texto, sino que se enriquece al ser analizada bajo el prisma de los conocimientos sobre el mundo que el lector/a ya posee, su acervo cultural y sus experiencias personales. Este análisis le permite “rellenar huecos” en su comprensión (realizando inferencias, comprendiendo el lenguaje figurado, ...) y, además, interpretar las ideas recogidas y establecer conclusiones hasta alcanzar una comprensión profunda del texto. Esta comprensión incluirá, en la mejor de las situaciones, no solo un resumen de las ideas recogidas en el texto sino su interpretación de estas, dependiendo, asimismo, de las estrategias metacognitivas (referidas a la propia lectura: cambiar el ritmo dependiendo de la dificultad, comprobar la comprensión cada poco, buscar el significado de palabras desconocidas, etc.) que sea capaz de utilizar el lector/a para comprobar el ajuste de su interpretación al significado real del texto.

Lo expuesto hasta aquí teóricamente puede resultar excesivamente complejo porque la lectura comprensiva no es una habilidad general, aplicable a cualquier texto. Depende de los conocimientos tanto lingüísticos y metacognitivos como culturales que posee el lector/a y de su aplicabilidad al texto en cuestión. Un lector/a puede así demostrar, por ejemplo, una comprensión profunda en un artículo sobre la política exterior española pero apenas ser capaz de comprender un cuento de ciencia ficción dura (como Asimov, por ejemplo). La comprensión es, por consiguiente, dependiente tanto del texto como del lector/a.

Por ello, como no podemos abarcar su enseñanza de manera general, resulta útil dividir a la lectura en los diferentes procesos que la componen, y en ellos podemos incidir los maestros para ayudar al desarrollo de la lectura en nuestro alumnado.

Dada la complejidad de todo lo expuesto, pasamos a continuación a desarrollarlo y a ejemplificarlo para facilitar su explicación. En este proyecto, utilizaremos para ello una adaptación del “Marco de Sistemas de lectura” de Perfetti y Helder (2022), antes mencionado. Este marco es de utilidad, además, para la maestra/o pues explica de manera profunda los procesos que componen la lectura, facilitando su enseñanza y permitiendo la identificación del proceso o procesos en los que está encontrando dificultades un alumno/a en particular y, consiguientemente, decidir las estrategias más adecuadas para ayudarle en su desarrollo como lector/a.

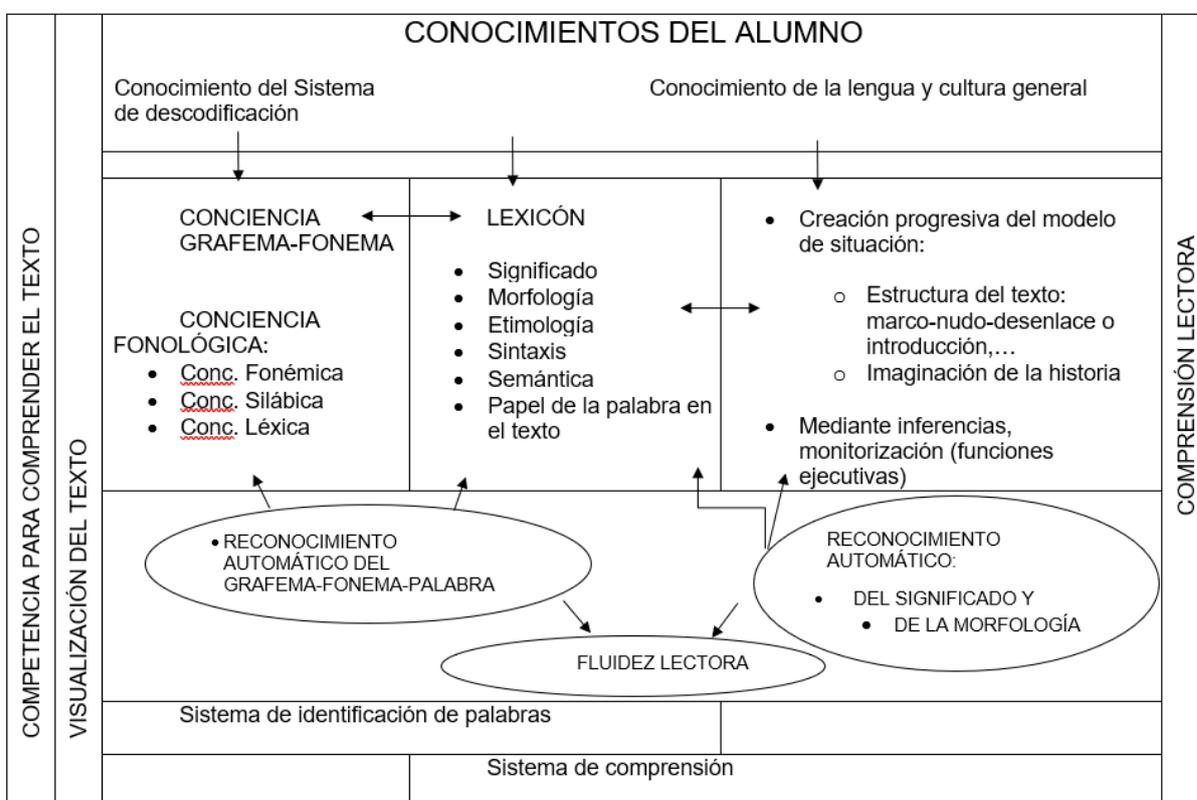


Figura 9: Marco de análisis de los sistemas de conocimiento de la lectura, basado en Perfetti y Helder (2022), donde el léxico desempeña un papel central

## 5.1 MARCO TEÓRICO DE ADQUISICIÓN DE LA LECTURA

Nuestro modelo representa los procesos involucrados en la lectura comprensiva. A la izquierda, comienza con la visualización del texto y el sistema de identificación de las palabras y a la derecha, el sistema de comprensión. En la parte superior destaca que ambos sistemas están influenciados por los conocimientos

lingüísticos y generales del lector/a y por sus funciones ejecutivas, que no se incluyen en el marco original de Perffetti y Helder (2022).

Las funciones ejecutivas son habilidades generales que permiten el acceso y la interpretación de la información que influyen en todo proceso de razonamiento. El alumnado que asiste a nuestras clases puede presentar diferentes niveles de desarrollo en estas funciones ejecutivas lo que condicionará su aprendizaje en todas las áreas, incluida la lectura, por lo que han de tenerse en cuenta en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y de ahí nuestra decisión de incluirlas en el marco.

El conocimiento sobre las palabras, lexicón, se sitúa en el centro de la imagen destacando así que actúa de enlace entre ambos sistemas, ya que es a partir de los significados de las palabras como construimos el significado del texto.

Pasamos a describir los distintos componentes señalados en nuestro marco de análisis (Figura 9) y las estrategias para su enseñanza (apartado 5.3).

### 5.1.1 VISUALIZACIÓN DEL TEXTO Y SISTEMAS DE IDENTIFICACIÓN DE PALABRAS

A la derecha del cuadro de la Figura 9 antes presentada, encontramos la visualización del texto que es el *input* en el que se basará la identificación de palabras y es por tanto el primer paso que se da para leer un texto.

La lectura comienza cuando el lector/a fija su atención en el texto. En ese momento se activan los conocimientos que tiene almacenados sobre la escritura, sobre el sistema de escritura e identifica el código con el que está escrito (alfabeto) y las particularidades de la lengua escrita (en español, lectura vertical arriba hacia arriba abajo y en horizontal de izquierda a derecha, los espacios separando palabras, el concepto de página...). Así mismo, también identifica el tipo de texto del que se trata y reconoce sus características principales como puede ser el título, los subapartados, los márgenes, la organización en párrafos o en enumeraciones, etc.

Estas características del sistema de escritura constituyen uno de los requisitos que la alumna/o ha de tener consolidados antes de enfrentarse al aprendizaje de la lectoescritura. Aunque es bastante común que el alumnado llegue a la escuela con muchos de estos contenidos ya adquiridos, es importante que los maestros evaluemos que esto sea así para evitar que aquel más vulnerable pueda encontrar en ellos su primer escollo. Pensemos, por ejemplo, en un alumno/a recién incorporado al sistema educativo español proveniente de Japón. Su alfabeto es diferente, así como la disposición en la página de las frases y los párrafos. De no enseñarle la forma en la que se organizan los materiales impresos en español, las dificultades que podría encontrar son obvias, como conoce bien cualquiera que haya intentado leer un “manga”.

El encéfalo humano no ha evolucionado para leer. Aunque la lectura, o al menos la escritura que es la que nos ha dejado pruebas, lleva con nosotros unos 5000 años, todavía no existen circuitos dedicados específicamente para ellos en el encéfalo como sí ocurre para el habla o para el reconocimiento de rostros, por ejemplo. La lectura es un aprendizaje secundario atendiendo a la clasificación de aprendizajes incluidos en el artículo de [Sweller \(2011\)](#) mencionado en el apartado 2.1.1 y como tal requiere de una enseñanza explícita y de un aprendizaje consciente.

Estudios en neurociencia nos enseñan que nuestra visión, por su amplitud, solo puede fijar su atención en una o dos palabras cada vez. Para poder superar esta limitación, el lector/a experto utiliza su lexicón, el contexto y la estructura de la frase, además de una serie de procesos de autorregulación (estrategia metacognitiva) como por ejemplo el adaptar la velocidad dependiendo de la dificultad del texto. Leemos así el texto a saltos, hacia adelante y hacia atrás, realizando predicciones informadas por nuestros sistemas de conocimiento y el contexto de qué palabras vamos a encontrar.

Pero, por supuesto, no nos sirve con simplemente fijar nuestra atención en el texto para leerlo, sino que es necesario además que identifiquemos cada una de las palabras y analicemos las relaciones que tienen entre ellas.

La primera vez que el lector/a se enfrenta a una palabra pongamos, por ejemplo, *geosfera*, es necesario aplicar las reglas de correspondencia grafema-fonema que ya conoce. Además, debe ir reconociendo una a una todas las unidades ortográficas (en español, las letras) que forman la palabra, asociándolas con los fonemas que representan, e integrándolas en una unidad con significado (por ejemplo, una palabra, aunque también parte de ella como un lexema o un morfema), esto se denomina vía léxica (ver la referencia a Marzano en el apdo. 2.1.8).

Si esa unidad de significado pertenece al lexicón del lector/a, es decir, si conoce esa palabra por formar parte de su vocabulario, entonces asociará la palabra leída con la palabra que recuerda, y la reconocerá y dotará de significado, en ocasiones, sin necesidad de terminar de decodificarla.

Paralelamente, en la mente del lector/a experto tendrán lugar una serie de procesos como el descomponer esa palabra en sus componentes ortográficos que dependen de sus sistemas de conocimiento sobre el lenguaje escrito. En el ejemplo citado, el lector/a se dará cuenta de que *geosfera* está formada por ocho letras, cuatro consonantes y cuatro vocales, de las cuales la “e” está repetida, de que tiene cuatro sílabas; y de que está formada por *geos* (como *geografía*, *geólogo*, *geotermia*, ...) y 'sfera' (de esfera), entre otras, dependiendo siempre de sus conocimientos previos. Cabe señalar que el último análisis citado, en sus componentes morfológicos (lexema-morfema), puede llevar incluso a la deducción informada del significado de la palabra.

De esta manera, el lector/a crea una representación de esta en su memoria y la integra en sus esquemas de conocimiento.

Si un alumno/a tiene unos sistemas de conocimiento sobre el lenguaje escrito muy pobres y/o un escaso vocabulario, aunque cree una representación de la palabra en su memoria, al no estar integrada, dicha memoria será débil y efímera. Por las limitaciones en la memoria a corto plazo (descritas en el apdo. 2.1.1 referente a la Teoría de la carga cognitiva) le será imposible comprender lo que lee.

En posteriores encuentros con una palabra, en el ejemplo *geosfera*, la memoria de esta se irá consolidando y profundizando de tal forma que, tras varios encuentros, es capaz de identificarla sin necesidad de realizar una decodificación letra a letra (vía subléxica) pareciendo así que lee de manera global (vía léxica) sin analizar sus componentes. Por supuesto, seguirá utilizando la vía subléxica cuando aparezcan palabras nuevas y aparentemente basándose únicamente en su aspecto físico, como si fuera un símbolo. Esto, sin embargo, es una ilusión y dicho análisis subléxico sí se efectúa, aunque de una manera totalmente automatizada e inconsciente, del mismo modo que uno no puede recordar si ha estado respirando todo el rato.

A medida que un lector/a va ganando experiencia con la lectura, va elaborando un vocabulario visual (en inglés, *sight word lexicon*) en la llamada *caja de palabras* del encéfalo (Dehaene, 2018; apdo. 2.1.2) que incluye su pronunciación, su deletreo y su forma morfológica. Esta caja de las palabras, según la hipótesis más aceptada, se forma "reciclando" esquemas neuronales que previamente usábamos para el reconocimiento facial (hipótesis de reciclado neuronal propuesta por [Dehaene, 2007](#)). De esta manera, su lectura se va haciendo progresivamente **más fluida** pues es cada vez menor el número de palabras que se tienen que decodificar letra a letra. Es necesario destacar que dicha fluidez es imprescindible para la comprensión del texto leído.

Se establece, por tanto, una relación bidireccional entre lexicón y decodificación de palabras, tal y como queda recogida en la parte central del esquema de la Figura 9. No sólo la decodificación recupera una palabra perteneciente al vocabulario del lector/a, sino que ese vocabulario guía y completa la decodificación de la palabra permitiendo incluso rellenar 'huecos', es decir, ayudando a decodificar aquellas palabras que contienen reglas de correspondencia grafema-fonema no aprendidas o que son nuevas para el lector/a al compararlas con aquellas palabras que tiene almacenadas.

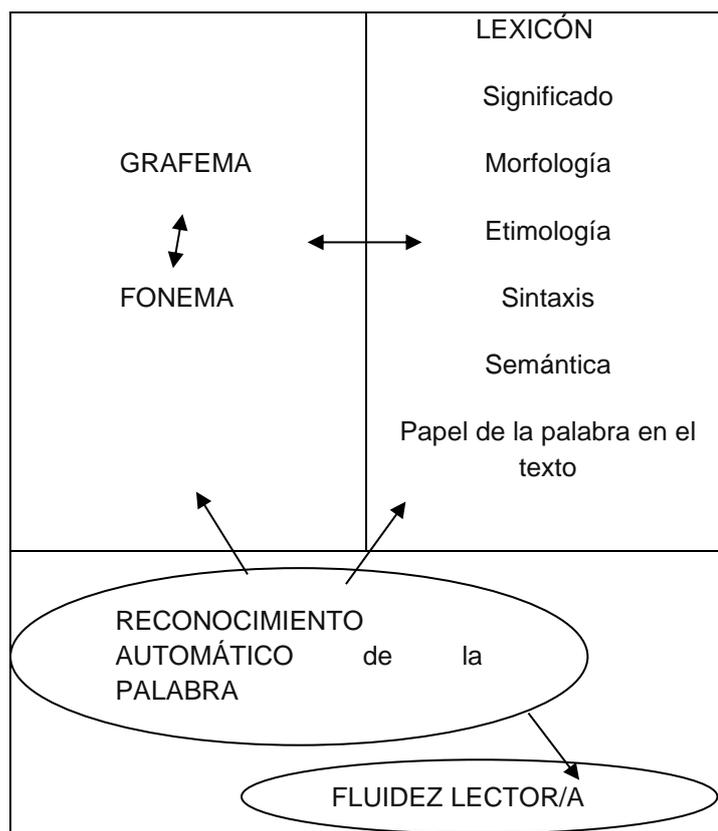


Figura 9a: sección de la primera parte de la Figura 9

### 5.1.2 SISTEMAS DE COMPRENSIÓN

Como ya hemos dejado entrever en el apartado anterior, a medida que el lector/a avanza en la lectura de un texto y va identificando las palabras que lo forman, las dota de significado, bien porque dicha palabra ya se encuentra en su vocabulario oral, bien porque lo deduce de sus componentes (ejemplo, *geosfera*: esfera de la Tierra) o del contexto de la lectura. Pero, además, de manera simultánea, va integrando cada palabra nueva leída con los significados de palabras anteriores y desbloquea los recursos de comprensión oral. Se podría decir que cuando leemos, vamos escuchando el texto leído (incluso en la lectura silenciosa) y lo comprendemos de la misma manera en la que entendemos el discurso oral.

La relación entre la comprensión escrita y la comprensión oral está ampliamente evidenciada, tal y como recoge el modelo simple de lectura (Hoover y Gough, 1990). Este modelo puede resumirse usando la fórmula '*decodificación x comprensión del lenguaje = lectura comprensiva*', entendiéndolo en su sentido más amplio (usando la vía subléxica para palabras desconocidas y léxica para las conocidas). El signo 'x' (multiplicación) destaca la interrelación de ambos aspectos, ya que la ausencia de uno de ellos, y por tanto con un valor de cero, imposibilita la

lectura comprensiva. Así, por ejemplo, si un alumno/a de tres años que todavía no conoce todas las normas de correspondencia grafema-fonema, ve la palabra 'cuchara', no será capaz de asociarla a su imagen a pesar de que sí podría hacerlo tras escucharla. De la misma manera, un alumno/a de segundo curso de primaria será capaz de decodificar correctamente la palabra 'geosfera' pero su desconocimiento sobre su significado (y el significado de sus partes) impedirá que pueda comprenderla.

Sin embargo, aunque la lectura comprensiva es un proceso que deriva del proceso más general de comprensión oral, esto no quiere decir que, como maestros, una vez que la alumna/o es capaz de decodificar eficazmente cualquier palabra (fase alfabética completa) podamos ya abandonar la enseñanza de la lectura para centrarnos en la mejora de la comprensión oral. En los textos se utilizan una gramática y un vocabulario mucho más complejo que el oral y que requiere, por tanto, de una enseñanza específica y de mucha práctica para su adquisición, incluyendo la enseñanza de estrategias metacognitivas que le ayuden a controlar de manera cada vez más autónoma su lectura.

Por otra parte, a medida que nuestro alumnado va avanzando en su escolaridad, la principal fuente de enriquecimiento de la comprensión oral del niño será a través de la lectura de textos progresivamente más complejos, produciendo un fenómeno de retroalimentación en el que leer mejora la comprensión oral, y la mejora en la comprensión oral mejorará la lectura. De aquí se deduce la interrelación entre los apdos. 5 y 6 de este trabajo.

En los procesos de comprensión, la influencia de los sistemas de conocimiento es aún más evidente que en la decodificación. Como citamos en el apartado 5.1.2, una vez alcanzada la fase alfabética, son las diferencias en sus sistemas de conocimiento las que determinan los "buenos lectores" y los "malos lectores".

Para poder comprender un texto, el lector/a, a medida que lo va decodificando, va olvidando las palabras exactas y elaborando un **modelo de situación**, una representación mental de las ideas contenidas en el texto. Para elaborarla, utiliza la información almacenada en sus sistemas de conocimiento y está continuamente reelaborándola para adaptarla a las nuevas ideas que van apareciendo en el texto.

Esta construcción del modelo de situación se realiza en diferentes niveles: frase u oración, párrafo, capítulo y texto. En el **nivel de frase** son nuestros conocimientos sobre sintaxis los que guían la comprensión, pues es a través de recursos sintácticos como unimos y clarificamos el significado de las palabras para formar una idea completa. Así, por ejemplo, en la oración "Cortaban los niños papelitos de colores", son nuestros conocimientos sobre el sujeto y el predicado los que nos indican que son "los niños" los que cortaban.

A **nivel de párrafo y niveles superiores**, son el contexto, nuestros conocimientos sobre el lenguaje y nuestros conocimientos previos sobre el mundo, y

en particular sobre el tema tratado en el texto, los que guían la comprensión ya que nos permiten realizar las integraciones, predicciones e inferencias necesarias. Si leemos la frase “ Y entonces, le pegó al niño con la cachaba”, por ejemplo, de manera aislada, tendremos dificultades para saber si pegó al niño usando la cachaba o, sin embargo, pegó al niño que llevaba una cachaba. Es la lectura comprensiva de las frases anteriores las que nos darán el contexto necesario para comprenderla. Para saber quién pegó al niño, necesitamos además comprender que “le” es un pronombre, es decir, una palabra que se refiere a un sustantivo y a quién se refiere. Al mismo tiempo, conocer que es más común que una persona anciana use una cachaba y que es una imagen que pertenece a la imaginería popular, puede ayudarnos a identificar el autor del golpe (en el caso de que el contexto no lo deje claro). Con este ejemplo reflejamos cómo todos los sistemas de conocimiento interactúan con el texto para que el modelo de situación que construye el lector/a sea coherente y concreto.

Esta comprensión es, en muchos aspectos, individual de cada lector/a con un ajuste a la literalidad del texto variable. Sus conocimientos previos y su experiencia como lector/a, además de sus características personales, incluyendo su estado emocional en ese momento, pueden determinar cómo comprende un texto un lector/a particular, principalmente en textos narrativos y poéticos. De ahí la diferencia de opiniones e interpretaciones que las buenas novelas despiertan entre sus lectores.

Todo este proceso requiere de la puesta en marcha de una serie de estrategias metacognitivas, que son procesos que controlan y posibilitan la integración de las ideas en un todo coherente. Una de las principales estrategias es la **monitorización de la lectura** que consiste en ir comprobando que estamos comprendiendo lo que pone, haciéndonos preguntas o pequeños resúmenes, que nos ayudan a ir comparando las ideas que extraemos del texto con nuestro marco de situación y con nuestros sistemas de conocimiento. Esto lo llevan a cabo los lectores expertos de manera inconsciente hasta que se encuentran con una disonancia. Así, por ejemplo, si al leer un párrafo entendemos que un pájaro nadó rápidamente por el lago, nuestra estrategia de monitorización nos alertará de la paradoja (los pájaros no nadan) y activará nuestros conocimientos previos tanto sobre la lectura como sobre el mundo. De este modo, si en la lectura anteriormente han citado que el pájaro es un zampullín y sabemos que los zampullines son aves acuáticas, seguiremos leyendo, pero si por el contrario no tenemos conocimiento de que hay pájaros que nadan, el lector/a eficaz emprenderá una serie de pasos como releer el texto o contrastar la información con otra persona, para solucionar ese problema de comprensión.

Otra estrategia metacognitiva es la **realización de predicciones**. A medida que vamos integrando las ideas del texto, vamos prediciendo qué puede suceder después basándonos en nuestros conocimientos sobre el lenguaje escrito y los textos. Así, si en un momento de la lectura el protagonista ha cogido un arma, nuestro pronóstico será que el protagonista va a usar el arma para defenderse en algún momento pues sabemos que en una narración no se introducen hechos importantes si no van a servir

luego para algo. Estas predicciones sirven para mantener unidas las ideas del texto de manera temporal, dotando de coherencia al modelo de situación.

La última estrategia que queremos señalar es la **realización de inferencias**, para lo que hemos de relacionar las ideas del texto con nuestros conocimientos gramaticales y sobre el mundo. Las inferencias nos permiten dotar de coherencia al modelo de situación. Un ejemplo de esta estrategia es el señalado anteriormente en el párrafo en el que hablábamos de la comprensión a nivel de párrafo y texto, dentro de este apartado.

Esta construcción del modelo de situación comienza antes de empezar a leer el texto, con la idea que nos hacemos al ver las ilustraciones o leer el título; continúa durante la lectura, como es lógico; por último, se prolonga, incluso, cuando hemos acabado de leer al incorporar a su análisis los comentarios de las personas con las que compartimos la lectura y seguimos analizándola bajo el marco de nuestros sistemas de conocimiento. De alguna manera, esta construcción no se termina nunca, pues pasa a enriquecer nuestros sistemas de conocimiento y la reelaboramos cuando la recordamos, continuando su influencia en nuestras futuras lecturas de otros textos.

## 5.2 MODELO DE INSTRUCCIÓN DE LA LECTURA COMPRENSIVA

Nuestro objetivo como maestros debe ser conseguir que nuestros alumnos sean **lectores independientes y autodirigidos**, para lo que es preciso que:

- posean una lectura fluida,
- regulada por estrategias metacognitivas y
- unos sistemas de conocimiento extensos y bien afianzados
- que les proporcione un vocabulario amplio y profundo.

A continuación, vamos a analizar estos aspectos que han de guiar nuestra actuación docente, y que están estrechamente conectados entre sí.

### 5.2.1 Creación de un vocabulario visual

Nuestra labor docente debe centrarse, en un primer lugar, en que nuestro alumnado posea un **vocabulario visual** lo más extenso y profundo posible, pues de esta manera le ayudamos a liberar recursos cognitivos que poder dedicar a la tarea de comprensión.

Para el desarrollo de este vocabulario visual es necesaria:

- una **enseñanza explícita del código**, es decir de las reglas de correspondencia grafema-fonema,
- y un desarrollo de la **conciencia fonológica** que engloba la conciencia fonética (combinar sonidos individuales para formar palabras), la conciencia silábica y la conciencia léxica.

Algunos alumnos puede que lleguen a deducir (con tiempo, esfuerzo y tras una enseñanza inicial que les ayude a comprender la lógica del sistema) alguna de las reglas de la correspondencia grafema-fonema observando las palabras escritas y su pronunciación, sobre todo en una lengua tan transparente como la nuestra, en la que dichas reglas suelen ser directas con muy pocas excepciones ( g/j, r/rr, h, b/v, c/z/q). Sin embargo, la investigación demuestra que, en la inmensa mayoría del alumnado, sobre todo en aquellos más vulnerables, bien por provenir de ambientes poco estimulantes (y tener por ello un sistema de conocimientos pobre) o bien por presentar neurodiversidades (en su sentido amplio) o dificultades en conciencia fonológica, la carga cognitiva será demasiado grande e impedirá el aprendizaje de la lectoescritura. A este alumnado, la enseñanza explícita y la práctica abundante, modelada y andamiada son las mejores ayudas que les podemos dar ya que favorecerá la adquisición de una estrategia válida para decodificar todas las palabras, incluidas las desconocidas.

### 5.2.2 Fluidez y prosodia

[Shanahan \(2021c\)](#) define la fluidez lectora como la capacidad de leer un texto:

- con **precisión** en la lectura de cada palabra.
- con **automaticidad**, sin mucha atención consciente.
- con **prosodia**, para que suene como lenguaje hablado, con el ritmo y las pausas en el lugar correcto, respetando la puntuación (signos de interrogación y de exclamación, ...).
- con una **velocidad adecuada**, ni muy deprisa ni muy despacio.

La lectura repetida, descrita en el siguiente apartado (5.3.3), es una estrategia de gran eficacia para el trabajo de la **fluidez y la prosodia**, tal y como indica Shanahan.

Existe amplia evidencia de la importancia de trabajar la fluidez lectora a través de lecturas repetidas (Ripoll, 2022a), es decir, leyendo el mismo texto varias veces para ir mejorando la fluidez y la comprensión mientras se lee. Una manera de trabajar esta lectura repetida, muy atractiva para el alumnado, es el teatro de lectores que, aunque no la abordamos en nuestra propuesta, el lector/a interesado puede consultar en Ripoll (2015; 2022a y 2022b).

### 5.2.3 Ampliación del vocabulario

Paralelamente a la enseñanza del código también será necesario evaluar el **vocabulario** oral del alumnado, sobre todo el referido a las palabras del nivel uno ([Beck et al. \(2022\)](#) mencionado en el apartado 2.1.9) y reforzarlo en aquellos casos en los que sea necesario pues, como ya se ha explicado, es un vocabulario que normalmente el alumnado adquiere simplemente escuchando en su ambiente pero que no es así en aquel más vulnerable.

Por otra parte, aunque siempre de manera simultánea a la enseñanza del código, es importante enriquecer los **sistemas de conocimiento** del alumnado, no solo en aquellos referidos al lenguaje sino también aquellos que englobamos bajo el concepto de acervo cultural ampliando así **su vocabulario en los niveles 2 y 3** (Beck et al., 2013; apdo. 2.1.9).

Para ello es importante aprovechar las lecturas que deben hacerse en todas las asignaturas, como establece la LOMLOE, trabajando los conocimientos y vocabulario específicos de cada área.

Una estrategia eficaz para enriquecer estos sistemas y el vocabulario es la lectura de textos “sabiamente elegidos” que combinen un nivel ligeramente superior con un tratamiento de los temas que parta de sus intereses (a ser posible coordinándolo con el currículo) y que enriquezcan el mundo de nuestro alumnado, complementándolo con mini-lecciones (apartado 4.2.10) sobre aspectos más técnicos.

### 5.2.4 Construcción del modelo de situación

En su lectura, Lemov (2016), para modelar y andamiar la **construcción del modelo de situación**, propone una lectura a capas (como la descrita en el apartado 5.3.7), que consiste en leer sucesivas veces un mismo texto, pero cambiando el nivel de análisis. Es decir, cada vez nos fijaremos en una característica definitoria del texto como su tema, los personajes, ...). De esta manera guiamos la construcción de su modelo de situación mediante PDTE y PDTA (preguntas dependientes del texto; ver apdo. 5.3.8) que permitan que fije su atención y aprenda a reconocer los elementos más importantes del texto y a analizarlos en el marco que les proporcionan sus sistemas de conocimiento. Ejemplos de PDTs referidas a un texto pueden encontrarse en la propuesta recogida en el anexo 36, al final de este documento.

Una activación de los conocimientos previa a la lectura, así como un trabajo sistemático de las palabras nuevas siguiendo los pasos propuestos en el apartado 5.3.2 son también estrategias útiles en el trabajo de la lectura, tanto a nivel de decodificación como de comprensión.

### 5.2.5 Implementación de estrategias metacognitivas

Debido a que las estrategias **metacognitivas** son muy dependientes del texto y del lector/a, como puede deducirse de lo anteriormente señalado, no pueden enseñarse como tales, es decir no existe un procedimiento general que aplicar a cualquier texto que podamos enseñar. Sin embargo, se ha encontrado de utilidad que la docente, como lector/a experto, mediante el modelado, muestre cómo las utiliza durante la lectura. Así la maestra/o puede fingir falta de comprensión y, en voz alta, ir narrando lo que haría para solucionarla explicando por qué lo hace y cómo lo hace.

Después, es necesario buscar múltiples oportunidades para que practiquen su puesta en marcha. Lemov utiliza PDS (apdo. 5.3.8) y el uso de marcas (que identifiquen, de una manera visual, aspectos importantes de la lectura como las recogidas en el apartado apdo. 5.3.5, para andamiar esa práctica y dotar al alumnado de estrategias eficaces que guíen su lectura independiente. Para ello es necesario que los textos que seleccionemos para su lectura sean lo suficientemente complejos como para que la aplicación de estas estrategias sea realmente necesaria (Lemov, 2016).

Nuestros conocimientos sobre la estructura de los textos, como se muestra en la figura presentada a continuación, son también muy útiles en los procesos de **monitorización, inferencia y predicción** (apdo. 5.1.2) por lo que su enseñanza explícita es necesaria para que el alumnado las aplique a en su lectura independiente.

<b>ESTRUCTURA DEL TEXTO</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>TIPOS DE TEXTO</b>
Marco-nudo-desenlace		Texto narrativo
Introducción-desarrollo-conclusión		Texto descriptivo, Expositivo y Argumentativo

**Figura 10:** Estructura de los diferentes tipos de textos. Autor pictogramas: Sergio Palao Procedencia: ARASAAC (<http://arasaac.org>) Licencia: CC (BY-NC-SA) Propiedad: Gobierno de Aragón

Del mismo modo, es muy eficaz la enseñanza de las palabras (conectores gramaticales como pronombres, preposiciones y conjunciones) que se utilizan para dotar de cohesión a los textos. Algunos de ellos se presentan en la figura que presentamos a continuación.

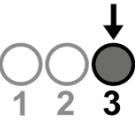
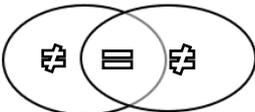
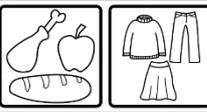
ORGANIZACIÓN DE LAS IDEAS: CÓDIFICACIÓN DUAL		ESTRUCTURAS FRECUENTES
Describe		Sustantivos y adjetivos Ejemplos: “como por ejemplo...”, etc. Comparaciones: tan ...como, más que, ...
Tiempo y orden		Primero, segundo, ... Más tarde, A continuación, Por último, Antes, después, ...
Compara-contrasta		Se parecen..., Se diferencian...,
Categoriza		Categorización del vocabulario, ...
Causa-efecto		Porque... entonces Por eso, ... Por esta razón,... Por lo tanto, ...

Figura 11: Diferentes modos de organizar las ideas en un texto. Autor pictogramas: Sergio Palao Procedencia: ARASAAC (<http://arasaac.org>) Licencia: CC (BY-NC-SA) Propiedad: Gobierno de Aragón

### 5.2.6 Desarrollo del lenguaje oral

El desarrollo de la comprensión lectora, según el modelo simple de lectura descrito con anterioridad, se relaciona intrínsecamente con el **desarrollo del lenguaje oral** del alumno/a. Por ello, toda acción educativa dirigida a la mejora de las habilidades orales, tanto comprensivas como expresivas, conllevará una mejora en la lectura (asumiendo que el alumno/a no presenta ningún impedimento para la decodificación como puede ser desconocimiento del código de escritura, dislexia, ...).

Los debates, las presentaciones orales, la narración de cuentos, el teatro, el visionado de películas y documentales, ... son herramientas eficaces que pueden ayudarnos a conseguirlo.

### 5.2.7 Enseñanza coordinada de la lectura y de la escritura

Lemov (2016) señala además la importancia de la escritura en la enseñanza de la lectura al ser dos procesos complementarios: si con la lectura decodificamos el mensaje escrito en un texto y lo interpretamos, con la escritura lo que hacemos es, precisamente lo contrario: codificamos nuestro mensaje en un texto coherente y preciso. La **enseñanza coordinada** mejora el aprendizaje en ambas habilidades. Así, al enseñar a nuestro alumnado cómo redactar una oración compuesta usando una conjunción ('porque', por ejemplo) y darles múltiples oportunidades para su uso, mejorará la lectura de ese tipo de oraciones.

Este autor propone combinar la enseñanza directa de la construcción de frases con su puesta en práctica en la respuesta de PDTE y PDTA (ver apdo. 5.3.8) por escrito. Ambas deben estar siempre dirigidas a la realización de un trabajo posterior sobre la lectura que resuma su comprensión, relacionándola con el propósito que nos habíamos marcado para esa lectura (por ejemplo, reconocer las intencionalidades de los personajes de una historia).

Además, Lemov propone usar la escritura para facilitar los procesos de monitorización del alumno/a, pidiéndole que escriba, por ejemplo, pequeños resúmenes al final de cada párrafo o la definición de palabras desconocidas. Por ello, vemos que existen elementos de unión entre las propuestas de lectura y de escritura de este trabajo (apdos. 5 y 6) como son las diferentes estructuras de los distintos tipos de textos, la enseñanza de conectores y el tema correspondiente a la Semana Cultural del CEIP Jueces de Castilla: "el agua, fuente de vida".

### 5.2.8 La evaluación de la lectura

La **evaluación de la lectura** es un tema complejo por su dependencia del texto. Según Lemov (2016), la lectura prosódica (es decir con fluidez y entonación; apdo. 5.2.2) es una buena estrategia para hacernos una idea general de la comprensión, además del análisis de la producción escrita del alumno/a, como hemos señalado anteriormente.

Otra manera de evaluar, descrita en Such (2021), es combinar evaluaciones sobre el "estado fonológico" (sobre todo en los primeros años de enseñanza) y sobre la fluidez y la prosodia, además de pruebas estandarizadas de comprensión lectora que la midan en textos variados para hacernos una idea aproximada de su comprensión de manera sencilla para el profesorado. Marzano (apdo. 2.1.8) señala el uso de rúbricas y escalas durante la lectura, un modo eficaz para que la alumna/o

reciba feedback inmediato que le permita ganar autonomía en su aprendizaje de la lectura y nos ayude a determinar en qué parte del proceso se encuentra cada alumno/a.

Es relevante resaltar la trascendencia de la evaluación y el feedback en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, pero especialmente en el tema que nos ocupa. La lectura es una habilidad de vital importancia en nuestro mundo que puede llegar a condicionar el aprendizaje de todas las demás áreas.

Reviste una gran importancia el que los resultados de la evaluación no sólo sean **conocidos por la alumna/o** y aplicados en la mejora de sus habilidades lectoras, sino que además puedan servirnos para **identificar y remediar, de manera lo más inmediata posible, las dificultades** con las que puede encontrarse nuestro alumnado, especialmente aquel más vulnerable.

### 5.2.9 Funciones ejecutivas, motivación y vínculos afectivos con la lectura

Curiosamente, junto con la enseñanza explícita de las reglas de correspondencia grafema-fonema y la conciencia fonológica, lo mejor que podemos hacer con nuestros alumnos, para que aprendan a ser lectores expertos, es precisamente, **leer mucho con ellos**. En un principio, mientras adquieren la decodificación, será el adulto quien lea, dando progresivamente mayor autonomía al alumno/a (ver tipos lecturas de Lemov en el apartado 5.3.4) tanto en la lectura como en el análisis del texto para la formación del modelo de situación.

Mediante la lectura no sólo mejoramos su vocabulario y cultura general, incluida la referida a los textos, sino que además los docentes tenemos la oportunidad de evaluar su comprensión y de proporcionar *feedback* inmediato con aplicación práctica (tan importante en el aprendizaje), así como de diseñar, si fuera necesario, programas de recuperación para el alumnado con mayores dificultades, tal y como nos propone la LOMLOE.

## 5.3 ESTRATEGIAS ESPECIFICAS DE LECTURA

A continuación, desarrollamos las estrategias didácticas hasta aquí esbozadas mientras que en el apdo. 5.4 presentamos una propuesta de lectura “por capas”. Creemos que ambas pueden ser útiles al profesorado para poder implementar en el aula todas las ideas aquí expuestas.

### 5.3.1 Lee y escribe los sonidos

No es objeto de este trabajo describir la adquisición de la decodificación ni de la conciencia fonológica por habernos centrado en aquel alumnado que ya tiene adquirida la fase alfabética (descrita en el apdo. 2.1.8 sobre Marzano). Sin embargo, incluso en cursos superiores de la enseñanza podemos encontrarnos con alumnos

que, aunque aparentemente son capaces de decodificar un texto, lo ejecutan de manera superficial y sus dificultades solo son patentes en la lectura de palabras muy complejas. Debido a esto, queremos señalar que existen muchos recursos que pueden resultarnos de gran utilidad para trabajar con estos alumnos, como, por ejemplo, el interesante blog [“Siembra Estrellas”](#) publicado por Belinda Haro.

### 5.3.2 Lee, analiza y guarda el vocabulario

Como hemos explicado en el apdo. 5.2.3, es necesario que nuestro alumnado disponga de un vocabulario amplio y profundo. Para ello, existen dos maneras de enseñarlo:

- **Enseñanza explícita del vocabulario:** seleccionamos aquellas palabras del nivel 2 y del nivel 3 (ver la referencia al trabajo de Beck et al. en el apdo. 2.1.9) que consideremos más importantes en nuestro nivel educativo y en nuestro área, y las vamos enseñando mediante enseñanza directa en clase.
- **Enseñanza contextualizada:** debido a que la cantidad de palabras que ha de aprender un alumno/a es muy elevada, no hay tiempo para su enseñanza explícita. Por lo tanto, podemos trabajarla cuando surge en el aula con una pequeña mini-lección (apdo. 4.2.10), procurando que sea lo menos intrusiva posible en la marcha de la clase.

Beck et al. (2013) proponen una secuencia de aprendizaje que hemos adaptado en la figura que presentamos aquí y que en este trabajo hemos denominado “lee, analiza y guarda”:

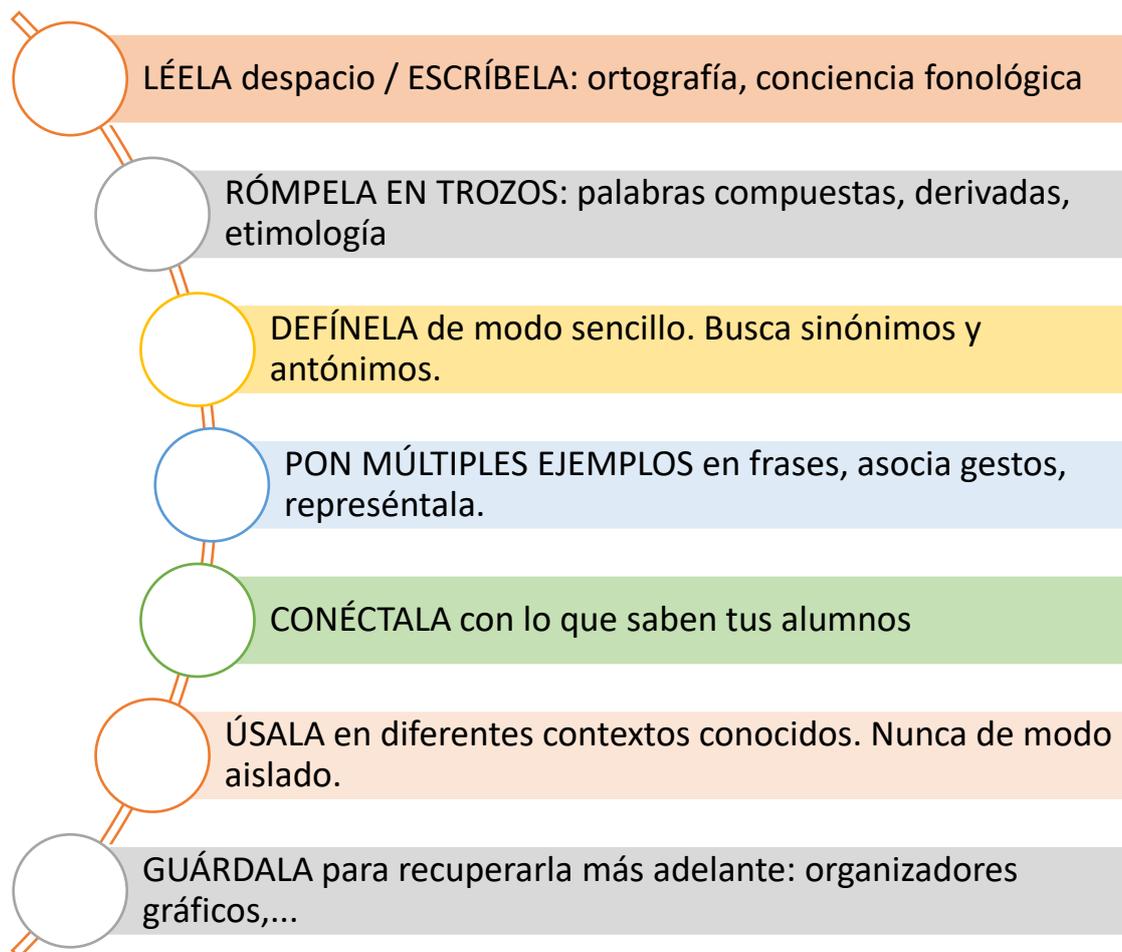


Figura 12: Proceso de instrucción del vocabulario, basado en Beck et al. (2013)

A continuación, desarrollamos el contenido de la figura anterior con un conjunto de actividades entre las que la docente pueda seleccionar aquellas que considere más eficaces para trabajar cada palabra en cada contexto.

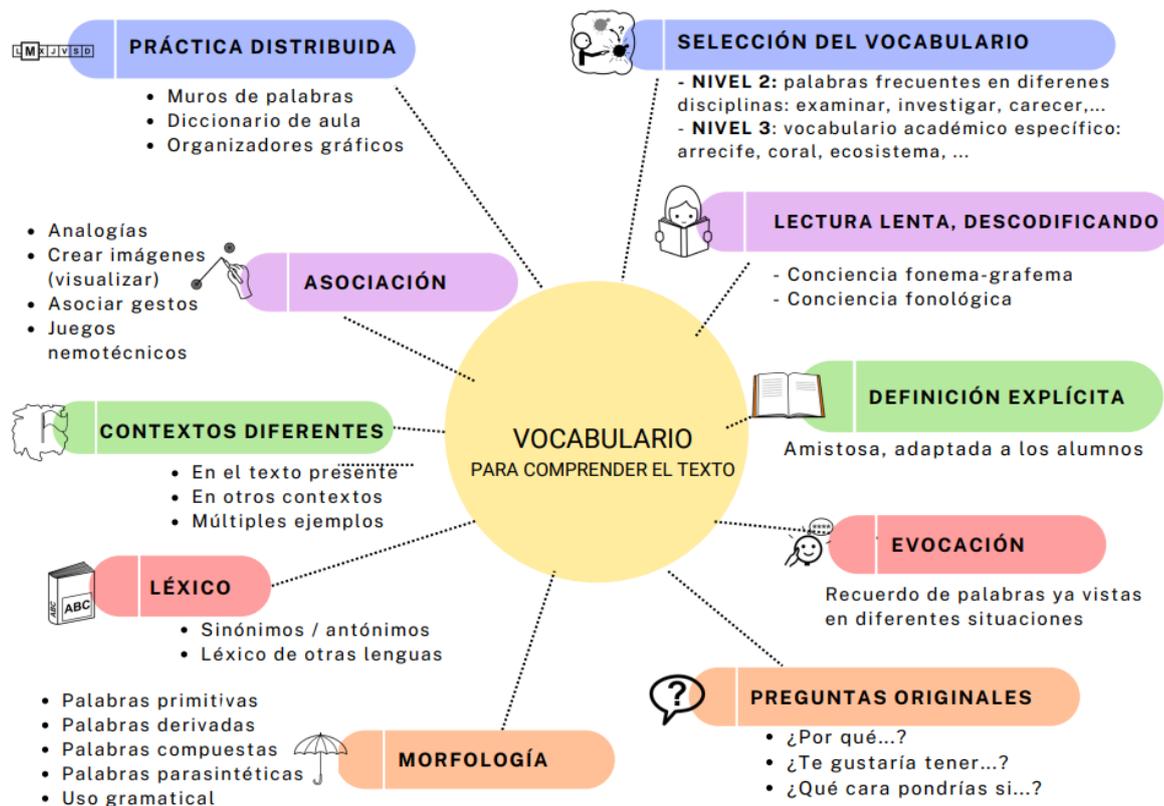


Figura 13: Presentación de diferentes actividades para trabajar el vocabulario desconocido que aparece un texto de lectura (anexo 19)

Un ejemplo concreto de las actividades extraídas de la figura anterior se presenta en la siguiente figura, donde se muestra un modo de trabajar con la palabra “cabizbajo”, y que incluimos dentro de la propuesta de lectura comprensiva del apdo.5.4.3.

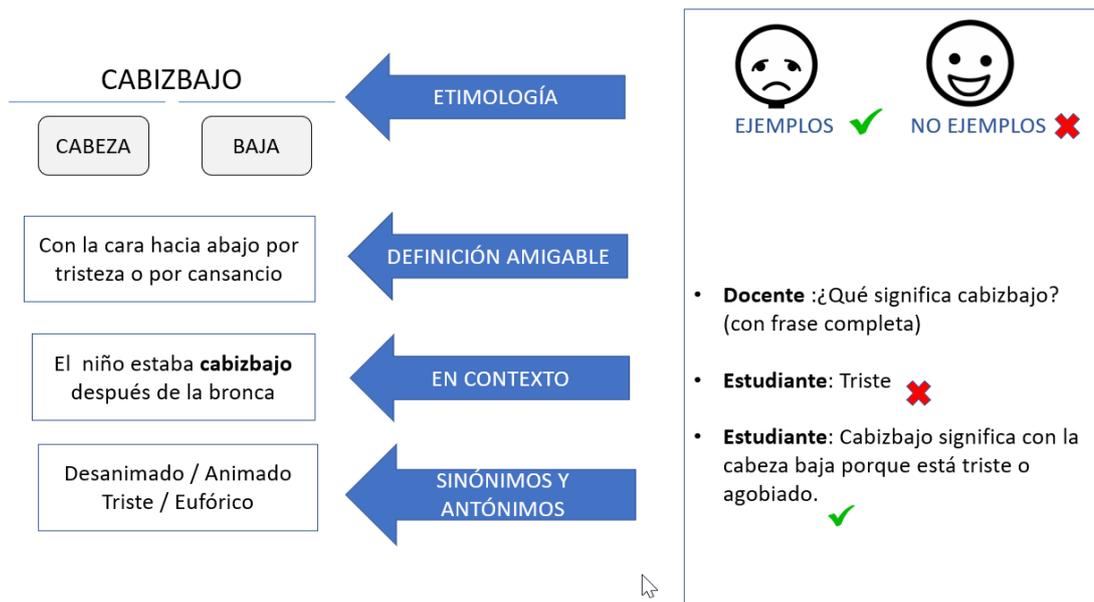


Figura 14: Actividades para trabajar el vocabulario. Infografía basada en el tuit de Southall (2022). Autor pictogramas: Sergio Palao Procedencia: ARASAAC (<http://arasaac.org>) Licencia: CC (BY-NC-SA) Propiedad: Gobierno de Aragón

Nuevamente volvemos al trabajo de Beck et al. (2013), quienes señalan que el momento más propicio para trabajar el vocabulario de manera contextualizada es en las lecturas, ya que el léxico que aparece en el lenguaje oral es más sencillo que aquel del lengua escrito. Además, tal y como afirma el [National Reading Panel \(2000\)](#), **la instrucción de palabras de un texto, antes o durante la lectura, es importante para su comprensión**. Hay varios estudios que determinan que no podemos comprender un texto si no conocemos, al menos, el 90% de las palabras.

Como se ha explicado en el apartado 5.2.3 y en el marco teórico del apdo. 5, los conocimientos en morfología sirven tanto para mejorar la decodificación como la comprensión de las palabras (**morfología**). Por ello, una enseñanza explícita, como la descrita en el apartado 4.2.4, así como de los significados de las raíces y de los morfemas más comunes en castellano, que vienen dados por la etimología, pueden ser de gran ayuda para el aprendizaje del lexicón.

Así, es importante que el alumnado comprenda que los morfemas siguen unos patrones estables en la formación de las palabras (ver Figura 15). Por ello, cuantos más morfemas tengamos almacenados en nuestros sistemas de conocimientos (ver Figura 9) y mejor conozcamos los patrones de formación de las palabras, más fluida será nuestra lectura, gracias a la mejora de la vía visual de esta y a que seremos capaces de anticiparnos mejor a lo que está escrito. Por ejemplo, si leo “*elect-*” y sé por el contexto que hablo de una persona, me será fácil deducir que pone electricista sin necesidad de decodificar la palabra completa y mi velocidad lectora aumentará sin perjuicio de la exactitud.

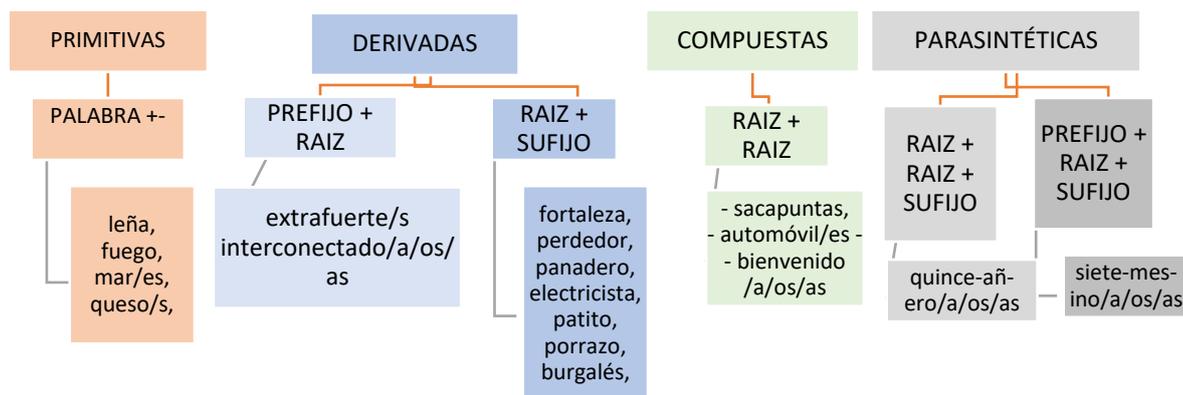


Figura 15: Tipos de palabras según su formación

Por todo ello, como defienden Perfetti y Helder (2022), aunque no existen estudios sobre la edad conveniente de enseñanza de la etimología, en este trabajo insistimos en la **enseñanza de la morfología desde edades tempranas**, claro está, siempre adaptándonos a las características individuales de nuestro alumnado. La figura presentada a continuación, (también expuesta en el anexo 24), expone un gráfico sencillo para abordar este aspecto. Conocer la **etimología** de las palabras nos ofrece información que nos ayuda a ampliar nuestro vocabulario.

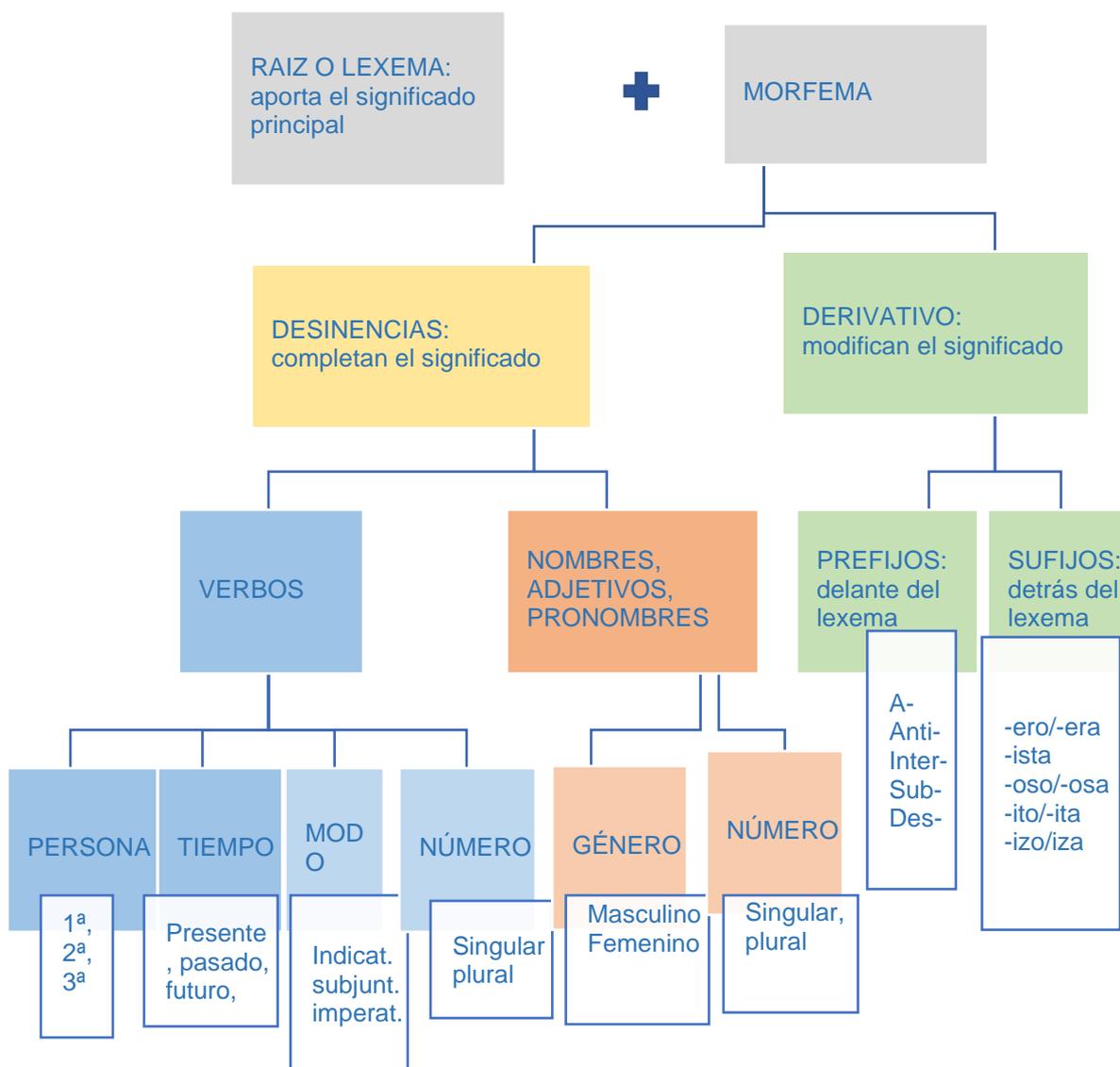


Figura 16: Raíces y morfemas de las palabras.

### 5.3.3 Léelo otra vez

Como hemos expuesto en el apdo. 4.2.6, la repetición es una estrategia que permite al alumno/a mejorar su respuesta, aplicando el *feedback* dado por la maestra/o, sus compañeros o él mismo. Respecto a la lectura, existe amplia evidencia de la importancia de trabajar la fluidez lectora a través de lecturas repetidas ([Ripoll, 2022](#)), es decir, leyendo el mismo texto varias veces para ir mejorando la fluidez y la comprensión mientras se lee. Un ejemplo de estas lecturas repetidas se puede ver en la tercera propuesta de lectura comprensiva (apdo 5.4.3).

### 5.3.4 Hoy leemos así

Enlazado con el apartado anterior, a continuación, describimos un conjunto de diferentes maneras de leer que, según Lemov (2016), permiten trabajar la lectura con

diferentes propósitos, posibilitando la práctica repetida y distribuida de los contenidos lingüísticos trabajados (vocabulario, estrategias metacognitivas, morfología, sintaxis, etc.). Además, estas diferentes lecturas nos permiten dar, paulatinamente, una mayor autonomía al alumnado y mejora la transferencia de estos contenidos lingüísticos a otros textos y situaciones de la vida escolar y diaria:

- Lectura silenciosa.
- Lectura en voz alta.
- Escucha de la lectura oral.
- Lectura combinando los tres modos anteriores.

### *Lectura silenciosa*

La lectura silenciosa bien puede ir seguida de verificación de la comprensión, definida por Lemov como lectura independiente responsable, o bien carecer de esta comprobación. Por tanto, existen dos modalidades de lectura silenciosa:

- **Lectura silenciosa sin verificación de la comprensión:** con el fin de que el alumnado lea, se designan en la clase tiempos de lectura en silencio, de modo independiente, para que los estudiantes lean en silencio los libros que deseen, pero sin verificar su comprensión. La evidencia afirma que este tipo de lectura es poco eficaz al no poder determinar si la alumna/o comprendió el texto ni las barreras con que se fue encontrando. Por ello, [Shanahan \(2021b\)](#) insiste en la lectura oral repetida y supervisada, es decir, con un *feedback* cuidadosamente guiado para ayudar a avanzar al lector/a.

Es importante destacar que esta lectura silenciosa sí debe realizarse en casa, cuando el alumnado lee de modo independiente, sin la intervención de un adulto. Para que el alumnado lea de manera autónoma en sus casas, sí que es importante este tipo de lectura silenciosa sin verificación en el aula en determinados momentos puntuales para que, como grupo-clase disfrutemos conjuntamente del **placer de leer**. Esta situación, que sería deseable en lugares mágicos como debajo de un árbol, se puede combinar con una puesta en común sobre las lecturas para motivarnos entre nosotros a leer. Es deseable que en estas situaciones el profesor también lea al mismo tiempo su propio libro, para crear lectores voraces.

- **Lectura independiente verificable:** lectura silenciosa del alumno/a que va seguida de la verificación de la comprensión por parte del docente. Esta lectura ha de comenzar por textos limitados, como puede ser una línea o un párrafo, bajo la atenta guía del maestro/a. A continuación, se trabajará la comprensión de ese fragmento, buscando una evaluación formativa, lo que no ha de conllevar, necesariamente, una calificación.

## *Lectura en voz alta*

La lectura oral guiada permite al docente conocer la calidad de la lectura de su alumnado y tener oportunidades para el apoyo y comentarios de docentes y compañeros, de ahí su gran efectividad. Sin embargo, esta modalidad de lectura puede hacer que el alumnado se centre más en la fluidez lectora que en la comprensión, por lo que ha de combinarse con la lectura silenciosa.

- **Lectura coral**, que podemos trabajar de dos modos diferentes.
  - Los niños leen el texto a la vez, **junto con la docente**.
  - **Lectura asistida por iguales**, donde hay un alumno/a más experto: para ello, nos aseguramos de que los estudiantes de diferente nivel de fluidez lectora formen parejas y ambos leerán a la vez, trabajando así el modelado y la retroalimentación.
- **Lectura por turnos**, leyendo en voz alta de forma rotativa, con “llamada en frío” a cualquier alumno/a (*cold calling*; Lemov, 2010, descrito en el apdo. 4.2.8 relativo a “buenas preguntas”). Esta lectura por turnos no es aconsejable plantearla con alumnado con dificultades lectoras cuando se enfrentan a un texto cuya lectura no va a dominar, pues puede sentirse violento ante sus compañeros. Una vez considerado que sí es oportuno llevarla a cabo, es interesante concienciarle de que se le puede pedir que lea más de una vez, para seguir manteniendo su atención a pesar de haber intervenido ya.

## *Escucha de la lectura oral*

En este enfoque la docente lee a sus alumnos mientras estos siguen el texto y, como afirma Lemov (2016), presenta como ventaja el transmitir **la pasión por la lectura** y el que el alumnado acceda a textos que les supusiera una excesiva dificultad lectora. Por el contrario, tiene el inconveniente de ser la maestra/o quien lee, lo que no mejora la práctica de los estudiantes.

Una modalidad de la escucha de la lectura oral es la **lectura en eco** (Quigley, 2020), en que alguien lee un fragmento (frase o párrafo) y la alumna/o lo repite. Sherrington (2022b) explica cómo realizar la lectura en eco, beneficiándonos del modelado docente:

- **La maestra/o lee** un breve fragmento de un texto en voz alta y explica el vocabulario desconocido y los conocimientos necesarios para su comprensión. El alumnado sigue la lectura con un dedo o mentalmente, de un modo activo, siguiendo la versión modelada por el lector/a experto.
- A continuación, **el alumnado lee el mismo texto en parejas, uno a otro**, cada uno repitiendo esa breve sección nuevamente. [Shanahan \(2021b\)](#) anima a

plantear la lectura en parejas porque la mitad de los niños escuchan y la otra mitad leen y, rápidamente se intercambian los papeles, consiguiendo de este modo la participación activa y simultánea de todo el alumnado del aula. Asimismo, defiende que la asignación de las parejas ha de hacerla la maestra/o para no perder tiempo en ello y que estas asignaciones han de cambiar frecuentemente para que todos se beneficien de los compañeros expertos.

- Otra modalidad, semejante a la anterior, es la **lectura en eco (Quigley, 2020)** en la que el docente ofrece un modelo de fluidez lectora en ese fragmento, como experto, y el alumno/a lo lee nuevamente, como en eco.

Ante lo expuesto, es de destacar que la lectura la modela, en primer lugar, la docente, quien lee las palabras clave enfatizando su significado y muestra cómo cuidar la prosodia (ritmo, fluidez y entonación) y la pronunciación. Posteriormente lee la alumna/o y así se consigue una repetición de la lectura, estrategia de gran eficacia en la fluidez lectora.

### *Lectura con los tres modos*

Los tres modos antes expuestos se enriquecen mutuamente y es de interés utilizarlos en diferentes momentos de la misma lectura, como se muestra en las propuestas del apdo. 5.4, donde se escoge en cada párrafo el más adecuado para cada uno de ellos. Así, por ejemplo, en la última propuesta (apdo. 5.4.3) se emplea la estrategia del modelado experto con la lectura grabada de la autora del cuento puesto que esa etapa del viaje incluye un diálogo de los personajes.

La siguiente figura presenta un esquema de estos cuatro tipos de lectura que acabamos de describir:



Figura 17: Diferentes modos de realizar una lectura repetida, basada en la clasificación de Lemov (2022a) en silenciosa, en alto, escucha de un modelo lector y la combinación de las tres. Autor pictogramas: Sergio Palao Procedencia: ARASAAC (<http://arasaac.org>) Licencia: CC (BY-NC-SA) Propiedad: Gobierno de Aragón

### 5.3.5 Marca el texto

Para señalar las ideas o partes principales de un texto podemos utilizar unas marcas sencillas ya que es una manera muy poco intrusiva de ir señalando aspectos importantes para la construcción del modelo de situación o para nuestro objetivo de lectura.

Es importante establecer un consenso en nuestro centro educativo sobre dichas marcas para reducir la carga cognitiva del profesorado y del alumnado en esta actividad. Con el objetivo de contar con un marco común de actuación en el centro al hacer anotaciones en el texto de lectura, hemos elaborado la siguiente infografía basada en la presentada por Lemov (2016):

- Recuadrar las palabras desconocidas
- Subrayar las ideas más importantes
- Poner un asterisco a detalles complementarios/

- Rodea con un círculo las palabras clave
- Pon un signo de interrogación a los párrafos que no entiendes
- Parafrasea en el margen lo que lees

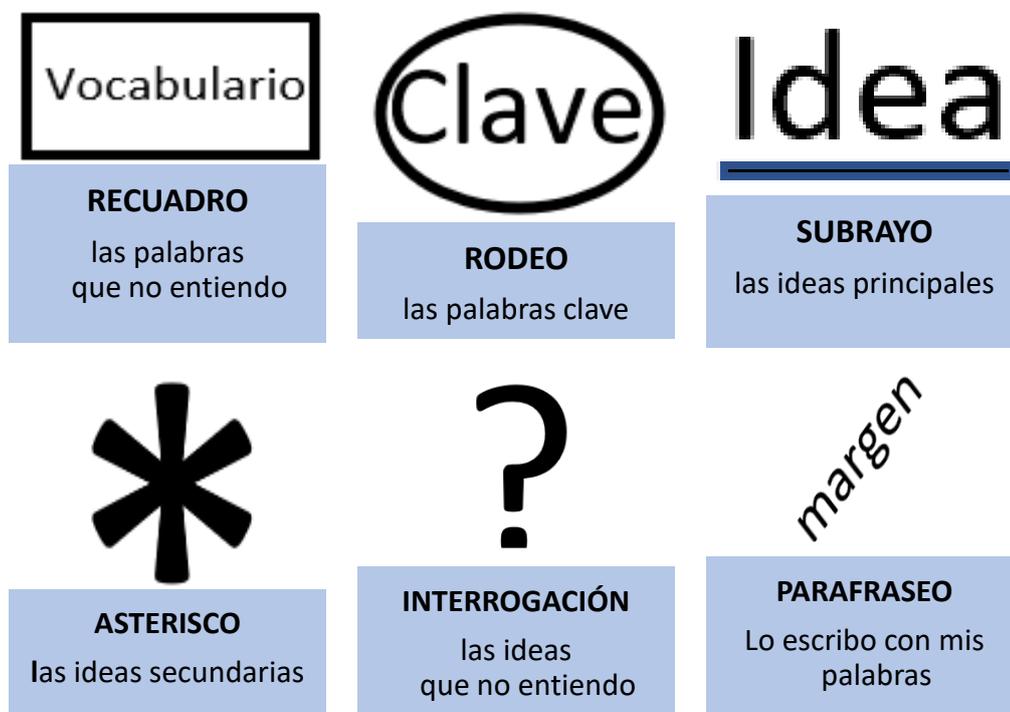


Figura 18: Anotaciones en el texto. Basado en la infografía de Lemov (2016) sobre cómo leer de modo interactivo.

### 5.3.6 Lee, discute, escribe

Como hemos señalado en el modelo de instrucción, debido a la relación que existe entre el lenguaje oral y la comprensión y expresión escrita, es importante trabajarlas de manera interdependiente, aprovechando las sinergias entre ellas. Resaltamos en esta figura que no tiene carácter secuencial y que, por consiguiente, es conveniente variar el orden para ajustarnos al propósito de la lectura. Cualquier permutación es válida: leer-escribir-discutir, leer-escribir-leer-discutir, etc. Por ejemplo, si en esta lectura son muy importantes los conocimientos previos, podemos comenzar escribiéndolos, a continuación, discutiéndolos para que sean conocimientos compartidos por todo el alumnado y, por último, leer el texto con la confianza de que lo van a comprender.

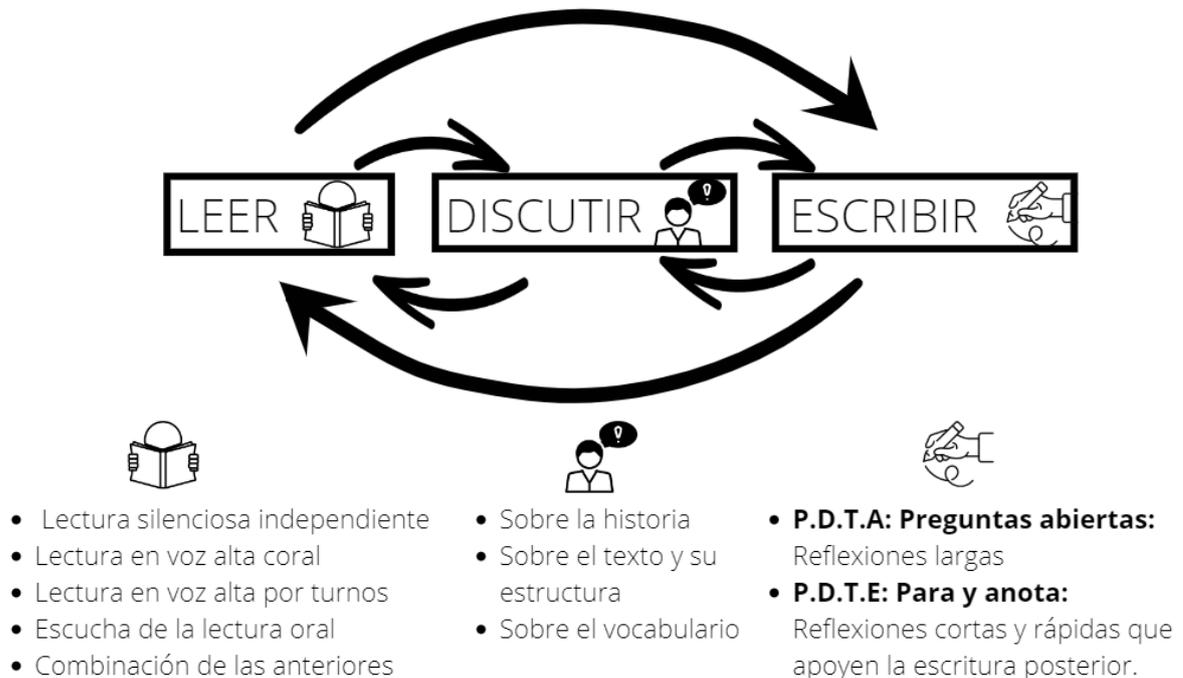


Figura 19: Ciclos de lectura basado en Lemov (2016)

### 5.3.7 Leemos a capas

La Figura 20, presentada a continuación, ofrece un marco de trabajo que hemos elaborado para trabajar la lectura comprensiva en diferentes niveles del texto (frase u oración, párrafo, capítulo o texto), centrando la atención en determinadas capas de análisis. Este enfoque nos permite adentrarnos paulatinamente en la comprensión del texto, poniendo el foco de atención en aquel aspecto que nos interese trabajar en un determinado momento, aunque sin olvidar que todos ellos están interrelacionados:

- presentación de la lectura.
- fluidez lectora.
- lectura profunda y
- práctica independiente.

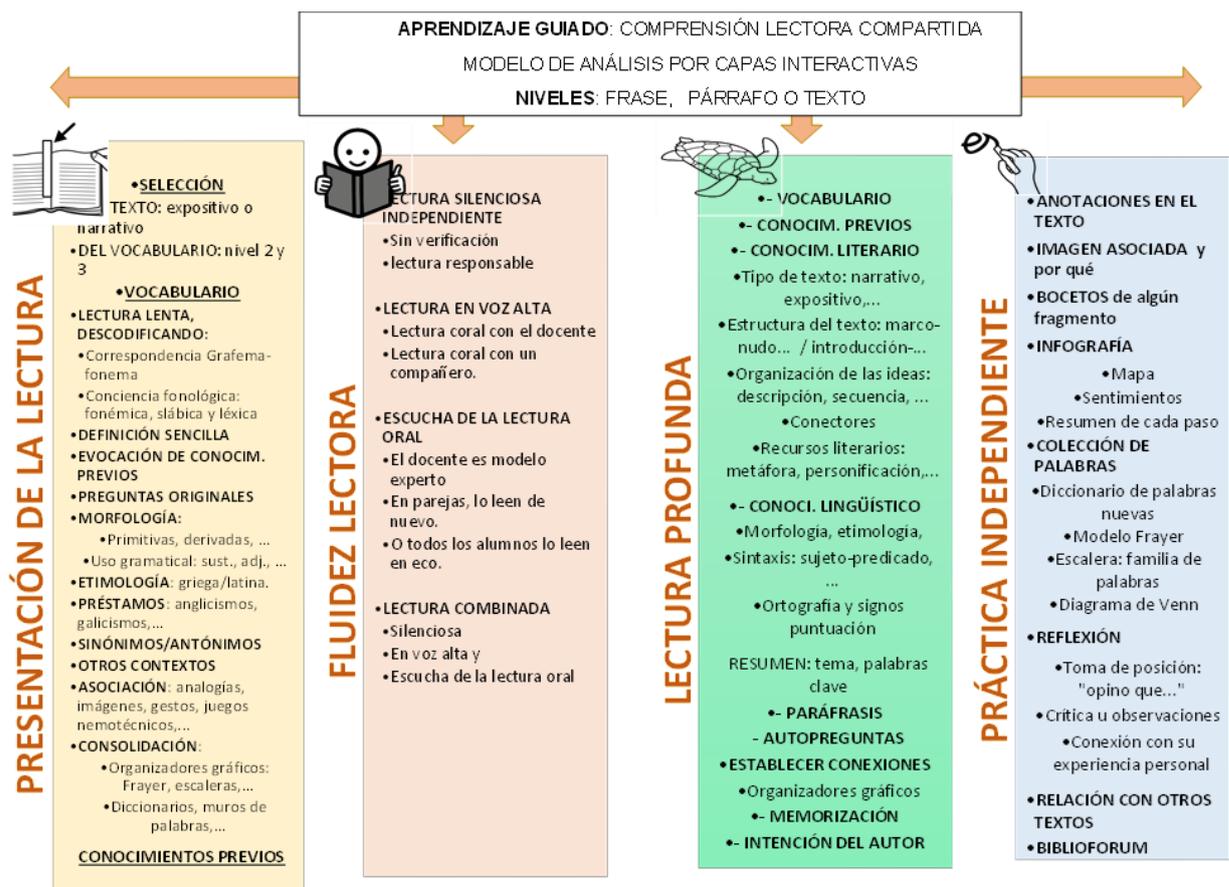


Figura 20: Propuesta de secuenciación para la lectura por capas interactivas.

### 5.3.8 Responde preguntas P.D.T. y P.D.T.A.

Estas preguntas, como ya hemos explicado en el modelo de instrucción de la lectura comprensiva (apdo. 5.2), las realiza el profesor/a al alumno/a para guiarle en la construcción de su modelo de situación. Para ello, Lemov divide este proceso en dos partes (ver la segunda y tercera columna de los anexos 35 y 36):

- 1º. **Establecimiento del significado**, en el que pretendemos que el alumno/a determine cuál es el significado literal del texto.
- 2º. **Análisis del significado** en el que pretendemos ayudar al alumno/a a que analice el texto a la luz de sus sistemas de conocimiento, sus experiencias y sus emociones.

En este proceso se pueden hacer dos tipos de preguntas:

- **P.D.T.A.: preguntas dependientes del texto abiertas.** Son reflexiones largas que se completan después de la lectura. Un ejemplo de ello lo encontramos en el anexo 33 donde se muestra una pregunta larga en cuanto a su análisis

(“¿cuáles son las diferentes etapas por las que pasan los protagonistas del cuento?”), que se responde mediante un organizador gráfico. De este modo, vamos preparando a nuestros alumnos a estructurar su análisis cuando en cursos superiores les pidan trabajar con respuestas complejas y argumentadas.

- **P.D.T.: preguntas dependientes del texto.** Son preguntas cortas que podemos utilizar con diversos objetivos: por una parte, ir construyendo el modelo de situación a medida que leemos y por otra parte, ir recopilando evidencias para guiarles en el análisis de distintos aspectos (conectores, características textuales, comparaciones, etc.). En el ejemplo del anexo 33, durante la lectura del cuento podemos proponer diferentes P.D.T., siguiendo la técnica que Lemov denomina “para y anota” (*stop and jot*), y les preguntamos: “Relee el séptimo párrafo y subraya cuál fue la primera parada de nuestros protagonistas” (la isla de plástico). Además, de este modo, van aprendiendo el proceso que ha de seguir un lector/a eficaz para responder de manera autónoma en el futuro.



- **P.D.T.A: Preguntas abiertas:**

Reflexiones largas

- **P.D.T.E: Para y anota:**

Reflexiones cortas y rápidas que apoyen la escritura posterior.

Figura 19: Ciclos de lectura basado en Lemov (2016)”

Resulta de gran interés el trabajo realizado por el equipo de Juan Cruz Ripoll en su blog “[Intralíneas](#)”, donde encontramos un interesante conjunto de lecturas variadas en género y dificultad, con P.D.T. insertadas en los textos.

Para ejemplificar las preguntas P.D.T. y P.D.T.A. se puede consultar la tabla presentada en el anexo 35 donde presentamos una clasificación de preguntas para establecer el significado y para analizarlo a diferentes niveles (texto, párrafo, línea, ...) y preguntas con ejemplos concretos (en el anexo 36). Los diferentes tipos de preguntas aquí expuestos son muy variadas y no pretendemos ser exhaustivos con los ejemplos que presentamos. Depende de **la maestría del maestro** el buscar las preguntas más adecuadas al texto concreto, a lo que quiere enseñar en esa lectura y de sus alumnos. De este modo, podemos diseñar algunas preguntas específicas para trabajar lo que un alumno en concreto necesita, abarcando así **la diversidad del aula**.

## 5.4 PROPUESTA DE LECTURA POR CAPAS

En este proyecto hemos tenido la oportunidad de contar con el cuento de Paula González Lasheras, estudiante de Teatro de Texto en la Escuela Superior de Arte Dramático del Principado de Asturias. Escribió este texto para la asignatura de Técnica Vocal, con el fin de hacer ver a niños de primaria lo importante que es cuidar y respetar la Tierra, centrándose en la gran influencia que tienen las decisiones que tomamos cada uno de nosotros sobre el océano.

Nos ofreció este cuento para trabajarlo en la Semana Cultural del colegio Jueces de Castilla, cuyo tema fue el agua como fuente de vida, y lo adaptó para nuestro alumnado en tres niveles de extensión, para reducir así su complejidad. El texto original (ver anexo 28.1) va acompañado de un audio, grabado y editado por ella misma con la ayuda de varios compañeros de su clase. Este audio permite trabajar la escucha de la lectura de un modelo experto y leerlo en eco, repitiéndolo de manera coral o individual. Presentamos la propuesta de lectura del cuento original en el apdo. 5.4.3.

La propuesta de trabajo con la versión breve del cuento (anexo 28.2) la presentamos en el apdo. 5.4.1. Por otra parte, la versión de extensión media (anexo 28.3) la desarrollamos en el apdo. 5.4.2. Por último, la versión adaptada de mayor extensión (anexo 28.4) queda esquematizada en el anexo 35, donde establecemos el significado de un texto en diferentes niveles de análisis. Los ejemplos elaborados a partir de esta versión extensa los presentamos en el anexo 36, trabajando así las preguntas P.D.T. y P.D.T.A. explicadas en el apdo. 5.3.8.

En resumen, en la lectura comprensiva de este cuento vamos a realizar la estrategia de lectura por capas. Debido a que su versión íntegra es muy compleja (anexo 28.1) decidimos utilizar las tres adaptaciones que había realizado la autora (anexos 28.2, 28.3 y 28.4). De este modo, en lugar de leer varias veces el mismo texto analizando diferentes aspectos en cada lectura, hemos utilizado diferentes versiones del mismo texto, tal y como describimos en el apdo. 5.3.6 (“Lee, discute, escribe”). La siguiente figura muestra cómo hemos ido trabajando en cada versión un aspecto diferente de la lengua, con distintos objetivos.

<b>DIFERENTES LECTURAS PARA REALIZAR UN ANÁLISIS POR CAPAS</b> EN UNA ENSEÑANZA GUIADA DE LA COMPRENSIÓN LECTOR/A 1º. En individual, parejas o grupos; 2º. Gran grupo, con el docente; 3º. Trabajo independiente			
			A nivel de frase, párrafo, texto,...
<b>TEXTO CORTO</b>	<b>TEXTO MEDIO O LARGO</b>	<b>TEXTO ORIGINAL CON LA AUDICIÓN</b>	<b>TRAS LA LECTURA COMPRENSIVA</b>
1.Objetivos explícitos 2.Vocabulario 3.Conocim. previos 4.Fluidez lector/aa: lectura repetida 5.Idea principal 6.Resumen (como técnica de estudio) 7.Estructura del texto: marco-nudo (problema-solución)-desenlace 8.Conectores	1.Objetivos explícitos 2.Protagonistas 3.Fluidez lector/a: lectura repetida 4.Estructura del texto 5.Organización secuencial: frase-resumen de cada etapa del viaje 6.Quién soluciona cada problema 7.Cómo es Pintureco. Justifícalo con el texto.	1.Objetivos explícitos 2.Por qué deciden viajar. Justifícalo con el texto 3.Lectura coral de la 1ª etapa. Nombre del lugar y frase-resumen. 4.Lectura de la 2ª etapa con modelado de la autora (grabación). Lugar y resumen. 5.Lectura en eco de la 3ª etapa. Lugar y resumen. 6.Lectura individual de la 4ª etapa. Lugar y resumen	<ul style="list-style-type: none"> <li>•COMPARACIÓN con otros textos narrativos trabajados: personajes, estructura,...</li> <li>•INFOGRAFÍA: mapa con las cuatro etapas del viaje.</li> <li>•RESPUESTA A LA AUTORA aportando el conocimiento de la Semana Cultural sobre el agua.</li> <li>•DEBATE</li> </ul>

Figura 21: Diferentes lecturas para realizar un análisis por capas (Figura 32), utilizando para ello las diferentes versiones del cuento (anexo 29). Se plantea una enseñanza guiada de la comprensión lectora, focalizando la atención en objetivos concretos.

Este enfoque se sustenta en un interesante estudio realizado por el equipo de [Iowa Reading Research Center \(2022\)](#), dedicado a la investigación sobre lectura que, aunque todavía esté en proceso de evidenciación, consideramos de utilidad por cumplir los principios educativos descritos en el apdo. 2.2.

Por consiguiente, tal y como hemos presentado en la figura anterior, comenzamos trabajando las diferentes estrategias y habilidades de lectura comprensiva y finalizamos utilizando la lectura de este texto para realizar dos situaciones de aprendizaje: responder a la pregunta planteada por la autora y realizar una infografía (apdos. 5.4.2 y 5.4.3, plasmados en los anexos 31, 32 y 33) que unen contenidos de Ciencias Naturales, Lengua y Plástica.

#### 5.4.1 VERSIÓN CORTA DEL CUENTO

Esta versión se presenta en el anexo 28.2 y es la más breve de todas ellas. En la tabla siguiente presentamos una propuesta de trabajo con principios inclusivos basados en la evidencia científica (apdo. 2.2).

<b>PRINCIPIOS INCLUSIVOS</b>	<b>ACTIVIDADES CON LA VERSIÓN BREVE DEL CUENTO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivos explícitos</li> <li>• Motivación intrínseca</li> <li>• Altas expectativas</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>OBJETIVOS EXPLÍCITOS</b></p> <p>Fomentar la construcción de un primer modelo de situación (comprender el vocabulario clave, evocar los conocimientos previos, extraer la idea global del texto, identificar la estructura del texto y elaborar un resumen), promoviendo altas expectativas entre nuestros alumnos.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ampliación del vocabulario</li> <li>• Andamiaje</li> <li>• Evaluación formativa</li> <li>• Trabajo en equipo</li> <li>• Práctica de la evocación</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>VOCABULARIO</b></p> <p>Antes de la lectura del texto, se trabajan las palabras clave de difícil comprensión para los niños, por ser desconocidas, excesivamente largas, compuestas, de difícil lectura, etc. La definición ha de ser sencilla, fácil de comprender por ese alumnado concreto.</p> <p>Cada una de ellas se trabaja de la manera explicada en el apdo. 5.2.3. Posteriormente, cuando estas palabras aparezcan en el texto, los estudiantes las van encuadrando con el lápiz siguiendo las pautas de la Figura 18 y se recuerda lo trabajado antes de la lectura del texto (práctica de la evocación -apdo. 2.2.8, procurando ser lo menos intrusivo posible.</p> <p>Durante la lectura del texto, si aparecieran otras palabras desconocidas, se trabajarán de manera rápida, dando una definición amigable o algún sinónimo. Si la maestra/o considera de gran interés, puede trabajarla en sesiones posteriores.</p> <p>Estas actividades se seleccionan de la Figura 11 para este texto en concreto. Las palabras son de nivel 2 y 3 (Beck et al., 2013; apdo. 2.1.9).</p> <p>A continuación, presentamos algunos ejemplos de las palabras seleccionadas, de interés para nuestro grupo concreto de alumnos:</p> <p style="text-align: center;"><b>NIVEL 2:</b></p> <p><b>“MUY A SU PESAR”:</b> muy a disgusto, contra su voluntad.</p>

- Es interesante describir a los compañeros de esa palabra, como denomina Lemov (2016), es decir, a las palabras que suelen aparecer antes o después de la nueva palabra que se enseña, y que son necesarias para utilizarla correctamente.
- *Pesar* es una palabra polisémica, como se ve en los siguientes ejemplos:
  - “Voy a pesar este melón”.
  - “A pesar de que el parque estaba lleno, pudimos tirarnos varias veces por el tobogán”.

**HEROICIDAD:** en el texto “la valiente heroicidad de Feripomeno”.

- Palabra derivada de “héroe”.
- Familia de palabras: heroísmo,
- Comportamiento valiente para enfrentar un peligro.
- Preguntas de comprensión:
  - ¿Hago una heroicidad cuando insulto a un compañero?
  - ¿Y cuándo pido a un niño que trate bien a otro? ¿por qué?
  - ¿Y cuándo llamo al timbre de una casa y salgo corriendo?
- Pedimos ejemplos de actuaciones heroicas que conozcan o hayan tenido ellos.
- Sinónimos y antónimos: valentía/ cobardía.

**ASTUCIA:** lo que se hace para lograr algo o para engañar a alguien

- Sinónimos y antónimos: vivacidad/inocencia
- Preguntas:
  - ¿Qué personaje de un cuento es astuto? Por ejemplo, el gato con botas
  - ¿Has actuado alguna vez con astucia? Explícanoslo
  - ¿Actúo con astucia si engaño a mi hermano pequeño para que coja el trozo más pequeño de la tarta?

**CABIZBAJO:**

- Definición amigable: con la cabeza hacia abajo por tristeza o por cansancio.
- Palabra compuesta formada a partir de la suma de dos palabras de origen latino:
- Cabeza (“cabiz”) + bajo.
- En el texto: “cuando volvían, cabizbajos, a casa, un barco apareció de la nada y limpió todos los plásticos de la isla flotante.
- Sinónimos/antónimos: triste, desanimado / animado, eufórico
- Se pide a los niños que caminen por la clase cabizbajos /eufóricos. Con esta corta actividad conseguimos, además, que el alumnado pueda moverse unos breves minutos.
- Distintas situaciones que pueden provocar andar cabizbajo:
  - Ando cabizbajo porque mi mejor amigo no ha querido jugar conmigo en el recreo
  - Estoy cabizbajo porque me ha salido mal el examen.
  - He llegado a clase cabizbajo porque he dormido mal esta noche.

**NIVEL 3:****TÓXICO:** venenoso, dañino

- Distintos contextos:
  - sustancias tóxicas en el mar.
  - persona tóxica que critica a unos y otros.
- En este texto: “los humanos habían contaminado el mar con productos tóxicos provenientes de fábricas cercanas”.

**CORAL Y ARRECIFE DE CORALES:**

- Correspondencia grafema-fonema: escribir en la pizarra y leer despacio “coral” y “arrecife de corales”.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conciencia fonológica</li> <li>• Conciencia fonémica</li> <li>• Palabra polisémica</li> <li>• Coral: pequeño animal, no vegetal, de unos mm de diámetro, que viven en el fondo del mar de aguas tropicales. Producen un esqueleto de carbonato de calcio (roca) y lo pegan a las rocas. Millones de corales forman los arrecifes y allí viven muchos tipos de flora y fauna.</li> <li>• Color rojo intenso.</li> <li>• Nombre de niña</li> <li>• Lectura coral: todos leemos juntos, a coro</li> <li>• Familias de palabras: coro y cor-al.</li> <li>• Varios cantantes con diferentes voces: soprano, contralto, tenor, bajo, etc.</li> </ul> <p>Una vez trabajadas estas preguntas de difícil comprensión, podemos guardar el vocabulario en el cuaderno, “en el diccionario de palabras interesantes”, en la escalera de palabras, ...</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimientos previos</li> <li>• Evocación</li> <li>• Coordinación entre distintas áreas</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>CONOCIMIENTOS PREVIOS</b></p> <p>En función del curso y de lo que hayan estudiado previamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Viven en simbiosis con las algas, que son plantas.</li> <li>• Son un reclamo turístico.</li> <li>• Se incluyen en algunos medicamentos contra el cáncer.</li> </ul> <p>Debemos evitar conceptos erróneos que suele tener el alumnado, aclarando que el coral no es una planta, sino un animal.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura repetida</li> <li>• Trabajo en equipo</li> <li>• Evaluación formativa</li> <li>• Revisión autónoma</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>LECTURA REPETIDA DEL TEXTO</b></p> <p>Introducimos las diferentes maneras de leer un texto de forma repetida, tal y como se explica en el apdo. 5.3.4.</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Secuenciación en pequeños fragmentos</li> <li>• Trabajo en equipo</li> <li>• Evaluación formativa</li> <li>• Revisión autónoma</li> <li>• Escritura individual</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>IDEA PRINCIPAL</b></p> <p>En parejas o en pequeño grupo discutirán cuál es el tema principal (la contaminación del mar) y lo escribirán en una sola frase debajo del texto, en la misma hoja de lectura.</p> <p>Posteriormente se pondrá en común en la pizarra y cada niño corregirá su frase en su hoja.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resumen</li> <li>• Parafraseo</li> <li>• Trabajo en equipo</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>RESUMEN</b></p> <p>Los alumnos elaboran un resumen del texto, de manera guiada. Para ello escriben una frase de cada párrafo, parafraseándolo con sus propias palabras o resumiéndolo, usando la estructura y los conectores como estrategia para organizarlo. Por ejemplo, primero en parejas y luego en el grupo-clase, del siguiente modo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Feripo creyó que los plásticos eran medusas</li> <li>• Los peces se quedaron dormidos y una red de arrastre los atrapó.</li> <li>• La contaminación de los humanos podría acabar con los seres vivos del mar.</li> <li>• Un barco de humanos limpió el mar.</li> <li>• Al final, Feripo y Pintu vieron que los humanos eran capaces de enmendar sus errores.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizadores gráficos.</li> <li>• Codificación dual</li> <li>• Trabajo en equipo</li> <li>• Evaluación formativa</li> <li>• Revisión autónoma</li> <li>• Escritura individual</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>ESTRUCTURA DEL TEXTO</b></p> <p>Con el esquema del texto narrativo del apartado posterior (anexo 8) se analizarán las partes del texto: marco, nudo con problema y solución, y desenlace.</p> <p>Al igual que en las actividades anteriores, se puede comenzar con un trabajo en parejas o pequeños grupos para que aquel alumnado con más dificultades de lectura comprensiva pueda apoyarse en sus compañeros.</p> <p>Posteriormente la maestra/o lo escribirá en la pizarra y el alumnado lo corregirán individualmente en su cuaderno.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Secuenciación en pequeños pasos</li> <li>• Trabajo en equipo</li> <li>• Andamiaje</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>CONECTORES</b></p> <p>Al igual que en la actividad anterior, el alumnado recurrirá al esquema de los conectores (anexo 10) y seleccionará en el texto aquellos que encuentre,</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluación formativa</li> <li>• Feedback</li> <li>• Lectura repetida</li> </ul>	<p>observando así cómo se van indicando las diferentes etapas en el viaje de los protagonistas. (primero, después, muy pronto, cuando... terminaron... )</p> <p>Nuevamente, se puede comenzar en pequeño grupo, exposición en gran grupo y auto-corrección individual.</p>
--	--

#### 5.4.2 VERSIÓN MEDIA O LARGA DEL CUENTO

Las dos versiones del cuento presentadas en los anexos 28.3 y 28.4 pueden trabajarse de modo semejante y por ello aquí presentamos tan solo una propuesta con el texto de extensión de una página (anexo 28.3).

Respecto a la versión larga del cuento (anexo 28.4), con ella hemos elaborado una tabla para establecer el significado de un texto en diferentes niveles de análisis, tal y como presentamos en el anexo 35. Los ejemplos elaborados a partir de esta versión extensa los presentamos en el anexo 36, trabajando así las preguntas P.D.T. y P.D.T.A. explicadas en el apdo. 5.3.8.

Volviendo de nuevo al texto de nivel medio (anexo 28.3), planteamos el trabajo con él tras haber leído la versión corta o la versión original, en función del grupo de alumnado y de los objetivos planteados.

<b>ESTRATEGIA</b>	<b>ACTIVIDADES CON LA VERSIÓN MEDIA DEL TEXTO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivos explícitos</li> <li>• Motivación intrínseca</li> <li>• Altas expectativas</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>OBJETIVOS EXPLÍCITOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajar la fluidez lectora a través de lecturas repetidas.</li> <li>• Analizar la organización secuencial de las etapas del viaje de nuestros protagonistas.</li> <li>• Justificar la personalidad de Pintureco con palabras y frases del cuento.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura repetida</li> <li>• Trabajo en equipo</li> <li>• Andamiaje</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>FLUIDEZ LECTORA</b></p> <p>Como se explica en el apartado 5.3.3, en la fluidez lectora hemos hecho referencia a la eficacia de la lectura repetida, por lo que la trabajaremos del mismo modo que hicimos en el apartado anterior con el texto breve.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resumen</li> <li>• Parafraseo</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>SECUENCIA</b></p> <p>En este texto de nivel medio se puede trabajar la secuenciación de las ideas (primero, más tarde, a</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajo en equipo</li> <li>• Codificación dual</li> <li>• Organizador gráfico</li> </ul>	<p>continuación, ...) como un modo de organizar el contenido. Ver Figura 14 y anexo 22.</p> <p>El alumnado escribirá una frase de cada párrafo, con sus propias palabras. Por ejemplo, primero en parejas y luego en el grupo-clase:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1º. Primero Feripo creyó que los plásticos eran medusas.</li> <li>2º. Después, los peces se quedaron dormidos y una red de arrastre los atrapó.</li> <li>3º. Luego, se dieron cuenta de que la contaminación de los humanos podría acabar con los seres vivos del mar.</li> <li>4º. Más tarde, un barco de humanos limpió el mar.</li> <li>5º. Al final del cuento, Feripo y Pintu vieron que los humanos eran capaces de enmendar sus errores.</li> </ol>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resumen</li> <li>• Parafraseo</li> <li>• Organizador gráfico</li> <li>• Trabajo en equipo</li> <li>• Andamiaje</li> <li>• Práctica independiente.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>ANOTACIONES Y RESUMEN DEL TEXTO</b></p> <p>De manera individual y usando como referencia el resumen breve elaborado en la lectura del texto corto, el alumno elaborará un resumen que enriquecerá con sus apreciaciones la personalidad de los protagonistas.</p> <p>A modo de andamiaje, ofrecemos al alumnado una plantilla con dos columnas y han de comenzar por la segunda donde subrayarán las ideas principales, siguiendo las anotaciones de la Figura 18 (ver anexo 26).</p> <p>A continuación, escribirán un breve resumen de cada bloque en la columna de la izquierda (ver la actividad del anexo 29 y un ejemplo del trabajo de un alumno en el anexo 30.1).</p> <p>Para ello, lo escribirán primero individualmente, más tarde lo revisarán en parejas y por último se debatirá entre todos, bajo la guía docente.</p> <p>La actividad terminará cuando cada niño/a haya corregido su propio resumen de manera individual.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Codificación dual</li> <li>• Trabajo en equipo</li> <li>• Organizador gráfico</li> <li>• Metacognición</li> <li>• Trabajo independiente</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>RÚBRICA</b></p> <p>Siguiendo la rúbrica del anexo 7, analizaremos los diferentes aspectos del texto, todos ellos correctamente elaborados pues se presenta un modelo de escritura a nivel de experto. Entre los diferentes puntos de verificación de la rúbrica, dentro de este texto concreto se pueden destacar los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Verbos:</b> todos los verbos están en pasado, característica de un texto narrativo.</li> <li>• <b>Estructura del texto:</b></li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Marco:</b> Pintu y Feripo quieren conocer el arrecife de corales saltarines.</li> <li>○ <b>Nudo:</b> problema (contaminación del mar) y solución (los humanos lo limpian).</li> <li>○ <b>Desenlace:</b> en este texto no aparece el desenlace del cuento (“y desde entonces...”). Sin embargo, en la versión larga (anexo 28.4) la autora nos cuenta en el párrafo 22 que nuestros protagonistas “volvieron a casa sanos y salvos”, que los atunes pasaban a saludarles cada temporada migratoria y que Vildinesa se mudó a su arrecife de corral. Como este desenlace ya es conocido por el alumnado al leer otras versiones del texto, en esta versión media (anexo 28.3), deben detectar su ausencia, trabajando primeramente a nivel individual y posteriormente en parejas, tríos o cuartetos.</li> </ul> <p>Hemos podido constatar que, cuando los niños han trabajado previamente la estructura de otros textos, identifican con facilidad qué parte falta en este. Incluso aquellos con dificultades de lectoescritura, como ya han trabajado diferentes aspectos en este cuento, pueden participar activamente en la identificación de las partes del texto.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evocación</li> <li>• Práctica independiente</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>RESPUESTA A LA AUTORA</b></p> <p>Tras haber realizado la lectura comprensiva (ver la cuarta columna de la Figura 21) como agradecimiento a la autora, proponemos al alumnado asumir el reto que nos plantea en la segunda versión del cuento (anexo 28.3): “Y tú, pregúntatelo: ¿quieres seguir haciendo daño al mar y a los animales que viven en él o prefieres ayudarlos limpiando su hogar?”.</p> <p>Ante esta cuestión abierta, el alumnado ha de vincular al texto los conocimientos sobre la contaminación del mar que han ido aprendiendo en la Semana Cultural, planteando así una situación de aprendizaje. Un sencillo ejemplo lo encontramos en el texto del anexo 31, donde un alumno presenta su toma de posición y se compromete a eliminar las bolsas de plástico utilizando otras alternativas.</p>

### 5.4.3 TEXTO ORIGINAL Y AUDICIÓN DE LA AUTORA

La propuesta que presentamos a continuación se basa en la versión original de Paula Lasheras González y tiene una extensión de cinco páginas (ver anexo 28.1). Este texto original es el de mayor dificultad de todos por su extensión, pero cuenta con la aportación de una grabación realizada por la autora y sus compañeros, que nos ofrece la posibilidad de trabajar la lectura repetida con un modelo excelente y así poder realizar una lectura en eco con modelado de alta calidad.

Esta tercera y última propuesta de lectura comprensiva tiene como objetivo una lectura aún más profunda del cuento y supone el mayor desafío de todas ellas. Hemos podido seleccionarla para niños de 3º de primaria, a pesar de la dificultad de su vocabulario, de las estructuras sintácticas y de la longitud del texto porque previamente se han hecho diversas actividades como:

- Una larga entrevista con su autora, Paula Lasheras González, donde los niños le han podido plantear muchas preguntas sobre la escritura de su cuento.
- Introducción explícita de una selección de vocabulario desconocido para el alumnado.
- Ilustración del cuento especificando cada etapa por la que pasan los protagonistas.
- Realización de la propuesta anterior, con la versión de longitud media del texto.

Por tanto, podemos plantearla cuando los niños están muy familiarizados con el texto.

En las diferentes fases de esta actividad vamos analizando por fragmentos, “trocito a trocito”, poniendo el foco en la mejora de la fluidez lectora, en el resumen autónomo del texto plasmado en una sencilla infografía y en la profundización en el modelo de situación, analizando tanto las intenciones y motivos de los personajes como las que quiere transmitir el autor/a.

<b>ESTRATEGIAS INCLUSIVAS</b>	<b>ACTIVIDADES CON EL TEXTO ORIGINAL</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Objetivos explícitos</li><li>• Motivación intrínseca</li><li>• Altas expectativas</li></ul>	<p style="text-align: center;"><b>OBJETIVO EXPECÍFICO</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Mejorar la lectura fluida a través de diversas lecturas repetidas de cada etapa del viaje de Pinturico y Feripomeno de distintos modos: con modelado, en eco, lectura recíproca, etc.</li></ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Práctica independiente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resumir en un trabajo individual el itinerario seguido en el cuento por los protagonistas. Este trabajo estará guiado por las P.T.D.A. y P.D.T. (apdo. 5.3.8) en una infografía de manera autónoma.</li> <li>• Profundizar en la creación de modelo de situación (intenciones y motivos)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Secuenciación en pequeños pasos</li> <li>• Lectura repetida</li> <li>• Trabajo en equipo</li> <li>• Evaluación formativa</li> <li>• Escritura individual</li> <li>• Feedback</li> <li>• Lectura repetida</li> <li>• Andamiaje</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>PERSONALIDAD DE PINTURECO</b></p> <p>El alumnado ya ha trabajado la versión de nivel medio del cuento (anexo 28.3) cuyas dos primeras líneas son: “Un día, la tortuga Feripomeno y el cangrejo Pintureco <b>decidieron viajar</b> a conocer el Arrecife de los Corales Cantarines”. Partiendo de esta perífrasis verbal, decidimos buscar en el texto original <b>el porqué de este viaje</b>.</p> <p>A partir de ahí, y centrándonos en el texto original, realizamos las siguientes actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Leer el texto individualmente</b> los cuatro primeros párrafos, en silencio, buscando qué significa que decidieron viajar, subrayar las ideas que respaldan la explicación.</li> <li>• <b>Discusión entre iguales</b> para seleccionar qué partes del texto indican las <b>causas de este viaje</b>. Esta información se ha de completar con la procedente de los cuatro primeros párrafos del texto original: Pinturico, el cangrejo, era: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ “muy atrevido y buscaba nuevas aventuras”;</li> <li>○ “era el cangrejo más valiente de su arrecife”;</li> <li>○ “emprendamos tal aventura”;</li> <li>○ “a unos pocos peligros de distancia”;</li> <li>○ etc.</li> </ul> </li> <li>• <b>Exposición en gran grupo:</b> la docente va escribiendo los fragmentos literales del texto que respaldan las afirmaciones del alumnado.</li> <li>• <b>Escritura individual</b> que describa la personalidad aventurera de Pintureco.</li> </ul> <p>Sabemos la dificultad de esta actividad, quizás la más complicada de todas las presentadas en esta propuesta, pues la información no se encuentra explícita ni fácil de localizar y el alumnado precisa de un andamiaje fuerte, que podrá ir reduciéndose a medida que van aprendiendo a utilizar esta estrategia.</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Secuenciación en pequeños fragmentos</li> <li>• Trabajo en equipo</li> <li>• Andamiaje</li> <li>• Evaluación formativa</li> <li>• Revisión autónoma</li> <li>• Feedback</li> <li>• Lectura repetida</li> <li>• Escritura individual</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>ETAPAS DEL VIAJE</b></p> <p>Iremos analizando las cuatro etapas del viaje (anexo 28.1), utilizando en cada una de ellas un modo diferente de lectura repetida y así trabajaremos la fluidez lectora mientras buscan la información solicitada.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>1ª etapa:</b> desde “A la mañana siguiente” hasta “Gracias por salvarme la vida, amigo mío” (dos primeras páginas). <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Aquí podemos trabajar la <b>lectura en eco, por parejas</b>, en la que un alumno/a lee un párrafo y el compañero/a repite esa lectura; a continuación, hacen lo mismo con los párrafos siguientes.</li> <li>○ Por parejas, <b>subrayan las frases principales</b> y <b>anotan</b> en el margen una frase que resuma esa etapa y que ha de comenzar con la idea central como, por ejemplo: “<u>La Gran Mancha</u>: Pintu salva la vida de Feripo al no dejar que se coma el plástico que confunde con una medusa”.</li> <li>○ <b>Revisión autónoma:</b> tras la puesta en común y su escritura en la pizarra, cada alumno corregirá su frase de manera autónoma en su hoja o cuaderno.</li> </ul> </li>   <li>• <b>2º etapa:</b> desde “Pinturico y Feripomeno siguieron su viaje, ...” hasta “la ayuda prestada” (2ª y 3ª página). <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Lectura en eco tras modelado experto:</b> esta lectura es la más apropiada para utilizar la <b>grabación de la autora</b> por contener el diálogo de los personajes. Se reproducirá cada párrafo y, a continuación, todo el alumnado en coro releerá el texto prestando especial atención a la entonación.</li> <li>○ A continuación, nuevamente en parejas, subrayarán las <b>ideas principales</b> y <b>escribirán</b> en el margen el resumen de esta etapa. Posteriormente, con la colaboración de todos, se escribirá en la pizarra. Por ejemplo: “<u>Las telarañas del olvido</u>: nuestros protagonistas despertaron a un banco de atunes rojos para que huyeran de unas redes de pesca de arrastre y Pintu las cortó con sus pinzas”.</li> <li>○ Revisión autónoma.</li> </ul> </li>   <li>• <b>3ª etapa:</b> desde “una vez disipado el gentío...” hasta “volvamos a casa” (3º y 4º página) <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Lectura con “llamada en frío”</b>, nombrando a cada alumno/a para que lea una parte del texto.</li> <li>○ Al igual que en los fragmentos anteriores, se comenzará en parejas y se terminará escribiendo el <b>resumen</b> en la pizarra, entre todos. Por ejemplo: <u>El</u></li> </ul> </li> </ul>
---	---

	<p><u>arrecife de corales saltarines</u>: los residuos tóxicos matan los corales y los peces de colores huyen de allí.”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Revisión autónoma.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>4º etapa</b>: desde “Así fue cómo los dos amigos...” hasta el final (páginas 4 y 5). <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Podemos leer esta etapa entre todos en <b>lectura coral con modelado docente</b>, mientras este se pasea entre las mesas para animar a todo el alumnado a su lectura en voz alta.</li> <li>○ Los mismos pasos que en las etapas anteriores, terminando con un resumen redactado entre todo el alumnado. Por ejemplo: “<u>“Vuelta a casa pasando por la Gran Mancha</u>: Pintu y Feripo pasan de nuevo por debajo de la Gran Mancha en su vuelta a casa y ven cómo un barco retira los plásticos de allí”.</li> <li>○ Revisión autónoma.</li> </ul> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Andamiaje</li> <li>● Trabajo individual</li> <li>● Modelado</li> <li>● Conocimientos previos</li> <li>● Evocación</li> <li>● Feedback</li> <li>● Organizador gráfico</li> <li>● Lectura repetida</li> <li>● Coordinación entre áreas</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>TRAS LA LECTURA COMPENSIVA</b></p> <p><b>Una vez realizada una comprensión profunda del texto</b>, podemos llevar a cabo dos interesantes situaciones de aprendizaje a partir de la lectura del cuento (ver cuarta columna de la Figura 21), siguiendo las recomendaciones metodológicas propuestas en la LOMLOE.</p> <p><b>a) Relacionada con el trabajo de la lectura: INFOGRAFÍA</b></p> <p>como una actividad artística, pueden realizar un mapa donde escriban los lugares por donde pasan nuestros protagonistas en su aventura y hacer un dibujo relacionado con ello.</p> <p>Aquel alumnado que lo precise podrá contar con el mapa en blanco del anexo 32, atendiendo así a la diversidad del aula.</p> <p style="text-align: center;">Las etapas del viaje son:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1º. La Gran Mancha en la isla de residuos.</li> <li>2º. Las Telarañas del Olvido, redes de arrastre que atrapan el banco de atunes rojo.</li> <li>3º. El arrecife de Corales Cantarines, destrozado por los residuos tóxicos.</li> <li>4º. Vuelta a casa pasando de nuevo por la Gran Mancha, que ahora están limpiando los humanos.</li> </ol>

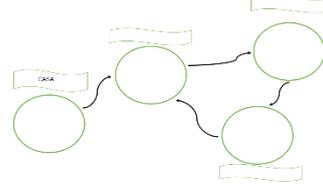


Figura 22:  
que recoge las  
etapas por las que pasan los protagonistas del cuento.

Infografía  
diferentes

**b)Transversal, en relación con otras áreas:**

**RESPUESTA A LA AUTORA:** en el área de **Ciencias Naturales**, como agradecimiento a la escritora por compartir con nosotros su texto en la Semana Cultural sobre el agua, responderemos a la pregunta que ella nos plantea: “¿Y tú, quieres ser de los que destruyen el hogar de estrellas de mar o como aquellos buzos que eliminaron la basura del océano?”.

Como guía para realizar esta actividad les daremos la siguiente pista: “**yo sería de los que... porque...** (demostrar lo que sabéis sobre esto en ciencias, vinculado con todo lo que habéis aprendido en la semana cultural).

Una vez recopiladas las respuestas, se envían a su correo electrónico, con un mensaje de agradecimiento.

## 6 PROPUESTA DE TRABAJO DE LA ESCRITURA

Mientras que el lenguaje oral, tal y como afirma Sweller (ver apdo. 2.1.1), es un aprendizaje primario que se adquiere de forma automática, tanto la lectura como la escritura son aprendizajes secundarios. La escritura tiene una sintaxis propia que se aleja del lenguaje oral dado que no escribimos del mismo modo que hablamos, ni utilizamos el mismo vocabulario. Por ello, ambas habilidades deben enseñarse de modo explícito.

Además, como hemos expuesto en el apdo. 5.2.7, la enseñanza coordinada de la lectura y de la escritura, mejora el aprendizaje de ambos procesos al ser habilidades complementarias. Por ello, en la propuesta de la escritura que presentamos a continuación se comparten estrategias de enseñanza.

### 6.1 MARCO TEÓRICO DE ADQUISICIÓN DE LA ESCRITURA

Mientras la lectura es la descodificación de un texto escrito para acceder a su mensaje, la escritura es el proceso inverso, es decir, la codificación de un mensaje en un texto escrito. Por ello, ambas habilidades están íntimamente relacionadas:

- Necesitan adquirir una fluidez que libere recursos de memoria a largo plazo mediante la automatización de la correspondencia fonema-grafema.
- Precisan la creación de un vocabulario visual que facilite una escritura rápida y precisa.
- Están influenciadas por los sistemas de conocimiento del alumno, tanto lingüísticos como de su acervo cultural (ver Figura 9).

El escritor/a eficaz tiene que acceder a sus sistemas de conocimiento para plasmar su mensaje con la corrección gramatical y codificarlo aplicando las reglas grafema-fonema. De esta manera se ve claramente que la lectura y la escritura están íntimamente relacionadas ya que se basan en los mismos sistemas, aunque, se utilizan, por exponerlo de un modo sencillo, en orden inverso.

### 6.2 MODELO DE INSTRUCCIÓN DE LA ESCRITURA

Dada la estrecha vinculación entre la lectura y la escritura, en ambos tenemos que:

- crear un vocabulario visual (apdo. 5.2.1)
- ampliar el vocabulario en los tres niveles establecidos por Beck y cols. (2013), tal y como quedó expuesto en el apdo. 2.1.9.
- Implementar estrategias metacognitivas que controlen la escritura: monitorización de lo escrito, creación de inferencias, etc. (apdo. 5.1.2)

- Visualización de nuestro modelo de situación (apdo. 5.2.4) que guíe la escritura, y por tanto, el “qué queremos decir”.
- Fomento de las funciones ejecutivas, motivación intrínseca y vínculos afectivos con la escritura (apdo. 5.2.9).

En la escritura es especialmente importante que el niño/a tenga interiorizadas y automatizadas las reglas de correspondencia grafema-fonema para evitar los errores de ortografía natural.

Respecto a la evaluación, esta es más objetiva que en la lectura al quedar plasmado en el papel y poder fijarnos en los aspectos formales, en su contenido, etc. En nuestra propuesta de trabajo ofrecemos unas rúbricas (anexo 7) que guían este proceso de evaluación por parte del docente, permitiendo además la autoevaluación y la co-evaluación entre alumnos.

### 6.3 ESTRATEGIAS ESPECÍFICAS DE ESCRITURA

Respecto a las estrategias específicas de escritura, destacamos las siguientes:

- **Escríbelo otra vez:** uso de borradores (Berger, 2003; apdo. 2.1.5)
- **Utilizo organizadores gráficos**, que presentamos en los anexos, como por ejemplo el relativo a la estructura de un texto (anexo 8).
- **Galería de exhibición:** que nos permite la autoevaluación y co-evaluación como estrategia de aprendizaje.
- **Marca el borrador:** utilizamos distintas marcas como las de la lectura (anexo 26) para indicar aquellos aspectos a mejorar. Por ejemplo, si en un texto la alumna/o utiliza repetidamente la palabra “niño”, la rodeamos para indicarle que debe sustituirla utilizando alguna de las técnicas que ha aprendido, como sustituirla por un sinónimo o por un pronombre.
- **Autoinstrucciones:** siempre que sean necesarias, teniendo en cuenta que han de ir desapareciendo progresivamente (anexo 9).
- **Conecto el texto:** utilizando para ello los conectores textuales (anexo 10).

### 6.4 PROPUESTA DE ESCRITURA POR CAPAS

De la misma manera que hemos estructurado la lectura por capas (apdo 5.4), hemos estructurado la escritura también a capas. Es decir, tras la escritura de un texto por parte del alumno, se realizan diferentes borradores y en cada uno de ellos el alumno va mejorando un aspecto (estructura del texto, conectores, ortografía, ...), trabajando así por capas.

El esquema de trabajo que se plantea llevar a cabo con el alumnado para ayudarle a alcanzar la competencia en la escritura de textos tiene los siguientes pasos secuenciados:

1. Motivación
2. Instrucción directa
3. Modelado
4. Práctica guiada / independiente
5. Galería de exhibición
6. Reescritura
7. Exposición

Esta estructura es multinivel y, por tanto, puede ser utilizada a lo largo de toda la primaria, e incluso, adaptarse a la diversidad del aula.

En la siguiente figura y en el anexo 5 se muestra la secuenciación de la programación y se presenta una breve descripción de estos pasos:

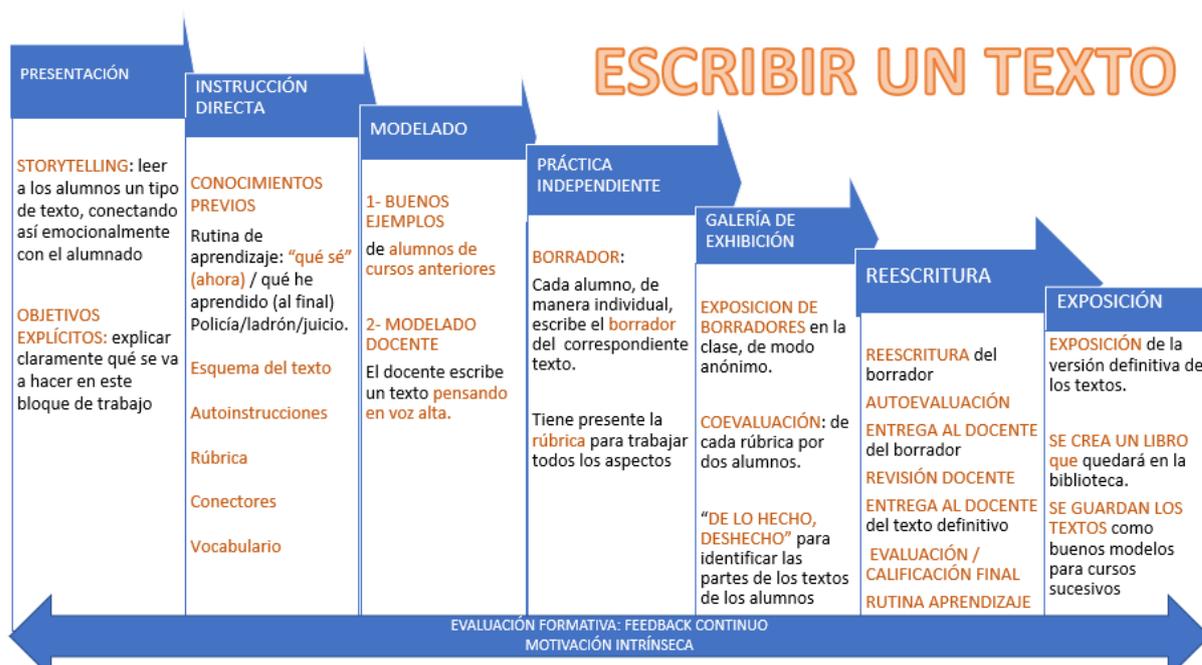


Figura 23: Secuenciación de las actividades de la escritura de un texto

En la tabla siguiente se desarrolla esta secuenciación, presentando en la columna de la izquierda los principios educativos inclusivos recogidos en el apdo. 2.2 y en la columna de la derecha las actividades para implementar estos principios en el aula.

<b>PRINCIPIOS INCLUSIVOS</b>	<b>SECUENCIACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE ESCRITURA (Ver Figura 23)</b>
<b>A.- PRESENTACIÓN DE LA ACTIVIDAD</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivos explícitos</li> <li>• Altas expectativas</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>A.1.- OBJETIVOS EXPLÍCITOS</b></p> <p>Explicaremos a todo el alumnado que deben llegar a escribir un texto de mayor o menor complejidad, y que lo han de exponer para que puedaN ser leídos por sus compañeros.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivación intrínseca</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>A.2.- STORYTELLING:</b></p> <p>Como técnica motivadora: la docente lee al alumnado un tipo de texto: cómic, noticia, que les enganche (gancho) y motive para introducirles en la escritura del texto. Para ello se crea una atmósfera mágica que conecte emocionalmente con el alumnado y les predisponga para el aprendizaje.</p> <p><b>Nota:</b> la motivación intrínseca como consecuencia de superar las inseguridades en la realización se mantendrá en cada uno de los bloques de estas actividades.</p>
<b>B.- INSTRUCCIÓN DIRECTA</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseñanza directa</li> <li>• Activación de los conocimientos previos</li> <li>• Secuenciación en pequeños pasos modelados</li> <li>• Codificación dual</li> <li>• Andamiaje</li> <li>• Práctica de la evocación</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>B.1- CONOCIMIENTOS PREVIOS</b></p> <p>El alumnado rellena la primera parte de la rutina de aprendizaje como activación de los conocimientos previos. Esto permite relacionar aquello que ya saben, y que está en la memoria a largo plazo, con aquella información novedosa que se va a abordar dentro de la memoria de trabajo. Esta última tiene una capacidad limitada, mientras que la memoria a largo plazo tiene capacidad ilimitada.</p>

- Feedback y evaluación formativa
- Categorizar, comparar, contrastar

En cursos inferiores o cuando se desee un menor nivel de dificultad se utilizará la siguiente rutina grupal:

**RUTINA DE APRENDIZAJE EN GRUPO**

QUE SABEMOS Antes de comenzar a estudiar activamos nuestros conocimientos previos	QUE HEMOS APRENDIDO Tras haber terminado de redactar la versión definitiva del texto, escribimos qué hemos aprendido
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	

Figura 24: Rutina de aprendizaje en grupo (Ver anexo 6)

Sin embargo, cuando se desee incrementar la dificultad, se realizará la rutina “*think / pair / share*” “policía/ladrón/juicio” (individual / robar la información al compañero / puesta en común), mencionada en el apartado 4.2.9. y en ella el alumnado parte de un trabajo individual:

**RUTINA DE PENSAMIENTO: POLICÍA/LADRÓN**

RODEO EL TIPO DE TEXTO: NARRATIVO, DESCRIPTIVO, EXPOSITIVO, ARGUMENTATIVO ESCRIBO QUE TEXTO ES (fábula, cuento, noticia, reseña, ...): _____		
QUE SE Antes de comenzar a estudiar, activo mis conocimientos previos		QUE HE APRENDIDO (individual) Lo escribo tras haber terminado de redactar la versión definitiva de mi texto
POLICÍA (individual) Escribo todo lo que ya sé sobre este tipo de texto	LADRÓN (en parejas) Robo información a mi compañera/o	
1.	1.	
2.	2.	
3.	3.	
4.	4.	
5.	5.	
6.	6.	

Figura 25: Rutina de aprendizaje "Policía / ladrón" (Ver anexo 6)

En los cursos superiores se trabaja de forma guiada la reflexión sobre ese texto, pero en los inferiores se les ofrece directamente la información. Se van tomando notas en la pizarra sobre lo que van diciendo los niños, aunque el alumnado no necesita copiarlo porque más tarde se le dará el esquema.

En ambas situaciones, se comienza preguntando a aquellos que menos saben y al final a quienes saben más para que no les roben las buenas ideas. El co-docente escribe en la pizarra cada idea una vez que la alumna/o la ha dicho y todos esperan a verla escrita para centrar la atención en cada fase.

**Muy importante:** no hay ideas “tontas” porque ya se corregirán al final de la lección; ahora no se corrigen. Si un compañero dice una idea diferente o complementaria se va añadiendo, manteniendo la primera. El objetivo de esta actividad no es evaluar sino detectar sus conocimientos previos. Un ejemplo de las ideas que tiene el alumnado de 1º de primaria sobre el cuento se puede ver en el anexo 6.3.

Con el fin de facilitar la actividad, se partirá de un tipo de texto conocido. Así, por ejemplo, se pueden revisar las ideas previas del cuento como ancla para los nuevos conocimientos sobre la noticia: partes del cuento, personajes imaginarios, tiempo indefinido, etc.

- Enseñanza directa en pequeños pasos
- Teoría de la carga cognitiva
- Activación de los conocimientos previos
- Andamiaje

### B.2.- ESQUEMA DE ESE TIPO DE TEXTO

Ofrecemos al alumnado el esquema del texto (estructura del texto) que se esté trabajando: noticia, fábula, etc. (ver anexo 8) trabajando de este modo una enseñanza explícita del contenido.

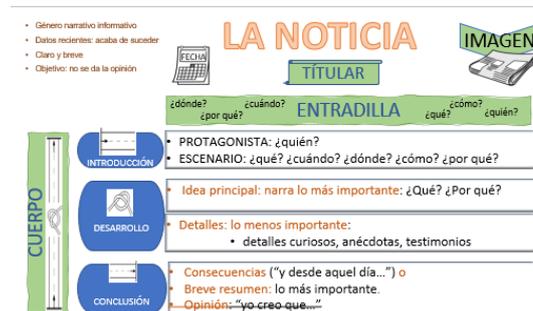


Figura 26: Ejemplo de los esquemas elaborados para cada tipo de texto (anexo 8.2)

Dejamos proyectado en la pizarra a la vez esa estructura del texto y los conectores que van a ayudar a redactar el texto:



Figura 27: Ejemplo de los conectores más sencillos (Ver anexo 10)

- Andamiaje de la práctica independiente

### B.3.- AUTOINSTRUCCIONES

El alumnado con más dificultad puede tener delante las autoinstrucciones para redactar este texto. Con este andamiaje podrán responder a las preguntas que el docente irá planteando a su alumnado. El resto de los compañeros podrán disponer de esta ayuda más tarde, cuando tengan que escribir el borrador y el texto definitivo.

**AUTOINSTRUCCIONES: REPORTAJE**  
 Debo las autoinstrucciones para que solo pueda ver el paso que estoy haciendo.

1º Saco la **ESTRUCTURA** del reportaje y los **CONECTORES**.  
 2º Saco la **RÚBRICA** y miro cómo debo escribir el reportaje.

**ENTRADILLA:**

- Digo una información de interés popular sobre la que voy a investigar: descubrimientos, descripciones, viajes, arte, deporte, ....
- Investigo información haciendo entrevistas y recojo datos interesantes.
- Selecciono qué aspectos voy a tratar: ¿quién? ¿qué pasó? ¿dónde? ¿cuándo?
- Despierto el interés para captar la atención.

**INTRODUCCIÓN:** escribo el 1º **PÁRRAFO**:

- Presento el tema que voy a tratar.
- Explico por qué es interesante ese tema.

**DESARROLLO:** investigo el tema

Escribo el 2º **PÁRRAFO**: lo más general.

- Explico los conceptos y datos de los que quiero escribir.
- Uso tecnicismos específicos del tema, muy precisos, y no palabras comunes.
- Entrevisto a personas que conocen ese tema: "según la opinión de..."
- Explico lo dicho con ejemplos ("así por ejemplo..."), comparaciones, testimonios, descripciones, citas ("según..."), gráficos, fotos...
- Uso **CONECTORES** de tiempo, causa, orden y consecuencia.

Escribo el 3º **PÁRRAFO**: lo más complicado, con más detalles.

- Explico los conceptos y datos de los que quiero escribir.
- Explico lo dicho con ejemplos, comparaciones, descripciones, citas, gráficos.

**CONCLUSIÓN:** escribo el **CUARTO PÁRRAFO**:

- Busco las palabras clave: bienen las ideas más importantes.
- Resumo la información: "En conclusión...", "En resumen..."
- Puedo dar mi opinión: "creo que..." o invito al lector a sacar sus propias conclusiones: "¿qué va a pasar a partir de ahora?"

Pongo un **TÍTULO** que sea interesante, relacionado con el reportaje.

- Pienso en varios títulos adecuados a este reportaje y escribo el mejor.

Miro la **rúbrica** y mejoro lo que me parezca.

- Entrego el borrador al profe para que me lo corrija.
- Lo paso a limpio, corrigiendo lo que me ha dicho el profe.
- Hago un dibujo o incluyo una imagen.
- Entrego al profe el texto y mi autoevaluación en la rúbrica.

Figura 28: Ejemplo de autoinstrucciones para el reportaje (ver anexo 9)

Este andamiaje se ha de ir retirando en la medida en que el alumnado vaya avanzando en su aprendizaje. De hecho, una alumna de 6º que había trabajado la noticia con el esquema del cuento preguntó si estaba disponible el esquema de este, pero inmediatamente se autocorrigió y comentó: "Bueno, que no me hace falta, que son siempre las mismas partes", pues ya había entendido la estructura común a todos los tipos de textos.

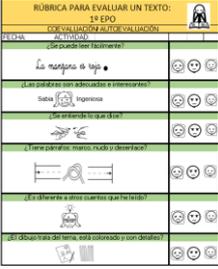
- Cultura inclusiva
- Explicitar los objetivos de la actividad

### B.4.- RÚBRICA

Presentamos y explicamos al alumnado la rúbrica para que sepan claramente los objetivos. Cuando se trabaja por primera vez con ella es necesario ver detenidamente cada uno de los criterios con sus descriptores correspondientes. El objetivo de esta rúbrica es que se pueda utilizar en todos los cursos de primaria y adaptarse,

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseñanza directa en pequeños pasos</li> <li>• Modelado y pensamiento en voz alta</li> <li>• Codificación dual</li> <li>• Teoría de la carga cognitiva</li> <li>• Altas expectativas</li> <li>• Atención y metacognición</li> </ul>	<p>a sí mismo, al nivel de cada alumno/a. De este modo, se puede entregar a un alumno/a de 4º de primaria la correspondiente a los cursos de 1º y 2º si fuera conveniente.</p> <p>Cuando se presenta la rúbrica por primera vez sí se necesita explicar cada uno de los aspectos, pues pueden tener dudas en algún concepto. Así, por ejemplo, cuando un alumno de 2º de primaria levanta la mano al ver la rúbrica y pregunta “¿qué es “margen”?”, detectamos un término que puede que no tengan claro el resto de sus compañeros ni aquellos de otras clases y deberemos prestarle atención para explicarlo de un modo explícito al trabajar la rúbrica.</p> <p>En dos ocasiones y con alumnado de diferentes niveles, al llevar este proyecto al aula, ha surgido el problema de que un alumno se quejara de que otro le hubiese copiado. El primer cuento hacía referencia a la incorporación al colegio de un maestro alienígena, mientras el segundo texto mantenía el mismo personaje, pero en este caso, padre de familia cuya mujer daba a luz cien alienígenas diminutos. La discusión giró en torno a su podía considerarse un plagio el hecho de haber “copiado” al personaje como protagonista de su noticia.</p> <p>Este interesante debate espontáneo se ha podido ejemplificar centrándonos en la autoría de la rúbrica y explicándoles con claridad que los adultos también debemos mencionar la procedencia de la información, como por ejemplo hicimos al citar los autores de la rúbrica en la que hemos basado la nuestra (apdo. 4.2.2). A ello, un alumno de 3º curso argumentó: “Sí, dices de quién es, pero ¿te han dado permiso para utilizarla?”</p> <p>Al trabajar la escritura creativa de un texto también encontramos anécdotas divertidas como el siguiente comentario de una alumna de 2º: “ese cuento está <i>conspirado</i> en el de otro niño de clase” queriendo decir que está “inspirado”. Esto nos da la oportunidad de trabajar el vocabulario a nivel del ciclo inicial de primaria, en función del alumnado de esa clase:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “¿Cuántos fonemas tiene <i>inspirado</i>? Contadlos en silencio, levantad los puños, cerrad los ojos y poned los dedos correspondientes”. Cuando todo</li> </ul>
--	---



	 <p style="text-align: center;"><i>Figura 30: Sencilla rúbrica con imágenes (Ver anexo 7)</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseñanza directa en pequeños pasos</li> <li>• Teoría de la carga cognitiva</li> <li>• Activación de los esquemas de conocimientos previos</li> <li>• Práctica de la evocación</li> <li>• Las "3C": categorizar, comparar, contrastar</li> <li>• Feedback y evaluación formativa</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>B.5.- VOCABULARIO</b></p> <p>Cuando se trabaja la enseñanza explícita es necesario explicar el significado del vocabulario específico de la escritura de textos, sin dar por supuesto su conocimiento por parte del alumnado. Así, es relevante recordar la diferencia entre texto literario y no literario, qué son los párrafos, la diferencia entre objetivo y subjetivo, etc.</p> <p>Otro ejemplo de la importancia del vocabulario para comprender un texto es el encontrado en la clase al leer el cuento “El traje del emperador” y preguntar previamente al alumnado si conocían el significado de “sastre”. Uno del alumnado respondió vivamente: “Sí, claro: sastre/desastre” porque acababan de estudiar “des” como prefijo de negación o sentido contrario de la palabra que acompaña.</p> <p>Asimismo, esta anécdota nos recuerda la importancia de los conocimientos previos de los niños, que son necesario tener presentes en el proceso educativo.</p>
<p><b>C.- MODELADO</b></p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Altas expectativas y mentalidad de crecimiento</li> <li>• Enseñanza directa en pequeños pasos modelados</li> <li>• Creación de esquemas</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>C.1.- BUENOS EJEMPLOS</b></p> <p>Se presentan buenos textos de alumnado de cursos anteriores y se comentan los aspectos positivos, teniendo la rúbrica presente. De este modo se pueden analizar sus características de forma grupal. Un ejemplo de ello es el cómic (anexo 13), realizado por una alumna de 6º y que puede tomarse como uno de los modelos de escritura, resaltando la diferencia entre el borrador y el definitivo:</p>

- Organizadores gráficos
- Codificación dual
- Andamiaje



Figura 31: Ejemplo de un texto de un alumno/a que tiene el borrador y la versión definitiva de un cómic. (Ver anexo 13)

Utilizar modelos de otros años permite al alumnado entender qué se espera de ellos, evitando el que lo pudieran confundir con la confección de un guion con palabras clave: “rescate peces, limpiar río, ...”, pues este último no es nuestro objetivo.

Asimismo, se puede trabajar el modelado con buenos textos escritos por el docente, donde se vea con claridad la estructura del texto: marco/nudo/desenlace o introducción/desarrollo/conclusión. Un ejemplo de ello se presenta en el siguiente cuento, con diferente dificultad en función de su extensión. Ambos pueden ser utilizados en el mismo aula, adaptado a las peculiaridades de cada alumno/a o grupo de alumnado.

B.2. VERSIÓN LARGA DEL CUENTO.  
DESORIENTADA CON PÁRRAFOS

1º Usa la ESTRUC-TURA del cuento en la columna de la izquierda y realiza las **IDENTIFICACIONES** en el cuento.

2º Escribe en el recuadro de la columna de la derecha la **idea** que le corresponde.

ESTRUCTURA		¿QUE QUIERES PONER EN LAS PARTES DEL CUENTO?	
1	INTRODUCCIÓN	<input type="checkbox"/>	En aquel momento, el patito fue su único y más fiel amigo.
2	DESCENSA	<input type="checkbox"/>	Como cuando el cuento se llegó al momento, así se buscaron y se encontró un grupo de animales que le ayudaron más adelante. Nunca antes acompañado de aventuras y el momento en el agua, en este cuento de un cuento parecido a él. Sin saber finalmente en un mundo como el del cuento que siempre había sido uno de ellos.
3	CLÍMAX	<input type="checkbox"/>	Aunque realmente todos estaban muy nerviosos en la granja porque los patitos estaban comiendo el cacahuet. Una vez más, comenzaron a salir, excepto uno, el más grande, que estaba en el momento de la crisis. Todos estaban esperando impacientemente para conocer a sus grandes.
4	DESCENSA	<input type="checkbox"/>	EL PATITO PEQUEÑO
5	CONCLUSIÓN	<input type="checkbox"/>	Para cuando salió del castaño, todos comenzaron a decir que no era su pequeño, lo extraño, ni estaba cuando se fueron a dormir. Por eso todos los hermanos de la granja se fueron a su casa. Como el patito sabía que quería ir a buscar, decidió irse a la granja para encontrarlo. Buscando a alguien que le ayudara. Así, llegó a una granja donde una señora le acogió y le alimentó. Para cuando se fue a casa el patito se dio cuenta de que el único hermano de la granja era un conejito. Como siempre era su lugar, así que, finalmente, el patito fue feliz que fue a buscar comida por sí solo en su finca, después de un día.

Figura 32: Ejemplo de un texto con párrafos desordenados en el que han de identificar sus partes. Otros ejemplos de diferente dificultad se presentan en el anexo 11.

	También se puede modificar el andamiaje adaptando la dificultad de identificación de las partes de un texto con una versión larga o corta, con párrafos ordenados y desordenados e incluso sin párrafos y que tengan que identificarlos el alumnado (ver anexo 11).
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Altas expectativas y mentalidad de crecimiento</li> <li>• Enseñanza directa en pequeños pasos</li> <li>• Modelado</li> <li>• Creación de esquemas</li> <li>• Organizadores gráficos</li> <li>• Codificación dual</li> <li>• Andamiaje</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>C.2.- MODELADO DOCENTE</b></p> <p>Los docentes que comparten el aula escriben con el alumnado un ejemplo de ese texto, pensando en voz alta y discutiendo entre ellos. Así verbalizan las estrategias que utilizan y los alumnos pueden fijarse en ellas.</p> <p>Algunos alumnos con más dificultades pueden tener delante los pasos que se siguen y que están descritos en las autoinstrucciones (ver anexo 9).</p>
<b>D.- PRÁCTICA INDEPENDIENTE</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivos explícitos</li> <li>• Organizador gráfico</li> <li>• Codificación dual</li> <li>• Conocimientos previos</li> <li>• Andamiaje</li> <li>• Práctica independiente deliberada, repetida y espaciada</li> </ul>	Cada alumno/a, de manera individual, escribe el borrador del correspondiente texto y tiene presente la rúbrica para trabajar todos los aspectos. Lo que se pretende es que cada niño alcance su mejor ejecución posible, la excelencia (Berger, 2003; apdo. 2.1.5), llegando a demostrar así su más alto nivel de competencia. A ella llegarán, pasando desde las sucesivas revisiones del borrador hasta redactar su versión definitiva.
<b>E.- GALERÍA DE EXHIBICIÓN</b>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomento de una cultura inclusiva</li> <li>• Las “3C”: categorizar, comparar, contrastar</li> <li>• Feedback y evaluación formativa</li> </ul>	<h3 style="text-align: center;">E.1.- EXPOSICIÓN DE BORRADORES</h3> <p>Se exponen los borradores en la clase, de modo anónimo. <a href="#">Juan Fernández (2020a)</a> en su blog hace referencia a la galería de exhibición como concepto de una ética de la excelencia. Desde esta perspectiva insiste en la importancia del enfoque positivo de las críticas, creando así una presión de grupo positiva para hacer un buen trabajo.</p>																																																																																																																																																																								
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomento de una cultura inclusiva</li> <li>• Organizador gráfico</li> <li>• Codificación dual</li> <li>• Las “3C”: categorizar, comparar, contrastar</li> <li>• Andamiaje</li> <li>• Feedback y evaluación formativa</li> </ul>	<h3 style="text-align: center;">E.2.- COEVALUACIÓN: TRES RÚBRICAS</h3> <p>Sobre cada texto se colocan tres rúbricas en un mismo folio:</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <thead> <tr> <th style="background-color: #ffffcc;">RÚBRICA PARA EVALUAR LOS ESCRITOS SA/6R EPO</th> <th style="background-color: #ffffcc;">ALUMNO 1</th> <th style="background-color: #ffffcc;">RÚBRICA PARA EVALUAR LOS ESCRITOS SA/6R EPO</th> <th style="background-color: #ffffcc;">ALUMNO 2</th> <th style="background-color: #ffffcc;">RÚBRICA PARA EVALUAR LOS ESCRITOS SA/6R EPO</th> <th style="background-color: #ffffcc;">ALUMNO 3</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>FECHA: ACTIVIDAD:</td> <td></td> <td>FECHA: ACTIVIDAD:</td> <td></td> <td>FECHA: ACTIVIDAD:</td> <td></td> </tr> <tr> <td>¿Está escrito de manera que se pueda leer fácil?</td> <td>1 2 3 4</td> <td>¿Está escrito de manera que se pueda leer fácil?</td> <td>1 2 3 4</td> <td>¿Está escrito de manera que se pueda leer fácil?</td> <td>1 2 3 4</td> </tr> <tr> <td>La letra es clara</td> <td>V X</td> <td>La letra es clara</td> <td>V X</td> <td>La letra es clara</td> <td>V X</td> </tr> <tr> <td>Está limpio, ordenado y respeta los márgenes</td> <td>V X</td> <td>Está limpio, ordenado y respeta los márgenes</td> <td>V X</td> <td>Está limpio, ordenado y respeta los márgenes</td> <td>V X</td> </tr> <tr> <td>No tiene faltas de ortografía</td> <td>V X</td> <td>No tiene faltas de ortografía</td> <td>V X</td> <td>No tiene faltas de ortografía</td> <td>V X</td> </tr> <tr> <td>Se utilizan los signos de puntuación adecuados</td> <td>V X</td> <td>Se utilizan los signos de puntuación adecuados</td> <td>V X</td> <td>Se utilizan los signos de puntuación adecuados</td> <td>V X</td> </tr> <tr> <td>¿Está escrito con un vocabulario adecuado?</td> <td>1 2 3 4</td> <td>¿Está escrito con un vocabulario adecuado?</td> <td>1 2 3 4</td> <td>¿Está escrito con un vocabulario adecuado?</td> <td>1 2 3 4</td> </tr> <tr> <td>Apenas se repiten palabras</td> <td>V X</td> <td>Apenas se repiten palabras</td> <td>V X</td> <td>Apenas se repiten palabras</td> <td>V X</td> </tr> <tr> <td>Uso de palabras típicas del lenguaje escrito</td> <td>V X</td> <td>Uso de palabras típicas del lenguaje escrito</td> <td>V X</td> <td>Uso de palabras típicas del lenguaje escrito</td> <td>V X</td> </tr> <tr> <td>Tiene adjetivos y detalles</td> <td>V X</td> <td>Tiene adjetivos y detalles</td> <td>V X</td> <td>Tiene adjetivos y detalles</td> <td>V X</td> </tr> <tr> <td>¿Está bien redactado?</td> <td>1 2 3 4</td> <td>¿Está bien redactado?</td> <td>1 2 3 4</td> <td>¿Está bien redactado?</td> <td>1 2 3 4</td> </tr> <tr> <td>Uso de oraciones completas, con sujeto y predicado</td> <td>V X</td> <td>Uso de oraciones completas, con sujeto y predicado</td> <td>V X</td> <td>Uso de oraciones completas, con sujeto y predicado</td> <td>V X</td> </tr> <tr> <td>Concuerdan en persona y en tiempo verbal</td> <td>V X</td> <td>Concuerdan en persona y en tiempo verbal</td> <td>V X</td> <td>Concuerdan en persona y en tiempo verbal</td> <td>V X</td> </tr> <tr> <td>Tiene sentido y se entiende lo que se dice</td> <td>V X</td> <td>Tiene sentido y se entiende lo que se dice</td> <td>V X</td> <td>Tiene sentido y se entiende lo que se dice</td> <td>V X</td> </tr> <tr> <td>¿Está bien organizado?</td> <td>1 2 3 4</td> <td>¿Está bien organizado?</td> <td>1 2 3 4</td> <td>¿Está bien organizado?</td> <td>1 2 3 4</td> </tr> <tr> <td>Escribe cada idea en una oración</td> <td>V X</td> <td>Escribe cada idea en una oración</td> <td>V X</td> <td>Escribe cada idea en una oración</td> <td>V X</td> </tr> <tr> <td>Está separado en párrafos</td> <td>V X</td> <td>Está separado en párrafos</td> <td>V X</td> <td>Está separado en párrafos</td> <td>V X</td> </tr> <tr> <td>Sigue el esquema dado</td> <td>V X</td> <td>Sigue el esquema dado</td> <td>V X</td> <td>Sigue el esquema dado</td> <td>V X</td> </tr> <tr> <td>Tiene todas las partes de este tipo de texto</td> <td>V X</td> <td>Tiene todas las partes de este tipo de texto</td> <td>V X</td> <td>Tiene todas las partes de este tipo de texto</td> <td>V X</td> </tr> <tr> <td>Está unido con conectores causales y de orden</td> <td>V X</td> <td>Está unido con conectores causales y de orden</td> <td>V X</td> <td>Está unido con conectores causales y de orden</td> <td>V X</td> </tr> <tr> <td>¿Es original y creativo?</td> <td>1 2 3 4</td> <td>¿Es original y creativo?</td> <td>1 2 3 4</td> <td>¿Es original y creativo?</td> <td>1 2 3 4</td> </tr> <tr> <td>Cuenta algo que nadie ha contado</td> <td>V X</td> <td>Cuenta algo que nadie ha contado</td> <td>V X</td> <td>Cuenta algo que nadie ha contado</td> <td>V X</td> </tr> <tr> <td>Tiene detalles interesantes</td> <td>V X</td> <td>Tiene detalles interesantes</td> <td>V X</td> <td>Tiene detalles interesantes</td> <td>V X</td> </tr> <tr> <td>¿Está bien ilustrado?</td> <td>1 2 3 4</td> <td>¿Está bien ilustrado?</td> <td>1 2 3 4</td> <td>¿Está bien ilustrado?</td> <td>1 2 3 4</td> </tr> <tr> <td>Tiene relación con el texto</td> <td>V X</td> <td>Tiene relación con el texto</td> <td>V X</td> <td>Tiene relación con el texto</td> <td>V X</td> </tr> <tr> <td>El dibujo es original</td> <td>V X</td> <td>El dibujo es original</td> <td>V X</td> <td>El dibujo es original</td> <td>V X</td> </tr> <tr> <td>Está bien coloreado</td> <td>V X</td> <td>Está bien coloreado</td> <td>V X</td> <td>Está bien coloreado</td> <td>V X</td> </tr> </tbody> </table> <p style="text-align: center;">Figura 33: Tres rúbricas: dos para la coevaluación entre el alumnado y la tercera para la autoevaluación (ver anexo 7).</p> <p><b>Coevaluación:</b> evalúa con las rúbricas los trabajos de dos compañeros (cada trabajo solo puede ser evaluado por dos alumnos). Como es un borrador, no evaluarán las ilustraciones. Por tanto, el alumno/a se situará ante una noticia de un compañero y la evaluará con la rúbrica.</p> <p>A continuación, doblará la hoja de tal modo que la rúbrica que acaban de evaluar quede detrás y el siguiente alumno/a no pueda verla. La alumna/o irá a evaluar el trabajo de otro compañero.</p> <p>Cada alumno/a recogerá su noticia con las rúbricas. Con la evaluación de sus compañeros, tendrán el <i>feedback</i> que les ayudará a mejorar su redacción.</p>	RÚBRICA PARA EVALUAR LOS ESCRITOS SA/6R EPO	ALUMNO 1	RÚBRICA PARA EVALUAR LOS ESCRITOS SA/6R EPO	ALUMNO 2	RÚBRICA PARA EVALUAR LOS ESCRITOS SA/6R EPO	ALUMNO 3	FECHA: ACTIVIDAD:		FECHA: ACTIVIDAD:		FECHA: ACTIVIDAD:		¿Está escrito de manera que se pueda leer fácil?	1 2 3 4	¿Está escrito de manera que se pueda leer fácil?	1 2 3 4	¿Está escrito de manera que se pueda leer fácil?	1 2 3 4	La letra es clara	V X	La letra es clara	V X	La letra es clara	V X	Está limpio, ordenado y respeta los márgenes	V X	Está limpio, ordenado y respeta los márgenes	V X	Está limpio, ordenado y respeta los márgenes	V X	No tiene faltas de ortografía	V X	No tiene faltas de ortografía	V X	No tiene faltas de ortografía	V X	Se utilizan los signos de puntuación adecuados	V X	Se utilizan los signos de puntuación adecuados	V X	Se utilizan los signos de puntuación adecuados	V X	¿Está escrito con un vocabulario adecuado?	1 2 3 4	¿Está escrito con un vocabulario adecuado?	1 2 3 4	¿Está escrito con un vocabulario adecuado?	1 2 3 4	Apenas se repiten palabras	V X	Apenas se repiten palabras	V X	Apenas se repiten palabras	V X	Uso de palabras típicas del lenguaje escrito	V X	Uso de palabras típicas del lenguaje escrito	V X	Uso de palabras típicas del lenguaje escrito	V X	Tiene adjetivos y detalles	V X	Tiene adjetivos y detalles	V X	Tiene adjetivos y detalles	V X	¿Está bien redactado?	1 2 3 4	¿Está bien redactado?	1 2 3 4	¿Está bien redactado?	1 2 3 4	Uso de oraciones completas, con sujeto y predicado	V X	Uso de oraciones completas, con sujeto y predicado	V X	Uso de oraciones completas, con sujeto y predicado	V X	Concuerdan en persona y en tiempo verbal	V X	Concuerdan en persona y en tiempo verbal	V X	Concuerdan en persona y en tiempo verbal	V X	Tiene sentido y se entiende lo que se dice	V X	Tiene sentido y se entiende lo que se dice	V X	Tiene sentido y se entiende lo que se dice	V X	¿Está bien organizado?	1 2 3 4	¿Está bien organizado?	1 2 3 4	¿Está bien organizado?	1 2 3 4	Escribe cada idea en una oración	V X	Escribe cada idea en una oración	V X	Escribe cada idea en una oración	V X	Está separado en párrafos	V X	Está separado en párrafos	V X	Está separado en párrafos	V X	Sigue el esquema dado	V X	Sigue el esquema dado	V X	Sigue el esquema dado	V X	Tiene todas las partes de este tipo de texto	V X	Tiene todas las partes de este tipo de texto	V X	Tiene todas las partes de este tipo de texto	V X	Está unido con conectores causales y de orden	V X	Está unido con conectores causales y de orden	V X	Está unido con conectores causales y de orden	V X	¿Es original y creativo?	1 2 3 4	¿Es original y creativo?	1 2 3 4	¿Es original y creativo?	1 2 3 4	Cuenta algo que nadie ha contado	V X	Cuenta algo que nadie ha contado	V X	Cuenta algo que nadie ha contado	V X	Tiene detalles interesantes	V X	Tiene detalles interesantes	V X	Tiene detalles interesantes	V X	¿Está bien ilustrado?	1 2 3 4	¿Está bien ilustrado?	1 2 3 4	¿Está bien ilustrado?	1 2 3 4	Tiene relación con el texto	V X	Tiene relación con el texto	V X	Tiene relación con el texto	V X	El dibujo es original	V X	El dibujo es original	V X	El dibujo es original	V X	Está bien coloreado	V X	Está bien coloreado	V X	Está bien coloreado	V X
RÚBRICA PARA EVALUAR LOS ESCRITOS SA/6R EPO	ALUMNO 1	RÚBRICA PARA EVALUAR LOS ESCRITOS SA/6R EPO	ALUMNO 2	RÚBRICA PARA EVALUAR LOS ESCRITOS SA/6R EPO	ALUMNO 3																																																																																																																																																																				
FECHA: ACTIVIDAD:		FECHA: ACTIVIDAD:		FECHA: ACTIVIDAD:																																																																																																																																																																					
¿Está escrito de manera que se pueda leer fácil?	1 2 3 4	¿Está escrito de manera que se pueda leer fácil?	1 2 3 4	¿Está escrito de manera que se pueda leer fácil?	1 2 3 4																																																																																																																																																																				
La letra es clara	V X	La letra es clara	V X	La letra es clara	V X																																																																																																																																																																				
Está limpio, ordenado y respeta los márgenes	V X	Está limpio, ordenado y respeta los márgenes	V X	Está limpio, ordenado y respeta los márgenes	V X																																																																																																																																																																				
No tiene faltas de ortografía	V X	No tiene faltas de ortografía	V X	No tiene faltas de ortografía	V X																																																																																																																																																																				
Se utilizan los signos de puntuación adecuados	V X	Se utilizan los signos de puntuación adecuados	V X	Se utilizan los signos de puntuación adecuados	V X																																																																																																																																																																				
¿Está escrito con un vocabulario adecuado?	1 2 3 4	¿Está escrito con un vocabulario adecuado?	1 2 3 4	¿Está escrito con un vocabulario adecuado?	1 2 3 4																																																																																																																																																																				
Apenas se repiten palabras	V X	Apenas se repiten palabras	V X	Apenas se repiten palabras	V X																																																																																																																																																																				
Uso de palabras típicas del lenguaje escrito	V X	Uso de palabras típicas del lenguaje escrito	V X	Uso de palabras típicas del lenguaje escrito	V X																																																																																																																																																																				
Tiene adjetivos y detalles	V X	Tiene adjetivos y detalles	V X	Tiene adjetivos y detalles	V X																																																																																																																																																																				
¿Está bien redactado?	1 2 3 4	¿Está bien redactado?	1 2 3 4	¿Está bien redactado?	1 2 3 4																																																																																																																																																																				
Uso de oraciones completas, con sujeto y predicado	V X	Uso de oraciones completas, con sujeto y predicado	V X	Uso de oraciones completas, con sujeto y predicado	V X																																																																																																																																																																				
Concuerdan en persona y en tiempo verbal	V X	Concuerdan en persona y en tiempo verbal	V X	Concuerdan en persona y en tiempo verbal	V X																																																																																																																																																																				
Tiene sentido y se entiende lo que se dice	V X	Tiene sentido y se entiende lo que se dice	V X	Tiene sentido y se entiende lo que se dice	V X																																																																																																																																																																				
¿Está bien organizado?	1 2 3 4	¿Está bien organizado?	1 2 3 4	¿Está bien organizado?	1 2 3 4																																																																																																																																																																				
Escribe cada idea en una oración	V X	Escribe cada idea en una oración	V X	Escribe cada idea en una oración	V X																																																																																																																																																																				
Está separado en párrafos	V X	Está separado en párrafos	V X	Está separado en párrafos	V X																																																																																																																																																																				
Sigue el esquema dado	V X	Sigue el esquema dado	V X	Sigue el esquema dado	V X																																																																																																																																																																				
Tiene todas las partes de este tipo de texto	V X	Tiene todas las partes de este tipo de texto	V X	Tiene todas las partes de este tipo de texto	V X																																																																																																																																																																				
Está unido con conectores causales y de orden	V X	Está unido con conectores causales y de orden	V X	Está unido con conectores causales y de orden	V X																																																																																																																																																																				
¿Es original y creativo?	1 2 3 4	¿Es original y creativo?	1 2 3 4	¿Es original y creativo?	1 2 3 4																																																																																																																																																																				
Cuenta algo que nadie ha contado	V X	Cuenta algo que nadie ha contado	V X	Cuenta algo que nadie ha contado	V X																																																																																																																																																																				
Tiene detalles interesantes	V X	Tiene detalles interesantes	V X	Tiene detalles interesantes	V X																																																																																																																																																																				
¿Está bien ilustrado?	1 2 3 4	¿Está bien ilustrado?	1 2 3 4	¿Está bien ilustrado?	1 2 3 4																																																																																																																																																																				
Tiene relación con el texto	V X	Tiene relación con el texto	V X	Tiene relación con el texto	V X																																																																																																																																																																				
El dibujo es original	V X	El dibujo es original	V X	El dibujo es original	V X																																																																																																																																																																				
Está bien coloreado	V X	Está bien coloreado	V X	Está bien coloreado	V X																																																																																																																																																																				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomento de una cultura inclusiva</li> </ul>	<h3 style="text-align: center;">E.3.- DE LO HECHO, DESHECHO</h3> <p>En esta dinámica, los textos que se han repartido aleatoriamente a el alumnado van a ser desgranados de</p>																																																																																																																																																																								

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizador gráfico</li> <li>• Codificación dual</li> <li>• Las “3C”: categorizar, comparar, contrastar</li> <li>• Andamiaje</li> <li>• Feedback y evaluación formativa</li> </ul>	<p>nuevo con la rúbrica presente, de tal manera que cada alumno/a tenga que identificar las partes estudiadas del texto (marco-nudo-desenlace o introducción-desarrollo-conclusión) en aquella que le haya tocado. Esta actividad es más interesante si se realiza en equipo.</p>
<p><b>F.- REESCRITURA</b></p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivación intrínseca</li> <li>• Activación de los esquemas de conocimiento</li> <li>• Práctica independiente deliberada, repetida y espaciada</li> <li>• Feedback y evaluación formativa</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>F.1.- REESCRITURA Y AUTOEVALUACIÓN CON RÚBRICA</b></p> <p>Reescritura del texto tras las indicaciones ofrecidas por los compañeros en la coevaluación con rúbrica. Una vez escrito este segundo borrador, cada alumno/a realizará una autoevaluación, para diagnosticar algún aspecto que haya de corregir o mejorar. Es el propio alumno/a quien va a revisar su texto siguiendo los apartados de la rúbrica.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Feedback y evaluación formativa</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>F.2.- ENTREGA AL DOCENTE</b></p> <p>El alumno entrega el nuevo borrador al docente, que se lo devolverá corregido, con instrucciones concretas sobre esa tarea para que sepan qué mejorar.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Práctica independiente deliberada, repetida, espaciada e intercalada</li> <li>• Las “3C”: categorizar,</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>F.3.- REVISIÓN Y REDACCIÓN DEFINITIVA</b></p> <p>El alumno/a escribe la redacción definitiva del texto, cuidan la presentación ya definitiva y se la entregan al docente.</p>

<p>comparar, contrastar</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Funciones ejecutivas: autorregulación y metacognición</li> <li>• Feedback</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivación intrínseca</li> <li>• Activación de los esquemas de conocimiento</li> <li>• Las “3C”: categorizar, comparar, contrastar</li> <li>• Práctica de la evocación</li> <li>• Funciones ejecutivas: autorregulación y metacognición</li> <li>• Altas expectativas y mentalidad de crecimiento</li> <li>• Feedback y evaluación formativa</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>F.4.- METACOGNICIÓN</b></p> <p>Ahora se completa la rutina “qué sabía/qué sé”, comenzada al principio de esta actividad. En cursos inferiores se hará en gran grupo y en cursos superiores con la mencionada rutina “<i>think / pair / share</i>” “policía/ladrón/juicio” (individual / robar la información al compañero / puesta en común).</p> <p>Se comienza preguntando a aquellos que menos saben y al final a quienes saben más para que no les roben las buenas propuestas. El co-docente escribe en la pizarra cada idea una vez que el alumno/a la ha dicho y todos esperan a verla escrita para centrar la atención en cada fase.</p> <p><b>Muy importante:</b> ahora sí se corrigen las ideas que habían expuesto al principio. Así se realiza la actividad metacognitiva de explicitar qué han aprendido. Es de resaltar que esta es una actividad de evaluación formativa, no calificativa.</p> <p>La docente sí puede realizar una evaluación cuantitativa (sumativa) de cada texto individual utilizando para ello la rúbrica del docente (anexos 7.5, 7.6 y 7.7), pero lo más importante es centrarnos en qué han aprendido el alumnado a lo largo de todo este largo proceso.</p>
<p><b>G.- EXPOSICIÓN</b></p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomento de una cultura inclusiva</li> <li>• Motivación intrínseca</li> </ul>	<p>Para finalizar esta secuenciación, se expondrá la versión definitiva de los textos del alumnado para, posteriormente, confeccionar un libro que quedará en la biblioteca. Este libro trata de dar respuesta a la pregunta planteada en la Semana Cultural del Centro sobre las aportaciones de los niños a la limpieza del agua como fuente de vida.</p>

<ul style="list-style-type: none"><li>• Feedback y evaluación formativa</li></ul>	Los mejores trabajos del alumnado se guardarán en una carpeta y serán utilizados en cursos posteriores como buenos modelos de textos en la fase de modelado antes expuesta.
---	---

En esta propuesta hemos aprovechado la situación de aprendizaje “Cómo podemos colaborar en la limpieza de nuestros mares”, realizada en la propuesta de nuestra Semana Cultural para reforzar el proceso de escritura trabajado en el centro.

## 7 CONCLUSIONES

Para finalizar, presentamos las principales conclusiones de este trabajo que, basado en las evidencias educativas, ofrece unas propuestas realistas implementadas en un centro educativo y abre las puertas a futuras líneas de trabajo en los colegios de primaria.

Educación es un tema complejo que no puede trabajarse mediante recetas sencillas. No existen estrategias que nos sirvan en todas las áreas, para desarrollar todas las competencias ni para todo el alumnado. Los maestros sentimos la necesidad de utilizar en nuestra aula principios metodológicos eficaces que potencien el aprendizaje de nuestro alumnado, concretándose en estrategias multinivel y muy adaptables a diferentes situaciones. No tenemos tiempo para el “ensayo y error” en nuestra práctica docente. Es la investigación educativa la que nos posibilita realizar esto, al proporcionarnos estrategias comprobadas.

Sin embargo, cuando la maestra/o afronta esta búsqueda de estrategias evidenciadas, se da cuenta de la complejidad que este enfoque supone, ya que son muchas las investigaciones que se realizan, pero ni todas tienen la suficiente rigurosidad para ser consideradas como evidencia ni todas son fácilmente aplicables en el aula.

La LOMLOE (2020) hace mención explícita a la inclusión educativa y a la aplicación de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, insistiendo en la necesidad de presentar al alumnado múltiples medios de representación, de acción y de expresión, así como de formas de implicación en la información que se le ofrece. De ahí la pretensión de este trabajo, que ha **sido seleccionar principios metodológicos con evidencia científica** (apdo. 2.2), **que se concretan en estrategias inclusivas y metacognitivas** (apdo. 4.2). En este trabajo hemos establecido **una correspondencia entre los principios educativos con evidencia y las pautas de verificación del DUA** y los hemos presentado en la figura 2 del apdo. 2.1.28 y en el anexo 4.

Debido al gran número de investigaciones que se realizan continuamente, nos hemos centrado en las aportaciones de grandes docentes como Tom Sherrington y Juan Fernández entre otros (ver todo el apdo. 2.1). Su trabajo divulgativo facilita que nosotros, maestros, accedamos a las conclusiones de estos estudios y podamos conocer los principios que guían una enseñanza eficaz.

Entre los trabajos revisados hemos destacado aquellos adecuados al nivel de primaria y centrados en la lectura comprensiva, en la escritura del texto y en la interrelación entre ambas, por ser los más relacionados con los objetivos de este estudio: ofrecer un material que facilite la inclusión educativa.

Dentro del apdo. 5, relativo a la **lectura comprensiva**, hemos establecido un marco de análisis de los sistemas de conocimiento de la lectura basado en Perfetti y Helder (2022) donde el léxico desempeña un papel central (ver Figura 9). Con el objetivo de ir adentrándonos en el texto, profundizando en su comprensión, hemos elaborado nuestra propuesta basada en las propuestas de Such (2016) y Lemov (2021), estableciendo y analizando el significado de un texto, tal y como hemos esquematizado en el anexo 36. En este cuadro ofrecemos un guía de lectura por capas, donde no se han de trabajar los diferentes niveles de análisis de una manera secuencial ni compartimentada sino de un modo dinámico: cambiando el enfoque de análisis en los diferentes niveles del texto (palabra, frase, ...) como si usáramos un microscopio y un telescopio alternativamente para propiciar una comprensión profunda, global e interrelacionada del texto.

El apdo. 6 se ha centrado en la escritura y presenta un marco teórico de su adquisición. Al igual que en la lectura, hemos estructurado la escritura también a capas. Es decir, tras la escritura de un texto por parte del alumno, se realizan diferentes borradores y en cada uno de ellos **el alumno va mejorando un aspecto (estructura del texto, conectores, ortografía, ...)**. El esquema de trabajo propuesto presenta una estructura multinivel y, por tanto, puede ser utilizada a lo largo de toda la primaria, e incluso, adaptarse a la diversidad del aula.

Mientras la lectura es la descodificación de un texto escrito para acceder a su mensaje, la escritura es el proceso inverso, es decir, la codificación de un mensaje en un texto escrito. Por ello, ambas habilidades están íntimamente relacionadas. Los apdos. 5.3 y 6.3 recogen un conjunto de estrategias específicas de lectura y de escritura, respectivamente y en los apartados posteriores (5.4 y 6.4) hemos mostrado como implementarlas dentro del aula, en docencia compartida, prestando una especial atención a aquellos más vulnerables. Dichas propuestas han sido llevadas a cabo en todos los niveles de primaria del C.E.I.P. Jueces de Castilla de Burgos, en docencia compartida con sus maestros. Su **puesta en práctica** ha traído consigo que se hayan visto enriquecidas con las aportaciones de los tutores, con quienes se ha realizado y puesto de relieve la importancia del trabajo en equipo.

Igualmente, hemos constatado la necesidad de una **planificación conjunta** previa a su implementación en el aula para maximizar el aprendizaje de nuestro alumnado. Sin embargo, somos conscientes de la dificultad que entraña encontrar un tiempo específico para dicha planificación. Por ello, una línea metodológica compartida en todo el centro y concretada en todo el material presentado en los 36 anexos, facilita y hace posible esta coordinación a lo largo de toda la etapa de primaria. Así, por ejemplo, el anexo 5 describe una secuencia de trabajo, en este caso aplicada

a la escritura de un texto, pero que resulta útil para abordar contenidos de cualquier área como, por ejemplo, Matemáticas:

- Presentación: conocimientos previos y comparación con conceptos similares.
- Modelado.
- Práctica independiente.
- Galería de exhibición para revisión conjunta de los problemas y ejercicios.
- Reelaboración.

Este trabajo ha centrado su atención en aquel alumnado **con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE)**, que actualmente son el colectivo de atención de los profesores de apoyo de Pedagogía Terapéutica (P.T.) y de Audición y Lenguaje (A.L.). Tal y como se defiende en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), cuando ponemos rampas para que este alumnado pueda acceder al aprendizaje en el aula con sus compañeros, **este andamiaje resulta eficaz también para el resto de los compañeros, que se ven beneficiados de él en mayor o menor medida**. Los anexos que se presentan en este proyecto pretenden ser esas “rampas” que se ponen desde el primer momento de la programación para todo el alumnado, para facilitar realizar las diferentes tareas, en palabras de Berger (2003; apdo. 2.1.5) con el mayor grado de excelencia para cada alumno/a.

Por otra parte, es de resaltar que **las estrategias inclusivas y metacognitivas basadas en la evidencia** (apdo. 4.2 y anexo 3) **se encuentran recogidas a lo largo de los puntos de verificación del DUA** (anexo 4). Por consiguiente, la implementación de dichas estrategias en el aula nos permite afirmar que cumplen la normativa educativa vigente relativa al diseño para atender a la diversidad del alumnado y, por tanto, a la inclusión dentro del aula, con “las tres P”:

- presencia de la alumna/o,
- participación y
- progreso en su aprendizaje.

Existen barreras para la inclusión dentro del centro y por ello se hace necesario **conocer la perspectiva del profesorado ante dicha inclusión** (ver apdo. 2.3). Con este fin, dentro de este proyecto de licencia por estudios, hemos elaborado dos cuestionarios paralelos, uno de ellos dirigido al claustro en general y otro específico para el profesorado de apoyo. Ambos cuestionarios pueden servir tanto para determinar la idea que cada docente tiene de la inclusividad como para constituirse como punto de partida para elaborar un Plan de Mejora de inclusión en su centro.

Dentro de ambos cuestionarios se ha presentado un apartado con diez enunciados relativos a **neuromitos y a la educación basada en evidencias**. Utilizado como material de reflexión puede dar lugar a un debate, contrastando y

matizando sus respuestas en cada uno de ellos, muy enriquecedor en los claustros y otros grupos de docentes, que puede servir como punto de partida para tomar decisiones informadas y compartidas en nuestro quehacer diario en el aula. La elaboración de esta encuesta y el análisis de los resultados obtenidos se presentan en el documento adjunto de esta licencia por estudios “Perspectiva del profesorado de apoyo ante la inclusión educativa en la provincia de Burgos”.

Respecto a las **implicaciones educativas en el aula**, en el apartado 2.1.28 hemos presentado los principios educativos inclusivos con evidencia científica que han tenido una implicación directa en este proyecto. A partir de ahí, y teniendo presentes los criterios de selección descritos en el apdo. 4.1, hemos seleccionado un conjunto de estrategias basadas en la investigación empírica y las hemos reflejado en la propuesta de trabajo de la competencia en comunicación lingüística (apdos. 5 y 6). Son estas estrategias las que hemos denominado **cuñas curriculares inclusivas** en el título del trabajo, **debido a la universalidad de su uso**.

Posteriormente, hemos implementado este trabajo en el CEIP Jueces de Castilla de Burgos, en docencia compartida con los tutores de 1º a 6º de primaria pasando, posteriormente, a revisar y corregir este material elaborado.

Es importante resaltar que todo este trabajo ha de realizarse en un ambiente distendido en el que la curiosidad y el análisis profundo despiertan **la alegría por el aprendizaje y el afán de superación**. Para ello es necesario una programación exhaustiva por parte del profesor/a, con una rigurosidad profesional basada en las investigaciones científicas, matizadas por el conocimiento de su alumnado y de su experiencia docente.

Como se ha podido observar a lo largo de la lectura de este trabajo de licencia por estudios, hemos presentado diferentes propuestas para tender puentes entre la investigación y la realidad educativa dentro de las aulas de un centro educativo concreto. Desde nuestra humilde opinión, consideramos que el material generado puede utilizarse en otros colegios con realidades diferentes y, por supuesto, mejorarlo, **abriendo de este modo futuras líneas de trabajo**.

Esto es lo que haremos ya desde el curso próximo 22/23 en un **proyecto intercentros del CEIP Jueces de Castilla con el CEIP Fuentes Blancas** de Burgos capital, donde tenemos nuestros destinos tres de las autoras de este material. Todo ello se llevará a cabo dentro de un **Plan Lingüístico de Centro (P.L.C.)** solicitado en el CFIE de Burgos y abarcará todas las áreas, destacando las de Lengua Castellana, Lenguas Inglesa y Francesa, Ciencias Sociales y Naturales, y Matemáticas. Este Plan se abrirá a la participación de todos aquellos centros que lo deseen, con el fin de enriquecernos mutuamente, creando una cultura terminológica y estratégica compartida en los centros.

Es necesario **seguir actualizando este trabajo para incorporar las investigaciones** que vayan aportándonos nuevas estrategias eficaces y aquella “letra pequeña” con propuestas concretas sobre el “qué”, “cómo” y “cuándo” implantarlas en el aula.

Dicho planteamiento de actualización continua se vería facilitado y enriquecido por un **trabajo conjunto entre los docentes del mismo centro e incluso intercentros**, mediante la creación de Grupos de Trabajo, Clubs de Lectura y otros medios. Todo ello para favorecer el intercambio de lecturas, propuestas de aplicación, etc. que pudieran llegar a concretarse en materiales compartidos, lo que facilitaría su aplicación en las aulas. Hay que tener en cuenta que la existencia de una metodología común en un centro ayuda no solo a disminuir la carga de trabajo del profesorado sino también la carga cognitiva del alumno/a y posibilita la co-docencia de calidad.

**En resumen**, podemos afirmar que el objetivo de este proyecto de licencia por estudios ha sido ofrecer unas bases teóricas basadas en la evidencia que sirvan de punto de partida al profesorado en su programación de la práctica docente, al proporcionarle un marco de referencia tal y como hemos ejemplificado en los apartados 5 y 6. De este modo, establecemos un puente entre la investigación educativa y la práctica docente, tomando decisiones informadas.

En este contexto, es de resaltar la exigencia de desarrollar **una cultura inclusiva en el aula**, que permita al profesor de PT/AL no ser un mero apoyo al alumnado con necesidades educativas especiales sino ejercer la docencia con el profesor del aula ordinaria, de una manera conjunta.

Evidentemente, no se trata de “recetas” que nos vayan a funcionar siempre, es decir, que nos garanticen el éxito educativo en todo momento y con todo nuestro alumnado, sino de un marco aplicable con la confianza de estar respaldado por la evidencia, teniendo como objetivo atender al alumnado desde la inclusión y la equidad, donde caben todos ellos. Como afirma Juan Fernández en la portada de su primer libro (2022a), se educa en la complejidad y es necesario tomar decisiones desde el conocimiento.

---

## 8 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agarwal, P. K. (2019). Retrieval practice and Bloom's taxonomy: Do students need fact knowledge before higher order learning? *Journal of Educational Psychology* 111, 189-209. [http://pdf.poojaagarwal.com/Agarwal\\_2019\\_JEdPsych.pdf](http://pdf.poojaagarwal.com/Agarwal_2019_JEdPsych.pdf)
- Agarwal, P. K. y Bain, P. (2019). *Powerful Teaching: Unleash powerful teaching and the science of learning in your classroom*. San Francisco, CA: Jossey-Bass..
- Alba, C. (2018). *El Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de Enseñanza Inclusivas* (Textos Universitarios nº 3). Madrid: Ediciones Morata.
- Beck, I.L., McKeown, M.G. y Kucan, L. (2013) *Bringing Words to Life: Robust Vocabulary Instruction*. Nueva York. Guilford Press
- Beck, I.L., McKeown, M.G. y Kucan, L. (2022). *Choosing Words to Teach | Reading Rockets*. Recuperado el 4 de mayo de 2022 de <https://www.readingrockets.org/article/choosing-words-teach>
- Berger, R. (2003). *An Ethic of Excellence: Building a Culture of Craftsmanship with Students*. U.S. Heinemann Educational Books.
- Bueno, D. (2019). *Neurociencia para educadores: Todo lo que los educadores siempre han querido saber sobre el cerebro de su alumnado y nunca nadie se ha atrevido a explicárselo ... de manera comprensible y útil (Rosa Sensat)*. Barcelona: Octaedro.
- CAST (Center for Applied Special Technology) (2011). *Universal Design for Learning guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author. (Traducción al español versión 2.0 (2013): Alba, C., Sánchez Hípola, P., Sánchez Serrano, J. M. y Zubillaga del Río, A.) *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Texto completo (versión 2.0)*. [https://www.educadua.es/doc/dua/dua\\_pautas\\_intro\\_cv.pdf](https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf)
- Caviglioli, O. (2019). *Dual coding with teachers*. Suffolk, UK: John Catt Educational Ltd.
- Deahene, S. (2018) *El cerebro lector. Últimas noticias de las neurociencias sobre la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Siglo XXI.
- Dehaene, S., & Cohen, L. (2007). Cultural Recycling of Cortical Maps. *Neuron*, 56(2), 384–398. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0896627307007593>
- Díez, C. (2001) *La interacción social y la construcción del conocimiento en el inicio lectoescriptor*. Tesis Doctoral, U.N.E.D.
- Díez, C. (2004). *La escritura colaborativa en educación infantil. Estrategias para el trabajo en el aula (Cuadernos de educación)*. Barcelona: horsori.
- Dweck, C. (2016). *Mindset. La actitud del éxito. (Mindset: The New Psychology of Success. De Luna, P.R.. Trad. Obra original publicada en 2006)*. Madrid: Sirius.

- Elizondo, C. (s.f.). *Mon petit coin d'éducation*. Recuperado el 7 de junio de 2022 de <https://co-ralelizondo.wordpress.com/2018/01/08/disenio-universal-para-el-aprendizaje-una-respuesta-inclusiva/>
- Fernández, J. (s.f.). Investigación docente. Recuperado el 9 de junio de 2022 de <https://investigaciondocente.com/>
- Fernández, J. (21 de septiembre de 2019). *Responsive Teaching: ¿Qué es?* Recuperado el 10 de julio de 2022 de <https://investigaciondocente.com/2019/09/21/responsive-teaching-que-es/>
- Fernández, J. (junio de 2020a). Una ética de la excelencia. *El trabajo del alumnado: las entregas múltiples*. Recuperado el 8 de octubre de 2021 de <http://profesmadeinuk.blogspot.com/2020/06/una-etica-de-la-excelencia-el-trabajo.html>
- Fernández, J. (6 de noviembre de 2020b). *Retrieval practice. La evocación en la práctica*. Recuperado el 4 de octubre de 2021 de <https://investigaciondocente.com/2020/11/06/retrieval-practice-la-evocacion-en-la-practica/>
- Fernández, J. (2022a). *Educación en la complejidad. Para tomar decisiones desde el conocimiento*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Fernández, J. (18 de junio de 2022b). *Manual de metacognición*. Recuperado el 1 de julio de 2022. <https://investigaciondocente.com/2022/06/18/manual-de-metacognicion/>
- Fernández, J. (9 de agosto de 2022c). *Enseñanza explícita: ¿Qué es, por qué funciona y en qué condiciones? – Investigación docente*. Recuperado el 10 de agosto de 2022 de <https://investigaciondocente.com/2022/08/09/ensenanza-explicita-que-es-por-que-funciona-y-en-que-condiciones/>
- Fletcher-Wood, H. (2018). *Responsive Teaching: Cognitive Science and Formative Assessment in Practice*. London: Routledge.
- Forés, A.; Gamo, J.R.; Guillén, J.; Hernández, T.; Ligoiz, M.; Pardo, F. y Trinidad, C. (2015). *Neuromitos en educación*. Plataforma Editorial, Barcelona.
- Hoover, W.A., Gough, P.B. The simple view of reading. *Read Writ* 2, 127–160 (1990). <https://doi.org/10.1007/BF00401799>
- Guillén, J. (2017). *Neuroeducación en el aula: De la teoría a la práctica*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Guillén, J. (s.f.). *Escuela con cerebro*. Recuperado el 3 de junio de 2022 de <https://escuela-concerebro.wordpress.com/indice/>
- Haro, B. (11 de junio de 2022). *Recopilatorio. Todos los materiales y recursos*. [Siembra Estrellas]. Recuperado el 6 de junio de 2022 de <https://siembraestrellas.blogspot.com/>

- Hattie, J. (2017). *"Aprendizaje visible" para profesores. Maximizando el impacto en el aprendizaje.* (Visible learning for Teachers. Maximizing impact for learning). London: Routledge. (Obra original publicada en 2012). Madrid: Paraninfo.
- Hirsch, E.D. (2016). *Why Knowledge Matters: Rescuing Our Children from Failed Educational Theories.* Harvard Educational Publishing Group.
- Hyatt, K.; Stephenson, J. y Carter, M. (2009). *A review of three controversial educational practices: perceptual motor programs, sensory integration, and tinted lenses.* - Free Online Library. (n.d.). Retrieved July 20, 2022, from <https://www.thefreelibrary.com/A+review+of+three+controversial+educational+practices%3A+perceptual...-a0199854573>
- Iowa Reading Research Center (2022). *Varied Practice Reading | Iowa Reading Research Center.* Recuperado el 11 de agosto de <https://iowareadingresearch.org/varied-practice-reading-research>
- Jones, K. (2019). *Retrieval practice: resources and research for every classroom.* Suffolk, UK: John Catt Educational Ltd.
- Lemov, D. (2010). *Teach like a champion: 49 techniques that put students on the path to college.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lemov, D. (2016) *Reading Reconsidered. A Guide to Rigorous Literacy Instruction in the Common Core Era.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- LOMLOE: Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Lovell, O. (2020). *Sweller's Cognitive Load Theory in Action.* Suffolk, UK: John Catt Educational Ltd.
- Márquez, A.A. (s.f.). *Si es por el maestro nunca aprendo.* Recuperado el 17 de enero de 2022 de <https://www.antonioamarquez.com/>
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación.* Madrid: Alianza.
- Mora, F. (2020). *Neuroeducación y lectura: de la emoción a la comprensión de las palabras.* Barcelona: Alianza.
- Morales, M. y Fernández, J (2022a). *La evaluación formativa: Estrategias eficaces para regular el aprendizaje.* Madrid: Ediciones SM.
- Palazón, J. (2022a). *Dificultades específicas de aprendizaje.* Recuperado el 8 de marzo de 2022 de <http://dificultadesespecificasdelaprendizaje.blogspot.com/>
- Palazón, J. [@Julian8290]. (25 de mayor de 2022b). La conciencia fonológica (CF). Aspectos teóricos. [Imagen adjunta]. [Tweet]. Twitter. <https://twitter.com/Julian8290/status/1529336514878095361/photo/1>

- Perfetti, C. y Helder, A. (2022). Progress in Reading Science: Word Identification, Comprehension, and Universal Perspectives. En *The Science of Reading: A Handbook* (2ª ed, p. 6). Blackwell Publishing Ltd. Recuperado el 2 de julio de 2022 de [https://media.wiley.com/product\\_data/excerpt/96/11197050/1119705096.pdf](https://media.wiley.com/product_data/excerpt/96/11197050/1119705096.pdf)
- Project Zero (s.f.). *Think, Pair, Share | Project Zero*. Recuperado el 1 de noviembre de 2021 de <http://www.pz.harvard.edu/resources/think-pair-share>
- Quigley, A. (2020) *Closing the Reading Gap*. London: Routledge.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria
- Report of the National Reading Panel: *Teaching Children to Read* (2000). *National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) and U.S. Department of Education*. Recuperado el 3 de mayo de 2022 de <https://www.readingrockets.org/sites/default/files/NRP-2000.pdf>
- Reverter, A. (s.f.). Blog | McGuffin Educativo. <https://www.mcguffineducativo.es/blog>
- Ripoll, J.C. et al. (s.f.). *Intralíneas*. Recuperado el 3 de mayo de 2022 de <https://www.intralineas.com/blog>
- Ripoll, J. C. (s.f.). *Comprensión lectora basada en evidencias | Un blog sobre investigación acerca de la lectura y la comprensión*. Recuperado el 8 de junio de 2022. <https://clbe.wordpress.com/>
- Ripoll, J. C. (22 de enero de 2015). *Probando nuevas actividades de lectura y comprensión | Comprensión lectora basada en evidencias*. Recuperado el 26 de marzo de 2022 de <https://clbe.wordpress.com/2015/01/22/probando-nuevas-actividades-de-lectura-y-compension/>
- Ripoll, J. C. (2019). *Profe, eso no lo pone. La enseñanza de la comprensión inferencial*. EU-NSA, Navarra.
- Ripoll, J.C. (18 de mayo de 2022a) *Mejorar la fluidez lectora: distintas formas de hacer lecturas repetidas | Comprensión lectora basada en evidencias*. Recuperado el 20 de junio de 2022 de <https://clbe.wordpress.com/2022/05/18/mejorar-la-fluidez-lectora-distintas-formas-de-hacer-lecturas-repetidas/>
- Ripoll, J. C. (9 de octubre de 2022b). *Teatro de lectores | Comprensión lectora basada en evidencias*. Recuperado el 26 de marzo de 2022 de <https://clbe.wordpress.com/tag/teatro-de-lectores/>
- Ripoll, J. C. (21 de septiembre de 2022c). *Los consejos de Linnea Ehri para la enseñanza inicial de la lectura*. Recuperado el 21 de septiembre de 2022 de <https://clbe.wordpress.com/2022/09/21/los-consejos-de-linnea-ehri-para-la-ensenanza-inicial-de-la-lectura/>

- Ripoll, J. C. y Aguado, G. (2015). *Enseñar a leer. Cómo hacer lectores competentes*. Madrid: EOS.
- Ripoll, J. C. y Aguado, G. (2016). 18 actividades sencillas para trabajar la lectura y la comprensión. *Educación y Orientación*, 4, 47-53. Recuperado el 20 de febrero de 2022 de <https://clbe.files.wordpress.com/2017/10/18-actividades-sencillas-para-trabajar-la-lectura-y-la-comprension3b3n.pdf>
- Rosenshine, B. (2012) *Principles of Instruction: Research-Based Strategies That All Teachers Should Know* by Barak Rosenshine; *American Educator* Vol. 36, No. 1, Spring 2012, AFT. Recuperado el 16 de octubre de 2021 de <https://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/Rosenshine.pdf>
- Ruiz, H. (2020a). *¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. (Educación basada en evidencias). Barcelona: Graó.
- Ruiz, H. (2020b). *Aprendiendo a aprender: Mejora tu capacidad de aprender descubriendo cómo aprende tu cerebro (Libro práctico)*. Barcelona, España: Vergara.
- Ruiz, H. (2021). *Conoce tu cerebro para aprender a aprender*. Barcelona, España: Science Bits.
- Shanahan, T. (s.f). *Reading teachers matter*. Recuperado el 10 de junio de 2022 de <https://www.shanahanonliteracy.com/>
- Shanahan, T. (6 de marzo de 2021a). *Why Your Students May Not Be Learning to Comprehend*. Recuperado el 13 de julio de 2022 de <https://www.shanahanonliteracy.com/blog/why-your-students-may-not-be-learning-to-comprehend#sthash.S89Elqd7.mXVOBWYc.dpbs>
- Shanahan (5 de junio de 2021b) *My Middle School Requires Fluency Instruction: Help! | Shanahan on Literacy*. Recuperado el 15 de mayo de 2022 de <https://www.shanahanonliteracy.com/blog/my-middle-school-requires-fluency-instruction-help#sthash.LqRWUrw.39FSrb95.dpbs>
- Sherrington, T. (17 de julio de 2012). *The 'Washing Hands' of Learning: Think Pair Share*. Recuperado el 3 de junio de 2022 de <https://teacherhead.com/2012/07/17/the-washing-hands-of-learning-think-pair-share/>
- Sherrington, T. (2017). *The learning rainforest: great teaching in real classrooms*. Suffolk, UK: John Catt Educational Ltd.
- Sherrington, T. (2018) *Great Teaching: The Power of Questioning – teacherhead*. REcuperado el 13 de mayo de 2022 de <https://teacherhead.com/2018/08/24/great-teaching-the-power-of-questioning/>
- Sherrington, T. (2020a). *Los principios de Rosenshine en práctica. (Rosenshine´s principles in action*. Obra original publicada en 2019). Santiago, Chile: Aptus.

- Sherrington, T. (2020b) *Teaching Walkthrus 1: Visual step-by-step guides to essential teaching techniques*. Suffolk, UK: John Catt.
- Sherrington, T. (2021) *Teaching Walkthrus 2: Five-step guides to instructional coaching*. Suffolk, UK: John Catt.
- Sherrington, T. (2022a) *Teaching Walkthrus 3: Five-step guides to instructional coaching*. Suffolk, UK: John Catt.
- Sherrington, T. (5 de junio de 2022c). *Understanding = Capacity to Explain. Let's use that idea more.* – *teacherhead*. Recuperado el 2 de agosto de 2022 de <https://teacherhead.com/2022/06/05/understanding-capacity-to-explain-lets-use-that-idea-more/>
- Sherrington, T. (5 de mayo de 2022b). *Five Ways To: Weave Reading into the Curriculum*. Recuperado el 3 de junio de 2022 de <https://teacherhead.com/2022/05/05/five-ways-to-weave-reading-into-the-curriculum/>
- Sherrington, T. (s.f.). *Teacherhead. Zest for Learning... into the rainforest of teaching*. Recuperado el 10 de julio de 2022 de <https://teacherhead.com/>.
- Shimamura, A. (2018). *MARGE A Whole-Brain Learning Approach for Students and Teachers*. CreateSpace Independent Publishing Platform. Recuperado el 25 de octubre de 2021 de [https://shimamurapubs.files.wordpress.com/2018/09/marge\\_shimamura.pdf](https://shimamurapubs.files.wordpress.com/2018/09/marge_shimamura.pdf)
- Simms, J.A. y Marzano, R.J. (2018). *The New Art and Science of Teaching Reading (How to Teach Reading Comprehension Using a Literacy Development Model. (The New Art and Science of Teaching Book Series)*. Solution Tree Press
- Southall, Ed. [@edsouthall]. (2022, junio, 7). *Literacy in maths: Defining, illustrating and reinforcing key vocabulary*. [Imagen adjunta]. [Tweet]. Twitter. <https://twitter.com/edsouthall/status/1534205563046879232?t=bHRxKX77o4ogHNUen6QfgQ&s=08>
- Such, C. (2021). *The Art and Science of Teaching Primary Reading*. Corwin UK.
- Such, C. (s.f.) *Primary Colour*. Recuperado el 13 de junio de 2022 de <https://primarycolour.home.blog/>
- Sweller, J. (1988). Cognitive Load during problem-solving: effects on learning. *Cognitive Science*. 12 (2), 257-285. Recuperado el 20 de enero de 2022 de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0364021388900237>
- Sweller, J. (2011). Cognitive Load Theory. *Psychology of Learning and Motivation - Advances in Research and Theory*, 55, 37–76. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-387691-1.00002-8>
- Thompson, S. (2022). *Berger's An Ethic of Excellence in Action*. Heinemann Educational Books,U.S.
- William, D. (2011). *Embebbed formative assessment*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.

William, D. [@dylanwilliam]. (27 de enero de 2017). *I've come to the conclusion Sweller's Cognitive Load Theory is the single most important thing for teachers to know.* [Tweet]. Twitter. Recuperado el 18 de febrero de 2022 de <https://twitter.com/dylanwilliam/status/824682504602943489?lang=es>

William, D. y Leahy, S. (2021). *Integrar la evaluación formativa en la enseñanza: Técnicas para usar a lo largo de toda la trayectoria escolar.* (Embedding formative assessment. Obra original publicada en 2011). Santiago, Chile: Aptus.

Willingham, D.T. (2022). *¿Por qué a los estudiantes no les gusta la escuela? Edición actualizada de uno de los textos clásicos sobre cómo aprendemos y sus consecuencias para el aula.* [Why don't students like school 2.0]: (Trad. Ruiz, H.). Santiago, Chile: Aptus. (Obra original publicada en 2011).

## 9 AGRADECIMIENTOS

Un proyecto educativo se ve enriquecido cuando se puede contrastar la base teórica y su futura aplicación práctica con compañeros con amplia formación teórica y experiencia en el aula. Me considero muy afortunada por haber podido realizar el presente trabajo de este modo y, como “de bien nacidos es ser agradecidos”, debo reconocer y agradecer su colaboración.

Debo comenzar expresando mi sincero agradecimiento a la **Dirección General de Recursos Humanos de la Consejería de Educación la Junta de Castilla y León** por la concesión de esta licencia por estudios, pues sin ella no habría sido posible la realización de este proyecto.

En la elaboración general de este trabajo he podido disfrutar de largos y continuos debates con diferentes profesionales de la educación, a quien deseo mencionar explícitamente por su notable contribución a este proyecto. Por ello, merecen aparecer como **colaboradores en la autoría de este trabajo**:

- **Camino Miguélez Arribas**, maestra de primaria del C.E.I.P. Fuentes Blancas de Burgos. Su extensa trayectoria a lo largo de varios años estudiando las publicaciones educativas en el mundo anglosajón (Rosenshine, Sherrington, Shanahan, Willingham, Berger, Shimamura, ...) ha contribuido de manera muy notable a enriquecer el enfoque teórico y práctico de este proyecto.
- **Eva Colina Hernández**: maestra de Inglés y de Primaria en el C.E.I.P. Jueces de Castilla de Burgos, con una larga experiencia en cargos directivos. Como tutora de primaria, en continua actualización científica y didáctica, combina la base teórica con la perspectiva realista de puesta en práctica de este proyecto en el aula ordinaria, enriqueciendo así el enfoque de la educación informada en la investigación educativa, base del diseño de este proyecto.
- **Jesús García Claros**: maestro/a de PT en el Cole de Celia y Pepe (Madrid). Aporta su experiencia en aulas de PT, en aulas T.E.A. y en centros específicos de Educación Especial.
- **Gemma Antón Alonso**: maestra de primaria y de PT/AL, con quien he tenido la oportunidad de compartir el apoyo educativo en el C.E.I.P. Jueces de Castilla. Terapeuta Ocupacional y Especialista en Integración Sensorial. Son de remarcar estos dos últimos ámbitos por ofrecer una mayor comprensión de las dificultades de nuestro alumnado y el modo de ayudarles a superarlas.

Respecto a la **validez de contenido** del cuestionario dirigido a los maestros de PT/AL (apdo. 2.3), este se ha examinado mediante la revisión de cinco profesionales expertos quienes, por sus interesantes aportaciones, merecen ser mencionados aquí:

**Camino Miguélez Arribas, Gemma Antón Alonso, Jesús García Claros, Felicidad Arnáiz Arnáiz y Silvia Manrique Díez.**

El análisis de los datos obtenidos en las preguntas del cuestionario sobre neuromitos (apdo. 2.3.2) ha contado con el asesoramiento de **M<sup>a</sup> Isabel Vegas Miguel**, licenciada en Matemáticas (especialidad de Estadística) y doctora en Educación.

Por su especial relevancia en este proyecto, debo expresar mi más cálido agradecimiento a mis **compañeras y compañeros del colegio Jueces de Castilla** (equipo directivo, maestras de PT y AL, y tutores de 1<sup>o</sup> a 6<sup>o</sup> de primaria), pues **sin ellos no habría sido posible el enriquecimiento, la implementación y la revisión de este proyecto.**

Igualmente, deseo dar las gracias a **Paula Lasheras González**, quien ofreció su cuento “Pinturico y Feripomeno” para la Semana Cultural sobre el agua en nuestro colegio Jueces de Castilla. Partiendo de este texto elaboró tres versiones de distinta extensión y con todas ellas hemos elaborado en este proyecto una propuesta de lectura comprensiva basada en evidencias, que posteriormente hemos implementado en el aula.

**A todas ellas y a todos ellos** deseo agradecer su acogida, profesionalidad y apoyo humano para llevar a cabo con entusiasmo este proyecto.

---

## 10 ANEXOS

- ANEXO 1: Principios educativos con evidencia científica.
- ANEXO 2: Proceso de selección de las estrategias docentes inclusivas basadas en la evidencia científica.
- ANEXO 3: Estrategias inclusivas y metacognitivas de enseñanza basadas en la evidencia científica.
- ANEXO 4: Principios docentes inclusivos y puntos de verificación del Diseño universal para el aprendizaje (DUA).
- ANEXO 5: Secuenciación de las actividades para escribir un texto.
- ANEXO 6: Rutina de aprendizaje: policía / ladrón / juicio.
- ANEXO 7: Rúbrica para el alumnado: coevaluación y autoevaluación.
- ANEXO 8: Clasificación y estructura de diferentes tipos de textos.
- ANEXO 9: Autoinstrucciones de los diferentes tipos de textos.
- ANEXO 10: Conectores textuales: tiempo, causa, orden, suma, oposición y consecuencia.
- ANEXO 11: Ejemplo de tres niveles de dificultad en la estructura de un cuento.
- ANEXO 12: Ejemplo de la estructura de una noticia.
- ANEXO 13: Ejemplo del borrador de un cómic y su presentación definitiva.
- ANEXO 14: Ejemplo: borrador de un cuento y su versión definitiva.
- ANEXO 15: Ejemplo de borradores de una noticia y su versión definitiva.
- ANEXO 16: Ciclos de lectura basado en Lemov (2016)
- ANEXO 17: Marco de análisis de los sistemas de conocimiento de la lectura, basado en Perfetti y Helder (2022), donde el léxico desempeña un papel central.
- ANEXO 18: Proceso de instrucción del vocabulario, basado en Beck et al. (2013)
- ANEXO 19: Presentación de diferentes actividades para trabajar el vocabulario.
- ANEXO 20: Infografía que muestra un modo de trabajar el vocabulario con el ejemplo de “cabizbajo”. Infografía basada en el tuit de Southall (2022).
- ANEXO 21: Estructura de los diferentes tipos de texto.
- ANEXO 22: Organización de las ideas en un texto.
- ANEXO 23: Tipos de palabras según su formación.
- ANEXO 24: Raíz y morfemas de las palabras.

- ANEXO 25: Diferentes modos de realizar una lectura repetida, basada en la clasificación de Lemov (2022a)
- ANEXO 26: Anotaciones en el texto. Basado en la infografía de Lemov (2016) sobre la lectura interactiva.
- ANEXO 27: Modelo de instrucción de la lectura comprensiva.
- ANEXO 28: Diferentes versiones del cuento de Paula Lasheras González, con diferente extensión y complejidad.
- ANEXO 29: Propuesta de una enseñanza guiada de la lectura: resumen y descripción de los personajes
- ANEXO 30: Ejemplo del resumen de un texto y de la personalidad de un personaje del cuento
- ANEXO 31: Ejemplo de la realización de una actividad planteada por la autora.
- ANEXO 32: Infografía que recoge las diferentes etapas por las que pasan los protagonistas del cuento.
- ANEXO 33: Ejemplo de realización de una infografía tras la comprensión lectora.
- ANEXO 34: Diferentes lecturas para realizar un análisis por capas (figura 32), utilizando para ello las diferentes versiones del cuento (anexo 29).
- ANEXO 35: Tabla elaborada para establecer y analizar el significado de un texto en diferentes niveles de análisis, basada en los trabajos de Such (2016) y Lemov (2021).
- ANEXO 36: Tabla elaborada para establecer y analizar el significado de un texto en diferentes niveles de análisis y ejemplos a partir del texto del anexo 28. Basado en los trabajos de Such (2016) y Lemov (2021).

**Nota:** Las imágenes de estos anexos están tomadas de ARASAAC. Autor pictogramas: Sergio Palao Procedencia: ARASAAC (<http://arasaac.org>) Licencia: CC (BY-NC-SA) Propiedad: Gobierno de Aragón.

# ANEXO 1:

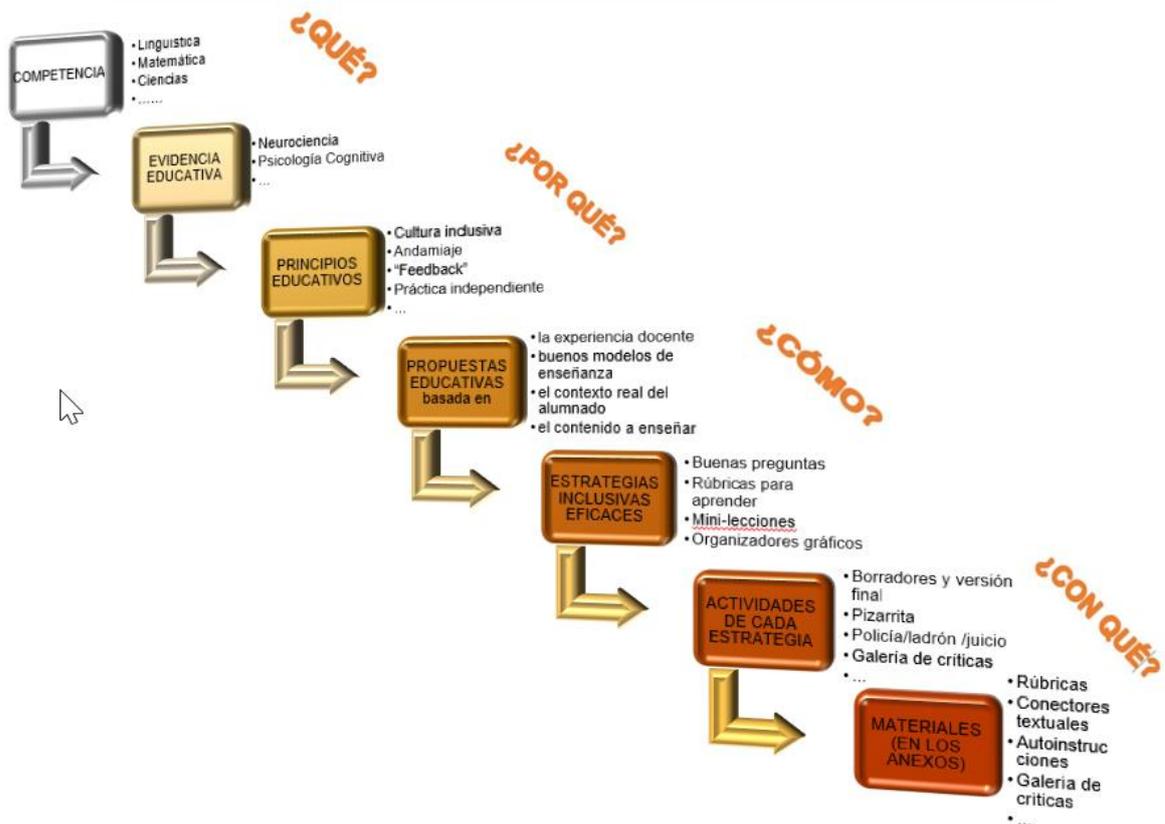
## PRINCIPIOS EDUCATIVOS CON EVIDENCIA CIENTÍFICA



## ANEXO 2:

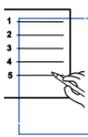
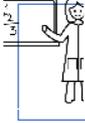
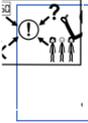
# PROCESO DE SELECCIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DOCENTES INCLUSIVAS BASADAS EN LA EVIDENCIA CIENTÍFICA

### CUÑAS CURRICULARES INCLUSIVAS EN PRIMARIA: UN ENFOQUE NEUROEDUCATIVO MÁS ALLÁ DE LAS FICHAS



## ANEXO 3:

# ESTRATEGIAS INCLUSIVAS Y METACOGNITIVAS DE ENSEÑANZA BASADAS EN LA EVIDENCIA CIENTÍFICA

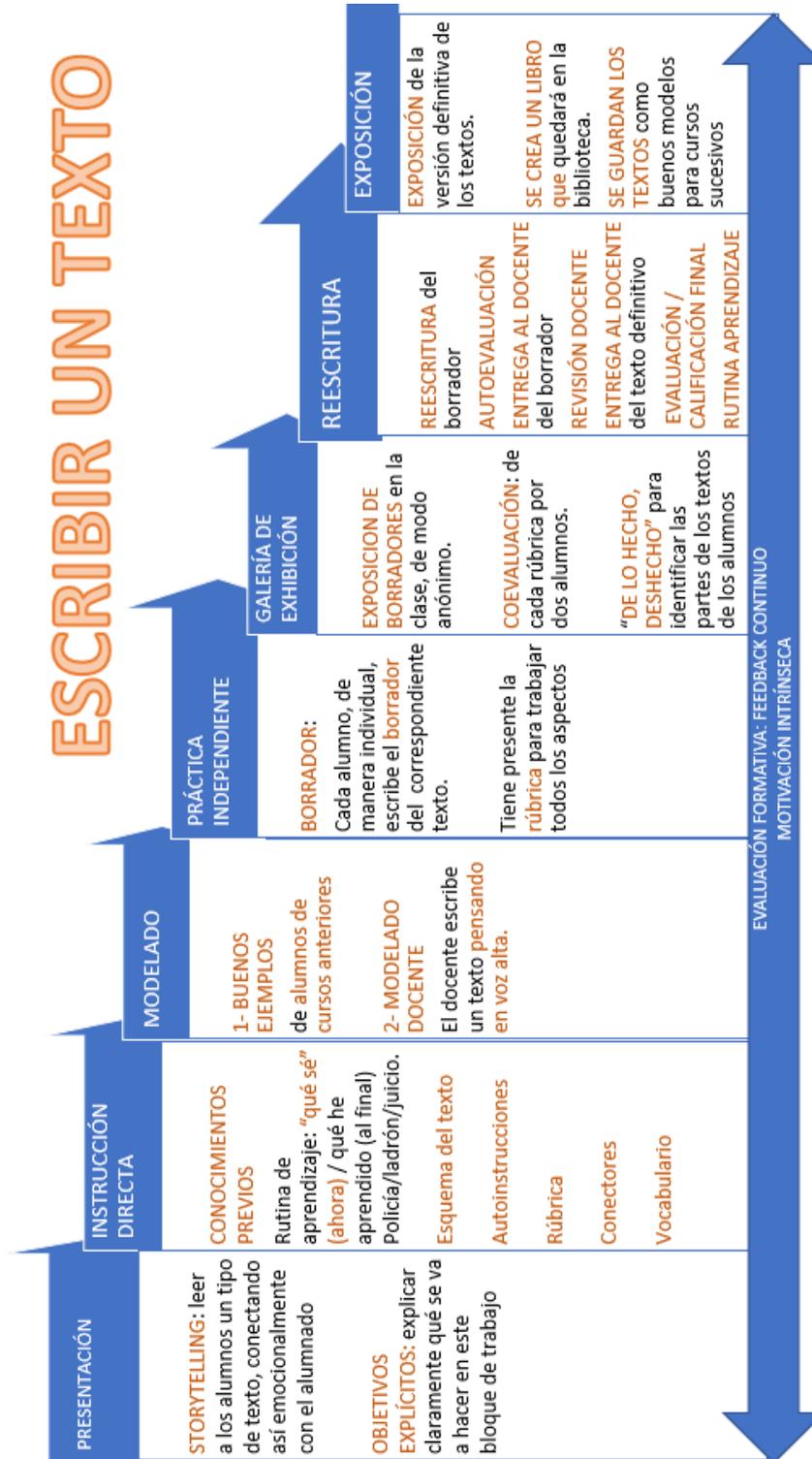
 <p>OBJETIVOS DE HOY</p>	 <p>RÚBRICAS PARA APRENDER</p>	 <p>AUTOINSTRUCCIONES</p>
 <p>YO, NOSOTROS, TÚ: enseñanza directa en pequeños pasos, modelado y práctica independiente</p>	 <p><i>THINK, PAIR, SHARE:</i> Trabajo en equipo</p>	 <p>ESCRÍBELO /LÉELO/ EXPRÉSALO DE NUEVO</p>
 <p>1-2-3 OJOS EN MÍ: atención</p>	 <p>BUENAS PREGUNTAS</p>	 <p>ORGANIZADORES GRÁFICOS</p>
 <p>MINI LECCIONES</p>	 <p>EXPLÍCALOS PARA "DUMMIES"</p>	 <p>PRÁCTICA INDEPENDIENTE</p>

**ANEXO 4:**  
**PRINCIPIOS DOCENTES INCLUSIVOS  
Y PUNTOS DE VERIFICACIÓN  
DEL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE**

<b>FOMENTO DE UNA CULTURA INCLUSIVA</b> (TODO EL DUA)
<b>ENSEÑANZA DIRECTA EN PEQUEÑOS PASOS MODELADOS</b> (DUA 1.1; 1.2; 1.3; 2.2; 2.5; 3.3; 5.2; 5.3; 6.1; 6.3; 7.3)
<b>TEORÍA DE LA CARGA COGNITIVA</b> (DUA 1.1; 2.1; 2.2; 3.1; 3.2; 3.3; 4.1; 5.3; 6.1; 6.2; 6.3; 7.3; 8.2; 8.4)
<b>OBJETIVOS EXPLÍCITOS</b> (DUA 5.3; 6.1; 8.1; 9.1)
<b>MOTIVACIÓN INTRÍNSECA</b> (DUA 5.3; 6.1; 6.2; 6.3; 6.4; 7.1; 7.3; 8.2; 9.1; 9.3)
<b>ACTIVACIÓN DE LOS ESQUEMAS DE CONOCIMIENTO</b> (DUA 3.1; 3.2; 3.4; 6.3)
<b>PRÁCTICA INDEPENDIENTE DELIBERADA, REPETIDA, ESPACIADA E INTERCALADA</b> (DUA 3.3; 3.4; 6.2; 6.3; 6.4; 7.1; 7.3; 8.2; 8.4; 9.2; 9.3)
<b>PRÁCTICA DE LA EVOCACIÓN</b> (DUA 3.1; 3.2; 3.3; 3.4; 6.3; 7.3; 8.1)
<b>LAS "3C": CATEGORIZAR, COMPARAR, CONTRASTAR</b> (DUA 2.2; 3.1; 3.2; 3.3; 3.4; 5.2; 6.2; 6.3; 9.2)
<b>FUNCIONES EJECUTIVAS: ATENCIÓN, AUTORREGULACIÓN Y METACOGNICIÓN</b> (DUA 3.1; 3.3; 3.4; 6.1; 6.2; 6.4; 7.3; 8.2; 8.4; 9.3)
<b>ALTAS EXPECTATIVAS Y MENTALIDAD DE CRECIMIENTO</b> (DUA 3.4; 5.3; 6.1; 6.2; 6.4; 7.3; 8.1; 8.2; 8.4; 9.1; 9.3)
<b>ANDAMIAJE</b> (DUA 3.4; 5.3; 6.1; 6.2; 6.3; 7.3; 8.2; 8.4)
<b>FEEDBACK Y EVALUACIÓN FORMATIVA</b> (DUA 3.3; 3.4; 5.3; 6.1; 6.2; 6.3; 6.4; 7.1; 8.1; 8.4; 9.3)
<b>CODIFICACIÓN DUAL</b> (DUA 1.1; 1.2; 1.3; 2.5; 3.3; 6.3)
<b>MODELADO Y PENSAMIENTO EN VOZ ALTA</b> (DUA 2.5; 3.2; 3.3; 3.4; 5.3; 6.2; 6.3; 8.2; 8.4; 9.2)

## ANEXO 5:

# SECUENCIACIÓN DE LAS ACTIVIDADES PARA ESCRIBIR UN TEXTO



**ANEXO 6:**  
**RUTINA DE APRENDIZAJE: POLICÍA / LADRÓN /**  
**JUICIO**

**ANEXO 6.1: RUTINA DE PENSAMIENTO EN GRUPO**

<b>QUÉ SABEMOS</b>	<b>QUÉ HEMOS APRENDIDO</b>
Antes de comenzar a estudiar, activamos nuestros conocimientos previos	Tras haber terminado de redactar la versión definitiva del texto, escribimos qué hemos aprendido
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	

**ANEXO 6.2:**  
**RUTINA DE PENSAMIENTO: POLICÍA/LADRÓN**

<p>RODEO EL TIPO DE TEXTO: <b>NARRATIVO, DESCRIPTIVO, EXPOSITIVO, ARGUMENTATIVO</b></p> <p>ESCRIBO QUÉ TEXTO ES (fábula, cuento, noticia):</p>		
<b>QUÉ SÉ</b>		<b>QUÉ HE APRENDIDO</b> (individual)
Antes de comenzar a estudiar, activo mis conocimientos previos		Lo escribo tras haber terminado de redactar la versión definitiva de mi texto
<b>POLICÍA (individual)</b>	<b>LADRÓN (en parejas)</b>	
Escribo todo lo que ya sé sobre este tipo de texto.	Robo información a mi compañero/a.	
1.	1.	
2.	2.	
3.	3.	
4.	4.	
5.	5.	
6.	6.	

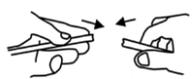
**ANEXO 6.3:**  
**EJEMPLO DE RUTINA DE APRENDIZAJE EN GRUPO**  
**1º DE PRIMARIA**

<p style="text-align: center;"><b>QUÉ SABEMOS SOBRE EL CUENTO</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Antes de comenzar a estudiar activamos nuestros conocimientos previos</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>QUÉ HEMOS APRENDIDO SOBRE EL CUENTO</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Tras haber terminado de redactar la versión definitiva del texto, escribimos qué hemos aprendido</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los libros tienen principio, mitad y final.</li> <li>• Los cuentos tienen enlace y desenlace.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los cuentos tienen marco, nudo y desenlace.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuenta cosas inventadas/ Cuenta una historia que no es de verdad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los personajes son imaginarios.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tienen título.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tienen un título interesante.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se parecen a una película.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tienen un protagonista o varios.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Empiezan con mayúscula y terminan con un punto. Algunos están escritos todo en letra mayúscula.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hay un problema que tienen que solucionar.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tienen portada y contraportada / tienen imágenes /ilustraciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tienen una nueva normalidad, al final.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Algunos no tienen dibujos porque son de mayores.</li> <li>• En infantil leímos un cuento que no tenía palabras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Podemos aprender algo de ellos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Algunos tienen el nombre de los que lo han escrito /escritor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Algunos cuentos son anónimos porque no sabemos quién los escribió.</li> </ul>

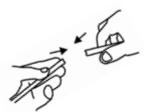
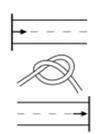
## ANEXO 7:

# RÚBRICAS PARA LA ESCRITURA DE UN TEXTO: ALUMNADO Y PROFESORADO

### ANEXO 7.1.- RÚBRICA PARA EL ALUMNADO: COEVALUACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN: 1º EPO

RÚBRICA PARA EVALUAR UN TEXTO: 1º EPO		
COEVALUACIÓN/ AUTOEVALUACIÓN		
FECHA:	ACTIVIDAD:	
¿Se puede leer fácilmente?		
<p><i>La manzana es roja</i> ●</p>		  
¿Las palabras son adecuadas e interesantes?		
<p>Sabia  Ingeniosa</p>		  
¿Se entiende lo que dice?		
		  
¿Tiene párrafos: marco, nudo y desenlace?		
		  
¿Es diferente a otros cuentos que he leído?		
		  
¿El dibujo trata del tema, está coloreado y con detalles?		
		  

**ANEXO 7.2.- RÚBRICA PARA EL ALUMNADO:  
COEVALUACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN: 1º y 2º EPO**

<b>RÚBRICA PARA EVALUAR UN TEXTO: 1º / 2º EPO</b>		
<b>COEVALUACIÓN/ AUTOEVALUACIÓN</b>		
FECHA:	ACTIVIDAD:	
<b>¿Se puede leer fácilmente?</b>	<b>1 2 3 4</b>	<i>La manzana es roja.</i>
Se entiende la letra	√	
No tiene ni tachones ni borrones ni manchas	√	
Hay margen a los dos lados	√	
Las palabras tienen todas las letras	√	
Las palabras están bien separadas	√	
<b>¿Las palabras son adecuadas e interesantes?</b>	<b>1 2 3 4</b>	 Sabia Ingeniosa
No se repiten palabras	√	
Usa adjetivos (rojo, grande, listo,...)	√	
<b>¿Se entiende lo que dice?</b>	<b>1 2 3 4</b>	
Tiene un título en mayúscula	√	
Usa conectores: primero, después, al final,...	√	
Se entiende lo que se dice	√	
<b>¿Tiene párrafos: marco, nudo y desenlace?</b>	<b>1 2 3 4</b>	
Las frases empiezan con mayúscula	√	
Las frases terminan con un punto	√	
Tiene las tres partes del texto	√	
<b>¿Es diferente a otros cuentos que he leído?</b>	<b>1 2 3 4</b>	
Cuenta algo que nadie ha contado	√	
Es interesante	√	
<b>¿El dibujo trata del tema, está coloreado y con detalles?</b>	<b>1 2 3 4</b>	
Tiene relación con el texto	√	
El dibujo es inventado	√	
Los dibujos están bien coloreados	√	

**ANEXO 7.3.- RÚBRICA PARA EL ALUMNADO:  
COEVALUACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN: 3º y 4º EPO**

RÚBRICA PARA EVALUAR UN TEXTO: 3º / 4º EPO		
COEVALUACIÓN/ AUTOEVALUACIÓN		
FECHA:	ACTIVIDAD:	
¿Se puede leer fácilmente?		1 2 3 4
Se entiende la letra		√
Hay margen a los lados		√
Todas las palabras tienen todas las letras		√
Apenas hay palabras mal unidas o separadas		√
¿Tiene un vocabulario adecuado?		1 2 3 4
Apenas se repiten palabras		√
Usa un vocabulario rico y complicado		√
Tiene adjetivos y detalles		√
¿Está bien redactado?		1 2 3 4
Oraciones completas, con sujeto y predicado		√
Tiene sentido y se entiende lo que se dice		√
¿Está bien organizado?		1 2 3 4
Las frases empiezan con mayúscula		√
Las frases terminan con un punto		√
Está separado en párrafos		√
Tiene todas las partes de este tipo de texto		√
Usa conectores: primero, después, al final,...		√
¿Es original y creativo?		1 2 3 4
Cuenta algo que nadie ha contado		√
Tiene detalles interesantes		√
Está bien ilustrado		1 2 3 4
Tiene relación con el texto		√
El dibujo es original		√
Está bien coloreado		√



*La manzana es roja.*



**ANEXO 7.4.- RÚBRICA PARA EL ALUMNADO:  
COEVALUACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN: 5º y 6º EPO**

<b>RÚBRICA PARA EVALUAR UN TEXTO: 5º / 6º EPO</b>		
<b>COEVALUACIÓN / AUTOEVALUACIÓN</b>		
<b>FECHA:</b>	<b>ACTIVIDAD:</b>	
<b>¿Se pueda leer fácilmente?</b>		<b>1 2 3 4</b>
La letra es clara		√
Limpio, ordenado y respeta los márgenes		√
No tiene faltas de ortografía		√
Signos de puntuación adecuados		√
<b>Vocabulario adecuado</b>		<b>1 2 3 4</b>
Apenas se repiten palabras		√
Palabras típicas del lenguaje escrito		√
Uso de recursos literarios:		√
Tiene adjetivos y detalles		√
<b>¿Está bien redactado?</b>		<b>1 2 3 4</b>
Oraciones completas, con sujeto y predicado		√
Concuerdan en persona y en tiempo verbal		√
Tiene sentido y se entiende lo que se dice		√
<b>¿Está bien organizado?</b>		<b>1 2 3 4</b>
Escribe cada idea en una oración		√
Está separado en párrafos		√
Sigue el esquema dado		√
Tiene todas las partes de este tipo de texto		√
Conectores temporales, causales, de orden		√
<b>¿Es original y creativo?</b>		<b>1 2 3 4</b>
Cuenta algo que nadie ha contado		√
Tiene detalles interesantes		√
<b>Está bien ilustrado</b>		<b>1 2 3 4</b>
Tiene relación con el texto		√
El dibujo es original		√
Está bien coloreado		√

## ANEXO 7.5.- RÚBRICAS CALIFICATIVAS

### PARA EL PROFESORADO: 1º y 2º EPO

RÚBRICA PARA EVALUAR UN TEXTO: 1º / 2º EPO		
DOCENTE		
FECHA:	ACTIVIDAD:	
	¿Se puede leer fácilmente?	0,5 al 2
	Se entiende la letra	√
	No tiene ni tachones ni borrones ni manchas	√
	Hay margen a los dos lados	√
	Las palabras tienen todas las letras	√
	Las palabras están bien separadas	√
	¿Las palabras son adecuadas e interesantes?	0,5 al 2
	No se repiten palabras	√
	Usa adjetivos (rojo, grande, listo,...)	√
	¿Las oraciones se entienden y terminan con un punto?	0,5 al 2
	Tiene un título en mayúscula	√
	Usa conectores: primero, después, al final,...	√
	Se entiende lo que se dice	√
	¿Tiene párrafos: marco, nudo y desenlace?	0,5 al 2
	Las frases empiezan con mayúscula	√
	Las frases terminan con un punto	√
	Tiene las tres partes del texto	√
	¿Es diferente a otros cuentos que he leído?	0,5 al 2
	Cuenta algo que nadie ha contado	√
	Es interesante	√
	¿El dibujo trata del tema, está coloreado y con detalles?	0,5 al 2
	Tiene relación con el texto	√
	El dibujo te lo has inventado tú	√
	Los dibujos están bien coloreados	√
PUNTUACIÓN		

**ANEXO 7.6.- RÚBRICAS CALIFICATIVAS  
PARA EL PROFESORADO: 3º y 4º EPO**

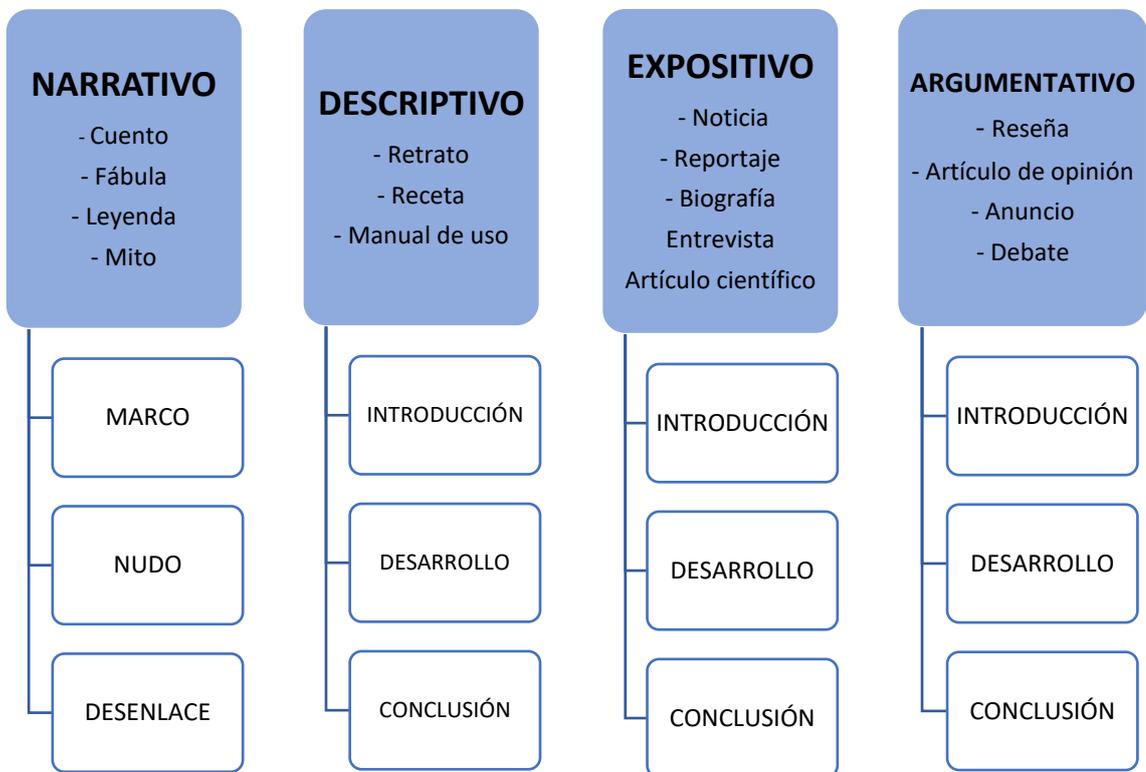
RÚBRICA PARA EVALUAR UN TEXTO: 3º / 4º EPO	
DOCENTE	
FECHA:	ACTIVIDAD:
	<b>¿Se puede leer fácilmente?</b>
	0,5 al 2
	Se entiende la letra
	√
	Hay margen a los lados
	√
	Todas las palabras tienen todas las letras
	√
	Apenas hay palabras mal unidas o separadas
	√
	<b>¿Tiene un vocabulario adecuado?</b>
	0,5 al 2
	Apenas se repiten palabras
	√
	Usa un vocabulario rico y complicado
	√
	Tiene adjetivos y detalles
	√
	<b>¿Está bien redactado?</b>
	0,5 al 2
	Oraciones completas, con sujeto y predicado
	√
	Tiene sentido y se entiende lo que se dice
	√
	<b>¿Está bien organizado?</b>
	0,5 al 2
	Las frases empiezan con mayúscula
	√
	Las frases terminan con un punto
	√
	Está separado en párrafos
	√
	Tiene todas las partes de este tipo de texto
	√
	Usa conectores: primero, después, al final,...
	√
	<b>¿Es original y creativo?</b>
	0,5 al 2
	Cuenta algo que nadie ha contado
	√
	Tiene detalles interesantes
	√
	<b>Está bien ilustrado</b>
	0,5 al 2
	Tiene relación con el texto
	√
	El dibujo es original
	√
	Está bien coloreado
	√
PUNTUACIÓN	

**ANEXO 7.7.- RÚBRICAS CALIFICATIVAS  
PARA EL PROFESORADO: 5º y 6º EPO**

<b>RÚBRICA PARA EVALUAR UN TEXTO: 5º / 6º EPO</b>		
DOCENTE		
FECHA:	ACTIVIDAD:	
	¿Se pueda leer fácilmente?	0,5 al 2
	La letra es clara	✓
	Está limpio, ordenado y respeta los márgenes	✓
	No tiene faltas de ortografía	✓
	Tiene signos de puntuación adecuados	✓
	¿Tiene un vocabulario adecuado?	0,5 al 2
	Apenas se repiten palabras	✓
	Usa palabras típicas del lenguaje escrito	✓
	Usa recursos literarios: metáfora, comparación, hipérbole, personificación	✓
	Tiene adjetivos y detalles	✓
	¿Está bien redactado?	0,5 al 2
	Oraciones completas, con sujeto y predicado	✓
	Concuerdan en persona y en tiempo verbal	✓
	Tiene sentido y se entiende lo que se dice	✓
	¿Está bien organizado?	0,5 al 2
	Escribe cada idea en una oración	✓
	Está separado en párrafos	✓
	Sigue el esquema dado	✓
	Tiene todas las partes de este tipo de texto	✓
	Conectores temporales, causales, de orden	✓
	¿Es original y creativo?	0,5 al 2
	Cuenta algo que nadie ha contado	✓
	Tiene detalles interesantes	✓
	Está bien ilustrado	
	Tiene relación con el texto	
	El dibujo es original	
	Está bien coloreado	
	<b>PUNTUACIÓN</b>	

# ANEXO 8: CLASIFICACIÓN Y ESTRUCTURA DE DIFERENTES TIPOS DE TEXTOS

## ANEXO 8.1.- Clasificación de los diferentes tipos de textos



## ANEXO 8.2.-

### ESTRUCTURA DE DIFERENTES TIPOS DE TEXTOS

- Género literario narrativo
- Narración breve,
- Relata hechos ficticios (no reales)
- Podemos sacar una enseñanza breve

## EL CUENTO



### TÍTULO



MARCO

- PROTAGONISTA: ¿quién es?
- ESCENARIO: ¿dónde y cuándo se desarrolla la trama?



NUDO

- PROBLEMA: ¿qué desafío encuentra el protagonista?
- OTROS PERSONAJES: ¿qué personajes van apareciendo?

- EVENTO: ¿qué hace el protagonista ante el problema?
- SOLUCIÓN: ¿cómo resuelve este problema el protagonista?

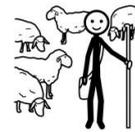


DESENLACE

- ESTADO FINAL con la nueva normalidad: “Y desde aquel día...”
- Puede tener enseñanza breve.

- Género literario narrativo
- Historia breve,
- Escrita en verso o en prosa
- Los protagonistas suelen ser animales (personificación).
- Tiene MORALEJA

## LA FÁBULA



### TÍTULO



MARCO

- PROTAGONISTA: ¿quién?
- ESCENARIO: ¿qué? ¿cuándo? ¿dónde? ¿cómo? ¿por qué?



NUDO

- PROBLEMA: ¿qué desafío encuentra el protagonista?
- OTROS PERSONAJES: ¿Qué personajes van apareciendo?

- EVENTO: ¿Qué hace el protagonista ante el problema?
- SOLUCIÓN: ¿cómo resuelve este problema el protagonista?



DESENLACE

- ESTADO FINAL con la nueva normalidad: “y desde aquel día...”

### MORALEJA

Enseñanza breve

- Género literario narrativo
- Parte de un acontecimiento histórico (hechos reales)
- Personaje real con elementos fantásticos
- Resalta algún valor del protagonista
- Se transmite de generación en generación

## LA LEYENDA



### TÍTULO



- PROTAGONISTA: ¿quién es? ¿qué valor defiende?
- ESCENARIO: ¿dónde y cuándo se desarrolla la trama?



- PROBLEMA: ¿qué desafío encuentra el protagonista?
- OTROS PERSONAJES: ¿Qué personajes van apareciendo?

- SUCESO: ¿qué hace el protagonista ante el problema?
- SOLUCIÓN: ¿cómo resuelve este problema el protagonista?



- ESTADO FINAL con la nueva normalidad: “y desde aquel día...”

- Género narrativo
- Explica el origen del universo, del ser humano,...
- Tiene dioses y seres fantásticos
- Tiempo remoto: hace miles de años
- Se transmite de generación en generación

## EL MITO



### TÍTULO



- PROTAGONISTA: ¿quién es?
- ESCENARIO: ¿Dónde y cuándo se desarrolla la trama?



- PROBLEMA: ¿qué desafío encuentra el protagonista?
- OTROS PERSONAJES: ¿Qué personajes van apareciendo?

- SUCESO: ¿Qué hace el protagonista ante el problema?
- SOLUCIÓN: ¿cómo resuelve este problema el protagonista?



- ESTADO FINAL con la nueva normalidad “Y desde aquel día...”

- Género literario narrativo.
- Se cuenta en viñetas y los dibujos son muy expresivos.
- El texto va en bocadillos y cartelas, que se leen de arriba a abajo.
- Tiene onomatopeyas y líneas de movimiento.

## EL CÓMIC



### TÍTULO



- **PROTAGONISTA:** ¿quién es? **Añado dibujos, bocadillos y cartelas.**
- **ESCENARIO:** ¿dónde y cuándo se desarrolla la trama?



- **PROBLEMA:** ¿qué desafío encuentra el protagonista?
- **OTROS PERSONAJES:** ¿qué personajes van apareciendo?

- **EVENTO:** ¿qué hace el protagonista ante el problema?
- **SOLUCIÓN:** ¿cómo resuelve este problema el protagonista?



- **ESTADO FINAL** con la nueva normalidad: “Y desde aquel día...”
- Puede tener enseñanza breve.

- Género informativo sobre historia, ciencia, viajes
- Transmite conocimiento de interés general
- Investiga en distintas fuentes informativas.
- Da amplia información de manera objetiva y ordenada.
- Puede incluir fotos, citas, gráficos,....

## EL TEXTO EXPOSITIVO

### IMAGEN



### TÍTULO

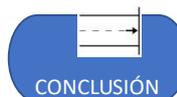


- **Información:** ¿qué tema voy a explicar?
- **Atención:** ¿por qué va a resultar interesante este tema?



- **Idea principal:** ¿qué voy a explicar? ¿por qué es importante?
- ¿Qué tecnicismos utilizo?
- Lo explico con ejemplos, citas, gráficos, imágenes, entrevistas,...

- **Ideas más complicadas:**
- Presento los conceptos y datos sobre los que quiero escribir.
- Los explico con ejemplos, comparaciones, citas, gráficos, ...



- **Busco las palabras clave**, que recogen las ideas más importantes.
- **Resumo** la información: “En conclusión...”, “En resumen...”

- Género narrativo informativo
- Datos recientes: acaba de suceder
- Claro y breve
- Objetivo: no se da la opinión

# LA NOTICIA

IMAGEN



TÍTULAR



¿dónde? ¿cuándo? ¿cómo? ¿por qué? **ENTRADILLA** ¿qué? ¿quién?

CUERPO

INTRODUCCIÓN

- **PROTAGONISTA:** ¿quién?
- **ESCENARIO:** ¿qué? ¿cuándo? ¿dónde? ¿cómo? ¿por qué?

DESARROLLO

- **Idea principal:** narra lo más importante ¿Qué? ¿Por qué?
- **Detalles:** lo menos importante
  - detalles curiosos, anécdotas, testimonios

CONCLUSIÓN

- **Consecuencias** (“y desde aquel día...”) o
- **Breve resumen:** lo más importante
- **Opinión:** “yo creo que...”

- Género informativo extenso
- Tema de interés general sobre historia, ciencia,...
- Investiga en distintas fuentes informativas.
- Da amplia información del tema.

# EL REPORTAJE

IMAGEN



TÍTULO



¿dónde? ¿cuándo? ¿cómo? ¿por qué? **ENTRADILLA** ¿qué? ¿quién?

CUERPO

INTRODUCCIÓN

- **Protagonista:** ¿quién?
- **Escenario:** ¿qué? ¿cuándo? ¿dónde? ¿cómo? ¿por qué?

DESARROLLO

- **Idea principal:** narra lo más importante: ¿Qué? ¿Por qué?
- Pongo ejemplos, descripciones, citas, gráficos para explicarlo
- De lo más general a lo más complicado.

CONCLUSIÓN

- **Consecuencias** (“y desde aquel día...”) o
- **Breve resumen:** lo más importante.
- **Puedo dar mi opinión.**

- Género argumentativo
- Presenta una tesis u opinión sobre un tema
- Ofrece argumentos: razones para defender esa tesis.
- Trata de convencer a los demás de algo.

## EL TEXTO ARGUMENTATIVO



TÍTULO

CUERPO	INTRODUCCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presento mi tesis ¿cuál es mi posición y qué opino sobre ese tema?</li> <li>• Explico: ¿qué quiero probar o defender?</li> </ul>
	DESARROLLO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presento los argumentos a mi favor: "Creo esto porque..."</li> <li>• Añado pruebas, ejemplos, comparaciones, gráficas, citas,....</li> <li>• Presento los argumentos en contra: "No creo eso porque..."</li> <li>• Explico por qué no estoy de acuerdo con ellos</li> <li>• Añado pruebas, ejemplos, comparaciones, gráficas, citas,.... a mi favor.</li> </ul>
	CONCLUSIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resumo los argumentos más importantes de mi tesis</li> <li>• Defiendo mi tesis: "Con las pruebas presentadas sobre... defendiendo que..."</li> <li>• Lo apoyo siempre con argumentos: "por eso..."; "por tanto..."</li> </ul>

- Género argumentativo breve
- Resume un libro, un artículo, una película,...
- Opina sobre su interés y argumenta su opinión.
- Ayuda a saber si lo queremos ver o leer.

## LA RESEÑA



TÍTULO

CUERPO	INTRODUCCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presento el libro, artículo, película,...</li> <li>• Explico: ¿por qué es interesante?</li> </ul>
	DESARROLLO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Principales datos: autor, editorial, género, director y actores,...</li> <li>• ¿Cuál es la idea más importante?</li> <li>• No incluyo los detalles. No cuento el final ("spoiler")</li> <li>• Escribo la segunda idea más importante o qué sucede a continuación.</li> <li>• No incluyo los detalles.</li> <li>• Puedo añadir más párrafos con las siguientes ideas o sucesos.</li> </ul>
	CONCLUSIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resumen: "En conclusión...", "En resumen,..."</li> <li>• Doy mi opinión: "es interesante por..."; "lo recomiendo a porque..."</li> <li>• Lo apoyo siempre con argumentos: "por eso", "por tanto", ...</li> </ul>

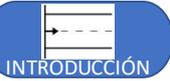
- Género descriptivo.
- Explica de modo detallado y ordenado cómo es.
- Suele ir dentro de otro tipo de texto.
- Son frecuentes las metáforas, comparaciones, ...

# LA DESCRIPCIÓN

IMAGEN



TÍTULO



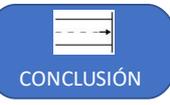
INTRODUCCIÓN

- Elijo una persona, animal, objeto, lugar o sentimiento.
- Digo cómo se llama y qué es.



DESARROLLO

- Explico cómo es, siguiendo un orden:
  - De lo general a los detalles.
  - De arriba abajo y de izquierda a derecha o por orden cronológico .
- Cuento una anécdota divertida, hechos curiosos, etc.



CONCLUSIÓN

- Resumo lo más importante.
- Escribo una frase emotiva: "me gusta porque..."

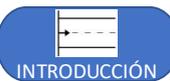
- Género descriptivo.
- Explica de modo detallado y ordenado cómo elaborar un plato.
- Indica los ingredientes a utilizar.
- Puede incluir el tiempo de preparación, la dificultad y los utensilios.

# LA RECETA

IMAGEN



TÍTULO



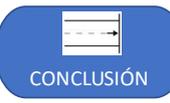
INTRODUCCIÓN

- Elijo una receta.
- Indico el tiempo de preparación, dificultad y número de raciones.



DESARROLLO

- Escribo los **INGREDIENTES** en el orden que se van a utilizar.
- Explico cuánto tiempo de cocción, horno,... se necesita.
- Explico la **PREPARACIÓN**, diciendo el orden: primero, más tarde,...
- Utilizo un lenguaje sencillo y claro .



CONCLUSIÓN

- Explico cómo presentar el plato
- Puedo añadir un dibujo o una foto para enseñar cómo queda.
- Puedo escribir una frase emotiva: "me gusta porque..."

ANEXO 9:  
AUTOINSTRUCCIONES  
DE DIFERENTES TIPOS DE TEXTOS



## AUTOINSTRUCCIONES: CUENTO

Doblo las autoinstrucciones para que solo pueda ver el paso que estoy haciendo.

	<p>1º Saco la <b>ESTRUCTURA</b> del cuento y los <b>CONECTORES</b>. 2º Saco la <b>RÚBRICA</b> y miro cómo debo escribir el cuento</p>
	<p><b>MARCO:</b> escribo el 1º PÁRRAFO:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escribo en una sola frase: ¿quién es el <b>PROTAGONISTA</b>? Punto seguido</li> <li>• ¿Tiene una cualidad o un defecto humano? Sincero, mentiroso, ...</li> <li>• Escribo en 1 frase: ¿<b>DÓNDE ESTÁ</b>? Punto y seguido.</li> <li>• Escribo en 1 frase: ¿<b>CUÁNDO PASA</b>? Punto y seguido.</li> <li>• Al terminar el párrafo, pongo un <b>punto final</b> y paso al párrafo siguiente.</li> </ul>
	<p><b>NUDO:</b> Escribo el <b>2º PÁRRAFO</b>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escribo con qué <b>PROBLEMA</b> se encuentra el protagonista. Punto y seguido.</li> <li>• Escribo qué personaje (antagonista) le crea el problema. Punto final.</li> <li>• Al terminar el párrafo, pongo un punto final y paso al párrafo siguiente.</li> </ul> <p>el <b>3º PÁRRAFO</b>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escribo cómo <b>SOLUCIONA</b> el desafío el protagonista.</li> <li>• Uso <b>CONECTORES</b> de tiempo, causa y orden:             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiempo: antes, después, porque, primero, por último, ...</li> <li>• Causa: porque, por lo tanto, por eso, así que...</li> <li>• Orden: primero, después, luego, por último, ...</li> </ul> </li> <li>• Las frases terminan en un punto y seguido. Pongo conectores.</li> <li>• Al terminar el párrafo, pongo un punto final y paso al párrafo siguiente.</li> </ul>
	<p><b>DESENLACE:</b> escribo el CUARTO PÁRRAFO:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escribo la nueva normalidad: “Y desde aquel día...”</li> <li>• Pongo punto final al párrafo.</li> </ul>
	<p>Pongo un <b>TÍTULO</b> que sea interesante, relacionado con el cuento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pienso en varios títulos adecuados a este cuento.</li> <li>• Escribo el mejor título.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Miro la rúbrica y mejoro lo que me parezca.</li> <li>• Entrego el borrador al profe para que me lo corrija.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lo paso a limpio, corrigiendo lo que me ha dicho el profe.</li> <li>• Hago un dibujo o incluyo una imagen.</li> <li>• Entrego al profe el texto y mi autoevaluación en la rúbrica.</li> </ul>



## AUTOINSTRUCCIONES: FÁBULA

Doblo las autoinstrucciones para que solo pueda ver el paso que estoy haciendo.

	<p>1°. Saco la <b>ESTRUCTURA</b> del cuento y los <b>CONECTORES</b>.</p> <p>2°. Saco la <b>RÚBRICA</b> y miro cómo debo escribir la fábula.</p> <p>3°. <b>PIENSO</b> en la moraleja ¿qué quiero que enseñe? Todavía no escribo.</p>
<div style="background-color: #92d050; padding: 5px; text-align: center; border: 1px solid black;"><b>MORALEJA</b></div>	<p>MORALEJA: Escribo la moraleja al final de la hoja.</p>
<div style="background-color: #92d050; padding: 5px; text-align: center; border: 1px solid black;"><b>MARCO</b></div>	<p>MARCO: escribo el PRIMER PÁRRAFO:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escribo en una sola frase: ¿qué animal es el <b>PROTAGONISTA</b>? Punto y seguido</li> <li>• ¿Tiene una <b>CUALIDAD</b> o un <b>DEFECTO</b> humano? Sincero, mentiroso, Escribo en 1 frase: ¿<b>DÓNDE ESTÁ</b>? Punto y seguido.</li> <li>• Escribo en 1 frase: ¿<b>CUÁNDO PASA</b>? Punto y seguido.</li> <li>• Al terminar el párrafo, pongo un <b>punto final</b> y paso al párrafo siguiente.</li> </ul>
<div style="background-color: #92d050; padding: 5px; text-align: center; border: 1px solid black;"><b>CUERPO</b></div>	<p>NUDO: Escribo el SEGUNDO PÁRRAFO: qué <b>PROBLEMA</b> se encuentra el protagonista. Punto y seguido.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escribo qué personaje le crea el problema. Punto y final.</li> <li>• Al terminar el párrafo, pongo un punto final y paso al párrafo siguiente.</li> </ul> <p>Escribo el TERCER PÁRRAFO: cómo <b>SOLUCIONA</b> el desafío el protagonista.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso <b>CONECTORES</b> de tiempo, causa y orden:             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiempo: antes, después, porque, primero, por último, ...</li> <li>• Causa: porque, por lo tanto, por eso, así que...</li> <li>• Orden: primero, después, luego, por último, ...</li> </ul> </li> <li>• Las frases terminan en un punto y seguido. Pongo conectores.</li> <li>• Al terminar el párrafo, pongo un punto final y paso al párrafo siguiente.</li> </ul>
<div style="background-color: #92d050; padding: 5px; text-align: center; border: 1px solid black;"><b>DESENLACE</b></div>	<p>DESENLACE: Escribo el CUARTO PÁRRAFO:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escribo cómo termina la fábula: “Y desde aquel día...”</li> <li>• Pongo punto final al párrafo.</li> <li>• Reviso la MORALEJA para ver si se adecúa a esta fábula.</li> </ul>
<div style="background-color: #92d050; padding: 5px; text-align: center; border: 1px solid black;"><b>MORALEJA</b></div>	<p>Pongo un <b>TÍTULO</b> que sea interesante, relacionado con la fábula.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pienso en varios títulos adecuados a esta fábula.</li> <li>• Escribo el mejor título.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Miro la rúbrica y mejoro lo que me parezca.</li> <li>• Entrego el borrador al profe para que me lo corrija</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lo paso a limpio, corrigiendo lo que me ha dicho el profe.</li> <li>• Hago un dibujo o incluyo una imagen.</li> <li>• Entrego al profe el texto y mi autoevaluación en la rúbrica.</li> <li>• Entrego al profe la fábula y mi autoevaluación en la rúbrica.</li> </ul>



## AUTOINSTRUCCIONES: LEYENDA

Doblo las autoinstrucciones para que solo pueda ver el paso que estoy haciendo.

	<p><b>1º</b> Saco la <b>ESTRUCTURA</b> del cuento y los <b>CONECTORES</b>.</p> <p><b>2º</b> Saco la <b>RÚBRICA</b> y miro cómo debo escribir la leyenda</p> <p><b>3º</b> Recuerdo varias leyendas.</p> <p><b>4º</b> Elijo qué leyenda quiero escribir</p>
	<p><b>MARCO:</b> escribo el <b>1º PÁRRAFO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escribo en una sola frase: ¿quién es el <b>PROTAGONISTA</b>? Punto seguido</li> <li>• ¿Tiene una cualidad o un defecto humano? Sincero, mentiroso, ...</li> <li>• Escribo en 1 frase: ¿<b>DÓNDE ESTÁ</b>? Punto y seguido.</li> <li>• Escribo en 1 frase: ¿<b>CUÁNDO PASA</b>? Punto y seguido.</li> <li>• Al terminar el párrafo, pongo un punto final y paso al párrafo siguiente.</li> </ul>
	<p><b>NUDO:</b> Escribo el <b>2º PÁRRAFO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escribo con qué <b>PROBLEMA</b> se encuentra el protagonista. Punto y seguido.</li> <li>• Escribo qué personaje (antagonista) le crea el problema. Punto final.</li> <li>• Al terminar el párrafo, pongo un punto final y paso al párrafo siguiente.</li> </ul> <p> Escribo el <b>3º PÁRRAFO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escribo cómo <b>SOLUCIONA</b> el desafío el protagonista.</li> <li>• Uso <b>CONECTORES</b> de tiempo, causa y orden:             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiempo: antes, después, porque, primero, por último, ...</li> <li>• Causa: porque, por lo tanto, por eso, así que...</li> <li>• Orden: primero, después, luego, por último, ...</li> </ul> </li> <li>• Las frases terminan en un punto y seguido. Pongo conectores.</li> <li>• Al terminar el párrafo, pongo un punto final y paso al párrafo siguiente.</li> </ul>
	<p><b>DESCENLACE:</b> escribo el <b>CUARTO PÁRRAFO:</b></p> <p> Escribo la nueva normalidad: “Y desde aquel día...”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pongo punto final al párrafo.</li> </ul>
	<p>Pongo un <b>TÍTULO</b> que sea interesante, relacionado con la leyenda:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pienso en varios títulos adecuados a esta leyenda.</li> <li>• Escribo el mejor título.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Miro la <b>rúbrica</b> y mejoro lo que me parezca.</li> <li>• Entrego el <b>borrador</b> al profe para que me lo corrija.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lo paso a <b>limpio</b>, corrigiendo lo que me ha dicho el profe.</li> <li>• Hago un <b>dibujo</b> o incluyo una <b>imagen</b>.</li> <li>• <b>Entrego</b> al profe el texto y mi <b>autoevaluación</b> en la rúbrica.</li> </ul>



## AUTOINSTRUCCIONES: MITO

Doblo las autoinstrucciones para que solo pueda ver el paso que estoy haciendo.

	<p>1° Saco la <b>ESTRUCTURA</b> del cuento y los <b>CONECTORES</b>.          2° Saco la <b>RÚBRICA</b> y miro cómo debo escribir el mito.          3° Recuerdo varios mitos.          4° Elijo qué mito quiero escribir.</p>
	<p>MARCO: escribo el 1° PÁRRAFO:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escribo en una sola frase: ¿quién es el <b>PROTAGONISTA</b>? Dioses, seres fantásticos,...</li> <li>• ¿Tiene una <b>calidad</b> o un <b>defecto</b> humano? Sincero, mentiroso, ...</li> </ul> <p>          Escribo en 1 frase: ¿<b>DÓNDE ESTÁ</b>? Punto y seguido.           Escribo en 1 frase: ¿<b>CUÁNDO PASA</b>? <b>Tiempo remoto</b>. Punto y seguido.          Al terminar el párrafo, pongo un <b>punto final</b> y paso al párrafo siguiente.       </p>
	<p>NUDO:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escribo el <b>2° PÁRRAFO</b>:</li> <li>• Escribo con qué <b>PROBLEMA</b> se encuentra el protagonista. Punto y seguido.</li> <li>• Escribo qué personaje (antagonista) le crea el problema. Punto final.</li> </ul> <p>Al terminar el párrafo, pongo un punto final y paso al párrafo siguiente.</p> <p>          Escribo el <b>3° PÁRRAFO</b>:          Escribo cómo <b>SOLUCIONA</b> el desafío el protagonista.       </p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso <b>CONECTORES</b> de tiempo, causa y orden:           <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiempo: antes, después, porque, primero, por último, ...</li> <li>• Causa: porque, por lo tanto, por eso, así que...</li> <li>• Orden: primero, después, luego, por último, ...</li> </ul> </li> <li>• Dejo claro qué quiere explicar: origen del universo, del ser humano,...</li> <li>• Al terminar el párrafo, pongo un punto final y paso al párrafo siguiente.</li> </ul>
	<p>DESENLACE: escribo el CUARTO PÁRRAFO:</p> <p>            Escribo la nueva normalidad: “Y desde aquel día...”           Pongo punto final al párrafo.       </p>
	<p>Pongo un <b>TÍTULO</b> que sea interesante, relacionado con la leyenda:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pienso en varios títulos adecuados a esta leyenda.</li> <li>• Escribo el mejor título.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Miro la <b>rúbrica</b> y mejoro lo que me parezca.</li> <li>• Entrego el <b>borrador</b> al profe para que me lo corrija.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lo paso a <b>limpio</b>, corrigiendo lo que me ha dicho el profe.</li> <li>• Hago un <b>dibujo</b> o incluyo una <b>imagen</b>.</li> <li>• <b>Entrego</b> al profe el texto y mi <b>autoevaluación</b> en la rúbrica.</li> </ul>

## AUTOINSTRUCCIONES: CÓMIC



Doblo las autoinstrucciones para que solo pueda ver el paso que estoy haciendo.



	<p>1º Saco la ESTRUCTURA del cómic y los CONECTORES.                  2º Saco la RÚBRICA y miro cómo debo escribir el texto del cómic.                  3º Preparo la cuadrícula para las viñetas que quiera hacer: cuatro, seis, ocho, ...</p>
	<p>Escribo un breve guion con marco, nudo y desenlace para saber qué quiero escribir en el cómic.                  Dibujo con “palitos” mientras sea el borrador.                  Tengo en cuenta lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El texto va:                         <ul style="list-style-type: none"> <li>• dentro de los <b>bocadillos</b> cuando <b>hablan</b> o <b>piensan</b> los personajes.</li> <li>• dentro de las <b>cartelas</b> cuando habla el narrador.</li> </ul> </li> <li>• <b>Los bocadillos se leen de arriba hacia abajo</b>: escribo el texto del primer personaje que habla en el bocadillo de arriba de la viñeta.</li> <li>• Las <b>onomatopeyas, que imitan los sonidos</b>, pueden estar dentro o fuera del bocadillo: <i>sniff, crack, splash, click, glup, zzzz, ...</i></li> <li>• Tamaño de las letras:                         <ul style="list-style-type: none"> <li>• Si habla alto pongo letras grandes.</li> <li>• Si susurra, pongo letras pequeñas.</li> <li>• Si canta pongo notas musicales.</li> </ul> </li> <li>• Pongo <b>líneas que indican movimiento</b>: líneas próximas, nubecillas, ...</li> <li>• Los personajes tienen gestos de terror, sorpresa, enfado, frío, ...</li> </ul>
	<p><b>MARCO</b>: en la PRIMERA VIÑETA.   Escribo y dibujo en la primera viñeta al protagonista.   Dibujo el lugar donde está.</p>
	<p><b>NUDO</b>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escribo y dibujo en la <b>2ª VIÑETA</b></li> <li> Escribo y dibujo con qué <b>PROBLEMA</b> se encuentra el protagonista.</li> <li> Escribo y dibujo qué personaje (antagonista) le crea el problema.</li> </ul> <p>Escribo y dibujo en las <b>SIGUIENTES VIÑETAS</b>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escribo cómo <b>SOLUCIONA</b> el desafío el protagonista.</li> </ul>
	<p> <b>DESENLACE</b>: escribo el CUARTO PÁRRAFO:                  Escribo la nueva normalidad: “Y desde aquel día...”</p>
	<p>Pongo un <b>TÍTULO</b> que sea interesante, relacionado con el cómic:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pienso en varios títulos adecuados a este cómic y escribo el mejor.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Miro la <b>rúbrica</b> y mejoro lo que me parezca.</li> <li>• Entrego el <b>borrador</b> al profe para que me lo corrija.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hago la cuadrícula de las viñetas a limpio.</li> <li>• Lo paso a <b>limpio</b> y <b>hago bien los dibujos</b> porque ya no es borrador.</li> <li>• Pongo onomatopeyas, líneas de movimiento y ajusto el tamaño de las letras</li> <li>• <b>Entrego</b> al profe el texto y mi <b>autoevaluación</b> en la rúbrica.</li> </ul>



## AUTOINSTRUCCIONES: TEXTO EXPOSITIVO

Doblo las autoinstrucciones para que solo pueda ver el paso que estoy haciendo.

	<p>1° Saco la <b>ESTRUCTURA</b> del reportaje y los <b>CONECTORES</b>. 2° Saco la <b>RÚBRICA</b> y miro cómo debo escribir el reportaje.</p>
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center; background-color: #e0f0e0;">ENTRADIL</div>	<p><b>ENTRADILLA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elijo una información de interés popular sobre la que voy a investigar: descubrimientos, descripciones, viajes, arte, deporte, ...</li> <li>• Investigo información: busco datos interesantes en libros, artículos, entrevistas, ...</li> <li>• Pienso por qué es interesante y cómo voy a captar la atención.</li> <li>• <b>Escribo</b> en una frase: ¿qué voy a contar? ¿por qué es interesante?</li> </ul>
<div style="background-color: #e0f0e0; padding: 10px; text-align: center;"> <p style="font-size: 2em; color: #0070c0; font-weight: bold;">CUERPO</p> </div>	<p><b>JCCIÓN:</b> escribo el 1° <b>PÁRRAFO</b>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Presento en varias frases el tema que voy a tratar.</li> <li>→ Explico por qué es interesante ese tema.</li> </ul>
<div style="background-color: #e0f0e0; padding: 10px; text-align: center;"> <p style="font-size: 2em; color: #0070c0; font-weight: bold;">CUERPO</p> </div>	<p><b>DESARROLLO:</b> investigo el tema y lo explico de modo claro y ordenado.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escribo el <b>2° PÁRRAFO</b>: escribo lo más general.</li> <li>• Explico los conceptos y datos sobre los que quiero escribir.</li> <li>• Uso tecnicismos específicos del tema, muy precisos.</li> <li>• Entrevisto a personas que conocen ese tema: “Según la opinión de...”</li> <li>• Explico lo dicho con ejemplos (“Así por ejemplo”), comparaciones, testimonios, descripciones, citas (“Según explica ...”), gráficos, fotos,</li> <li>• Uso <b>CONECTORES</b> de tiempo, <b>causa</b>, <b>orden</b> y consecuencia.</li> </ul> <p><b>ESCRIBO</b> el <b>3° PÁRRAFO</b>: escribo lo más complicado, con más detalles.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presento los conceptos y datos de los que quiero escribir.</li> <li>• Explico lo dicho con ejemplos, comparaciones, descripciones, citas, gráficos, ..</li> </ul>
<div style="background-color: #e0f0e0; padding: 10px; text-align: center;"> <p style="font-size: 2em; color: #0070c0; font-weight: bold;">CUERPO</p> </div>	<p><b>CONCLUSIÓN:</b> escribo el <b>CUARTO PÁRRAFO</b>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Busco las palabras clave: recogen las ideas más importantes.</li> <li>→ Resumo la información: “En conclusión...”, “En resumen...”</li> </ul>
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center; background-color: #e0f0e0;">TÍTULO</div>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pongo un <b>TÍTULO</b> que sea interesante, relacionado con el reportaje.</li> <li>• Pienso en varios títulos adecuados a este texto y escribo el mejor.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Miro la <b>rúbrica</b> y mejoro lo que me parezca.</li> <li>• Entrego el <b>borrador</b> al profe para que me lo corrija.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lo paso a <b>limpio</b>, corrigiendo lo que me ha dicho el profe.</li> <li>• Hago un <b>dibujo</b> o incluyo una <b>imagen</b>.</li> <li>• <b>Entrego</b> al profe el texto y mi <b>autoevaluación</b> en la rúbrica.</li> </ul>



## AUTOINSTRUCCIONES: NOTICIA

Doblo las autoinstrucciones para que solo pueda ver el paso que estoy haciendo.

	<p>1º Saco la <b>ESTRUCTURA</b> de la noticia y los <b>CONECTORES</b>. 2º Saco la <b>RÚBRICA</b> y miro cómo debo escribir la noticia</p>
<p><b>ENTRADILLA</b></p>	<p>ENTRADILLA:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escribo 1 frase que tenga: ¿quién? ¿qué pasó? ¿dónde? ¿cuándo?</li> <li>• Punto final y paso al párrafo siguiente.</li> </ul>
<p><b>CUERPO</b></p> 	<p>INTRODUCCIÓN: escribo el PRIMER PÁRRAFO:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escribo 1 sola frase: ¿quién es el PROTAGONISTA? Punto y seguido</li> <li>• Escribo en 1 frase: ¿QUÉ PASÓ? Punto y seguido.</li> <li>• Escribo en 1 frase: ¿DÓNDE PASÓ? Punto y seguido.</li> <li>• Escribo en 1 frase: ¿POR QUÉ PASÓ? Punto y seguido.</li> <li>• Al terminar el párrafo, pongo un punto final y paso al párrafo siguiente.</li> </ul>
<p><b>CUERPO</b></p> 	<p>DESARROLLO: Escribo el SEGUNDO PÁRRAFO:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuento qué paso, dando más detalles:             <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿quién? ¿qué?, ¿dónde?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿por qué?, ...</li> </ul> </li> <li>• Al terminar el párrafo, pongo un punto final y paso al párrafo siguiente.</li> </ul> <p> el TERCER PÁRRAFO:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuento una ANÉCDOTA DIVERTIDA, HECHOS CURIOSOS, etc.</li> <li>• Uso <b>CONECTORES</b> de tiempo, causa y orden:</li> <li>• Las frases terminan en un punto y seguido.</li> <li>• Al terminar el párrafo, pongo un punto final y paso al párrafo siguiente.</li> </ul>
<p><b>CONCLUSIÓN</b></p> 	<p>CONCLUSIÓN: Escribo el CUARTO PÁRRAFO:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Resumo con las palabras importantes qué ha pasado: “Por eso...”</li> <li>• Escribo cómo va a quedar después del conflicto: “A partir de ahora...”</li> <li>• No doy mi opinión: “creo que...”</li> <li>• Pongo punto final al párrafo.</li> </ul>
<p><b>TÍTULO</b></p>	<p>Pongo un <b>TITULAR</b> que sea interesante, relacionado con la noticia.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pienso en varios títulos adecuados a esta noticia</li> <li>• Escribo el mejor título.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Miro la <b>rúbrica</b> y mejoro lo que me parezca.</li> <li>• Entrego el <b>borrador</b> al profe para que me lo corrija.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lo paso a <b>limpio</b>, corrigiendo lo que me ha dicho el profe.</li> <li>• Hago un <b>dibujo</b> o incluyo una <b>imagen</b>.</li> <li>• <b>Entrego</b> al profe el texto y mi <b>autoevaluación</b> en la rúbrica.</li> </ul>



## AUTOINSTRUCCIONES: REPORTAJE

Doblo las autoinstrucciones para que solo pueda ver el paso que estoy haciendo.

	<p>1º Saco la <b>ESTRUCTURA</b> del reportaje y los <b>CONECTORES</b>. 2º Saco la <b>RÚBRICA</b> y miro cómo debo escribir el reportaje.</p>
<p style="text-align: center;"><b>ENTRADILLA</b></p>	<p><b>ENTRADILLA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elijo una información de interés popular sobre la que voy a investigar: descubrimientos, descripciones, viajes, arte, deporte, ....</li> <li>• Investigo información haciendo entrevistas y recojo datos interesantes.</li> <li>• Selecciono qué aspectos voy a tratar: ¿quién? ¿qué pasó? ¿dónde? ¿cuándo?</li> <li>• Despierto el interés para captar la atención.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>CUERPO</b></p>	<p><b>INTRODUCCIÓN:</b> escribo el 1º <b>PÁRRAFO:</b></p> <p>— Presento el tema que voy a tratar. - - - Explico por qué es interesante ese tema.</p> <p><b>DESARROLLO:</b> investigo el tema</p> <p>Escribo el 2º <b>PÁRRAFO:</b> lo más general.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explico los conceptos y datos de los que quiero escribir.</li> <li>• Uso tecnicismos específicos del tema, muy precisos, y no palabras comunes.</li> <li>• Entrevisto a personas que conocen ese tema: “según la opinión de...”</li> <li>• Explico lo dicho con ejemplos (“así por ejemplo, ) , comparaciones, testimonios, descripciones, citas (“según ...”) , gráficos, fotos, ...</li> <li>• Uso <b>CONECTORES</b> de tiempo, causa, orden y consecuencia.</li> </ul> <p>Escribo el 3º <b>PÁRRAFO:</b> lo más complicado, con más detalles.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explico los conceptos y datos de los que quiero escribir.</li> <li>• Explico lo dicho con ejemplos, comparaciones, descripciones, citas, gráficos.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>CUERPO</b></p>	<p><b>CONCLUSIÓN:</b> escribo el <b>CUARTO PÁRRAFO:</b></p> <p>— Busco las palabras clave: tienen las ideas más importantes. - - - Resumo la información: “En conclusión...”, “En resumen...” — Puedo dar mi opinión: “creo que...” o invito al lector/a a sacar sus propias conclusiones: “¿qué va a pasar a partir de ahora?”</p>
<p style="text-align: center;"><b>TÍTULO</b></p>	<p>Pongo un <b>TÍTULO</b> que sea interesante, relacionado con el reportaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pienso en varios títulos adecuados a este reportaje y escribo el mejor.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Miro la <b>rúbrica</b> y mejoro lo que me parezca.</li> <li>• Entrego el <b>borrador</b> al profe para que me lo corrija.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lo paso a <b>limpio</b>, corrigiendo lo que me ha dicho el profe.</li> <li>• Hago un <b>dibujo</b> o incluyo una <b>imagen</b>.</li> <li>• <b>Entrego</b> al profe el texto y mi <b>autoevaluación</b> en la rúbrica.</li> </ul>



## AUTOINSTRUCCIONES: TEXTO ARGUMENTATIVO

Doblo las autoinstrucciones para que solo pueda ver el paso que estoy haciendo.

	<p>1º Saco la <b>ESTRUCTURA</b> del texto argumentativo y los <b>CONECTORES</b>. 2º Saco la <b>RÚBRICA</b> y miro cómo debo escribir el reportaje.</p>
	<p><b>INTRODUCCIÓN:</b> escribo el 1º <b>PÁRRAFO</b>:</p> <p>_____ Presento mi tesis: ¿cuál es mi posición y qué opino sobre ese tema?      → - - - - Explico por qué lo he elegido: ¿qué quiero probar o defender?: “He observado que...”; “Me pregunto por qué...”</p>
	<p><b>DESARROLLO:</b> presento los argumentos a favor y en contra. Escribo el 2º <b>PÁRRAFO</b>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presento los argumentos a mi favor:             <ul style="list-style-type: none"> <li>_____ • ¿Qué hechos o razones lo prueban?</li> <li>→ - - - - • Añado ejemplos, comparaciones, citas de expertos, ... para apoyar mi tesis.</li> <li>_____ • Presento gráficos e imágenes para apoyarla.</li> </ul> </li> <li>• Uso <b>CONECTORES</b> y me fijo especialmente en los <b>CAUSALES</b>.</li> </ul> <p>Escribo el 3º <b>PÁRRAFO</b>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presento los argumentos en contra de mi tesis:             <ul style="list-style-type: none"> <li>_____ • Añado comparaciones, gráficos, citas para rebatirlos.</li> <li>→ - - - - • Argumento por qué estoy en contra: “no pienso eso porque...”</li> </ul> </li> </ul>
	<p><b>CONCLUSIÓN:</b> escribo el <b>CUARTO PÁRRAFO</b>:</p> <p>_____ • Resumo los argumentos más importantes de mi tesis: “En conclusión...”, “En resumen...”      - - - - → • Defiendo mi tesis: “Con las pruebas presentadas sobre... defendiendo mi opinión de que...”      _____ • Lo apoyo siempre con argumentos: “por eso”, “por tanto”, ...</p>
	<p>Pongo un <b>TÍTULO</b> que sea interesante, relacionado con el texto o película.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pienso en varios títulos adecuados a mi tesis y escribo el mejor.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Miro la <b>rúbrica</b> y mejoro lo que me parezca.</li> <li>• Entrego el <b>borrador</b> al profe para que me lo corrija.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lo paso a <b>limpio</b>, corrigiendo lo que me ha dicho el profe.</li> <li>• Hago un <b>dibujo</b> o incluyo una <b>imagen</b>.</li> <li>• <b>Entrego</b> al profe el texto y mi <b>autoevaluación</b> en la rúbrica.</li> <li>•</li> </ul>



## AUTOINSTRUCCIONES: RESEÑA

Doblo las autoinstrucciones para que solo pueda ver el paso que estoy haciendo.

	<p>1º Saco la <b>ESTRUCTURA</b> del texto argumentativo y los <b>CONECTORES</b>. 2º Saco la <b>RÚBRICA</b> y miro cómo debo escribir el reportaje.</p>
<div style="background-color: #c8e6c9; padding: 10px; display: flex; align-items: center;"> <div style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg); font-size: 2em; font-weight: bold; margin-right: 10px;">CUERPO</div> </div>	<p>INTRODUCCIÓN: escribo el 1º PÁRRAFO:</p> <p>_____ ' Elijo el libro, artículo o película que voy a reseñar.      - - - - - ' Explico en una frase por qué es interesante.      _____</p>
	<p>DESARROLLO:</p> <p>Escribo el 2º PÁRRAFO:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Resumo la primera idea más importantes de ese libro, artículo o película.</li> <li>• Escribo los principales datos: Indico el autor, editorial, género, director de la película, los actores, ...</li> <li>• No incluyo los detalles.</li> </ul> <p>_____ Explico por qué es interesante.      - - - - - ' No cuento el final: no hago "spoiler"      _____ Uso <b>CONECTORES</b> de tiempo, causa, orden y consecuencia.</p> <p>el 3º PÁRRAFO: escribo lo más complicado, con más detalles.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Resumo la siguiente idea más importante.</li> <li>• No incluyo los detalles.</li> </ul> <p>Si necesito más párrafos, los añado en este resumen.</p>
	<p>CONCLUSIÓN: escribo el CUARTO PÁRRAFO:</p> <p>_____ • Busco las palabras clave: tienen las ideas más importantes.      - - - - - ' • Resumo la información: "En conclusión...", "En resumen..."      _____ • Doy mi opinión: "es interesante por..."; "lo recomiendo a... porque..."      _____ • Presento los argumentos: "por eso", "por tanto", ...</p>
	<p>Pongo un <b>TÍTULO</b> que sea interesante, relacionado con el texto o película.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pienso en varios títulos adecuados a esta reseña y escribo el mejor.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Miro la <b>rúbrica</b> y mejoro lo que me parezca.</li> <li>• Entrego el <b>borrador</b> al profe para que me lo corrija.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lo paso a <b>limpio</b>, corrigiendo lo que me ha dicho el profe.</li> <li>• Hago un <b>dibujo</b> o incluyo una <b>imagen</b>.</li> <li>• <b>Entrego</b> al profe el texto y mi <b>autoevaluación</b> en la rúbrica.</li> </ul>



## AUTOINSTRUCCIONES: DESCRIPCIÓN

Doblo las autoinstrucciones para que solo pueda ver el paso que estoy haciendo.

	<p>1º Saco la ESTRUCTURA de la descripción y los CONECTORES. 2º Saco la RÚBRICA y miro cómo debo escribir la noticia</p>
	<p><b>ACCIÓN:</b> escribo el PRIMER PÁRRAFO:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elijo una persona, animal, objeto, lugar o sentimiento.</li> <li>• Digo cómo se llama y qué es.</li> <li>•</li> </ul> <p><b>DESARROLLO:</b> Escribo el SEGUNDO PÁRRAFO:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explico cómo es, siguiendo un orden: De lo general a los detalles; de arriba abajo y de izquierda a derecha</li> <li>• <b>Persona:</b> de la cabeza a los pies</li> <li>• <b>Suceso:</b> orden cronológico: “primero...”; “después...”</li> <li>• <b>Paisaje o pintura:</b> delante, centro, detrás.</li> <li>• <b>Objeto:</b> forma, color, material, para qué sirve.</li> </ul> <p>Uso <b>conectores:</b> de suma, de oposición, de consecuencia, ... Puedo utilizar adjetivos, metáforas, comparaciones, exageraciones, ...</p> <p><b>ESCRIBO el TERCER PÁRRAFO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuento una anécdota divertida, hechos curiosos, etc.</li> <li>• Al terminar el párrafo, pongo un punto final y paso al párrafo siguiente.</li> <li>•</li> </ul>
	<p><b>CONCLUSIÓN:</b> Escribo el CUARTO PÁRRAFO:</p> <p>Resumo lo más importante. Escribo una frase emotiva: “me gusta porque...” Pongo punto final al párrafo.</p>
	<p>Pongo un <b>TÍTULO</b> que sea interesante, relacionado con la descripción.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pienso en varios títulos adecuados a esta descripción</li> <li>• Escribo el mejor título.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Miro la <b>rúbrica</b> y mejoro lo que me parezca.</li> <li>• Entrego el <b>borrador</b> al profe para que me lo corrija.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lo paso a <b>limpio</b>, corrigiendo lo que me ha dicho el profe.</li> <li>• Hago un <b>dibujo</b> o incluyo una <b>imagen</b>. <b>Entrego</b> al profe el texto y mi <b>autoevaluación</b> en la rúbrica.</li> <li>•</li> </ul>



## AUTOINSTRUCCIONES: RECETA

Doblo las autoinstrucciones para que solo pueda ver el paso que estoy haciendo.

	<p>Pongo un <b>TÍTULO</b> que describa bien qué plato es.</p>
	<p>1º Saco la <b>ESTRUCTURA</b> de la notica y los <b>CONECTORES</b>.</p> <p>2º Saco la <b>RÚBRICA</b> y miro cómo debo escribir la receta</p>
	<p><b>INTRODUCCIÓN:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presento la receta y puedo explicar qué tiene de especial.</li> <li>• Puedo decir a quién se la recomiendo: niños, deportistas, ...</li> <li>• Indico el tiempo de preparación.</li> <li>• Indico la dificultad: alta, media, baja.</li> <li>• Escribo el número de raciones que van a salir.</li> </ul> <p><b>DESARROLLO:</b> escribo cómo se prepara la receta:</p> <p>Escribo el título: <b>INGREDIENTES.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hago el listado según el orden en que se van a utilizar.</li> <li>• Indico las cantidades de cada uno de los ingredientes.</li> <li>• Los ingredientes los ordeno de mayor a menor cantidad.</li> <li>• Explico cuánto tiempo necesita de cocción, de horno, ...</li> <li>• Pongo cada parte de la receta con sus ingredientes, por ejemplo:             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ingredientes para la masa del bizcocho.</li> <li>• Ingredientes para el relleno.</li> </ul> </li> </ul> <p>Escribo el título: <b>PREPARACIÓN</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explico cómo hacerlo, siguiendo un orden.</li> <li>• Uso <b>conectores</b>: de orden: primero, después, ...o 1º, 2º, 3º...</li> <li>• Utilizo un lenguaje sencillo y claro.</li> </ul>
	<p><b>CONCLUSIÓN:</b> Escribo el <b>CUARTO PÁRRAFO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explico cómo presentar el plato.</li> <li>• Puedo escribir una frase emotiva: "me gusta porque..."</li> <li>• Pongo punto final al párrafo.</li> <li>• Puedo añadir una imagen de cómo va a quedar.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Miro la <b>rúbrica</b> y mejoro lo que me parezca.</li> <li>• Entrego el <b>borrador</b> al profe para que me lo corrija.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lo paso a <b>limpio</b>, corrigiendo lo que me ha dicho el profe.</li> <li>• Hago un <b>dibujo</b> o incluyo una <b>imagen</b>.</li> <li>• Entrego al profe el texto y mi <b>autoevaluación</b> en la rúbrica.</li> </ul>

ANEXO 10:  
CONECTORES. TRES NIVELES DE DIFICULTAD

# 1-CONECTORES:

Unen oraciones y párrafos de un texto

## TIEMPO

- Antes
- Después
- Más tarde
- Luego

## ORDEN

- Primero
- Antes /luego
- Después
- Más tarde
- Al final

## OPOSICIÓN

- En cambio
- Pero
- Aunque

## AÑADIR IDEAS

- También
- Además

## CAUSA-EFECTO

- Por eso
- Porque

## 2- CONECTORES:

### Unen oraciones y párrafos de un texto

#### TIEMPO

- Antes
- Después
- Más tarde
- Luego
- A continuación

#### ORDEN

- Primero
- En primer lugar
- En segundo lugar
- Antes /luego
- Después
- Más tarde
- A continuación
- Finalmente
- Por último

#### OPOSICIÓN

- En cambio
- Pero
- Por el contrario
- Aunque
- A pesar de

#### AÑADIR IDEAS

- También
- Además
- Asimismo

#### CAUSA-EFECTO

- Por eso
- Porque
- Por lo tanto

# 3- CONECTORES:

## Unen oraciones y párrafos de un texto

### TIEMPO



- Antes
- Después
- Más tarde
- Luego
- A continuación

### ORDEN



- Primero
- Recientemente
- En primer lugar
- En segundo lugar
- Antes /luego
- Después
- Más tarde
- A continuación
- Finalmente
- Por último

### OPOSICIÓN



- En cambio
- Pero
- Sin embargo
- Por el contrario
- Aunque
- Por más que
- A pesar de

### AÑADIR IDEAS



- También
- Además
- Asimismo

### CAUSA-EFECTO



- Por eso
- Porque
- Ya que / Puesto que
- Por lo tanto
- Por ese motivo
- Por esta razón
- En consecuencia

# ANEXO 11: : EJEMPLO:

## TRES NIVELES DE DIFICULTAD

### EN LA ESTRUCTURA DE UN CUENTO

#### A.- MODELOS DE CUENTOS:

- MODELO 1: El traje nuevo del emperador.
- MODELO 2: El padre, el hijo y el burro.

#### B.- VERSIÓN LARGA DEL CUENTO “EL PATITO FEO”

- Versión larga del cuento, ordenada, con párrafos
- Versión larga del cuento, desordenada, con párrafos.
- Versión larga del cuento, ordenada, sin párrafos.
- Versión larga del cuento, desordenada, sin párrafos

#### C.- VERSIÓN CORTA DEL CUENTO “EL PATITO FEO”

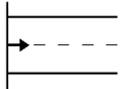
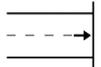
- Versión corta del cuento, ordenada, con párrafos
- Versión corta del cuento, desordenada, con párrafos.
- Versión corta del cuento, ordenada, sin párrafos.
- Versión corta del cuento, desordenada, sin párrafos

#### D.- ESCRIBIR UN CUENTO

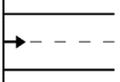
- Escribo el borrador de un cuento
- Escribo la versión definitiva del cuento

## A.- MODELOS DE CUENTOS

## A.1.- MODELO: EL TRAJE NUEVO DEL EMPERADOR

ESTRUCTURA		ESCRIBO UN CUENTO	DIBUJO con “palitos”
		EL TRAJE NUEVO DEL EMPERADOR	
MARCO		Hace muchos años, en un lugar muy lejano, vivía un emperador que gastaba grandes fortunas de su reino en hacerse trajes de todos tipos y colores.	
NUDO  	Problema	<p>Un día llegaron a su reino dos falsos sastres y le ofrecieron hacerle el traje más extraordinario del mundo, con la capacidad de ser visible solo por personas muy inteligentes. Fácilmente convencieron al emperador para que les encargara ese carísimo traje.</p> <p>Pasado un tiempo, volvieron aquellos farsantes con el supuesto traje y el rey simuló ponérselo, mientras todos sus súbditos comentaban lo bien que le quedaba. Todos fingían verlo porque no querían pasar por tontos.</p> <p>A continuación, el rey salió desnudo a pasear por las calles de la ciudad, mientras todos los habitantes alababan entre sí la belleza de ese traje nuevo.</p>	
	Solución	Pero de repente, un niño gritó: “¡El rey está desnudo!”. Inmediatamente, el emperador se dio cuenta, con gran vergüenza, de que había sido engañado. Al mismo tiempo, todos sus súbditos reconocieron haber sido estafados también.	
DESENLACE		Desde aquel día, todos alabaron a aquel niño que tuvo el coraje de decir la verdad.	

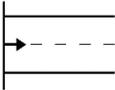
A.2.- MODELO: EL PADRE, EL HIJO Y EL BURRO

ESTRUCTURA		ESCRIBO UN CUENTO
		EL PADRE, EL HIJO Y EL BURRO
MARCO 		Hace muchos años, un padre, acompañado de su hijo pequeño y su burro, se dirigían a una aldea lejana.
 PROBLEMA	<p>Al pasar por la plaza del primer pueblo, el niño iba montado en el burro y el padre caminando. Uno de los vecinos les gritó: “¿Será posible? ¡El padre andando y el hijo montado en el burro! ¡Ya no se respeta a los mayores!”.</p> <p>Inmediatamente, el padre bajó a su hijo del burro y se montó él, para así atravesar el segundo pueblo.</p> <p>Por el camino, se cruzaron con dos hombres, quienes muy enojados al ver al pequeño andando, comentaron entre sí: “¡Qué poca vergüenza! ¡El niño caminando y el padre tan a gusto montado! ¿Eso es ser un buen padre?”.</p> <p>Ante semejante crítica, el padre subió a su hijo a lomos del burro y pasaron por el siguiente pueblo.</p> <p>Más tarde, una señora asomada a la ventana les gritó: “¿No os da vergüenza? ¡Los dos montados en el burro y el pobre animal ya no puede ni caminar!”</p> <p>Entonces padre e hijo se bajaron del burro y fueron andando, llevando al animal atado con una cuerda.</p> <p>Tiempo después, aun cuando creían que nadie les sonrojaría, oyeron lo siguiente: “¡Vaya estúpidos! ¡Los dos caminando y el burro tan fresco!”</p>	
	SOLUCIÓN	<p>Al final, el hombre, harto de los comentarios, subió a su hijo en el burro y tal como habían salido de su casa, llegaron a su destino.</p>
DESENLACE 		A partir de entonces, padre e hijo decidieron actuar de la manera más justa, haciendo caso omiso de las críticas de los demás.

## B.- VERSIÓN LARGA DEL CUENTO “0EL PATITO FEO”

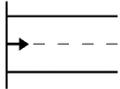
B.1.- VERSIÓN LARGA DEL CUENTO ORDENADA, CON PÁRRAFOS

- 1º. Miro la **ESTRUCTURA** del cuento en la columna de la izquierda y reviso las **AUTOINSTRUCCIONES** del cuento.
- 2º. Escribo en el recuadro de la columna de la derecha la letra que le corresponde.

	ESTRUCTURA	ESCRIBO EN EL RECUADRO LA LETRA CORRESPONDIENT
<input type="checkbox"/>	 TÍTULO	<p><b>EL PATITO FEO</b></p> <p>Aquella mañana todos estaban muy nerviosos en la granja porque los pollitos estaban rompiendo el cascarón. Uno tras otro, comenzaron a salir, excepto uno, el más grande, que todavía no asomaba la cabeza. Todos estaban esperando expectantes para conocer a ese grandullón.</p> <p>Pero cuando salió del cascarón, todos comentaron muy asustados que no era ni pequeño, ni amarillo, ni estaba cubierto de plumas suaves. Por esta razón sus hermanos le llamaron Patito Feo y se reían de él. Como el patito sintió que aquel no era su lugar, decidió alejarse de la granja para siempre, buscando a alguien que le quisiera. Así, llegó a otra granja donde una señora le acogió y le alimentó. Pero pronto se dio cuenta el patito de que el único objetivo de la granjera era comérselo algún día. Este tampoco era su lugar. Así que, nuevamente, el patito feo tuvo que huir y buscar comida por sí solo en ese frío invierno, durmiendo en una cueva.</p> <p>Cuando acabó el invierno y llegó la primavera, salió a buscar comida y se encontró un grupo de animales que le parecieron muy elegantes. Aunque estaba avergonzado se acercó y al mirarse en el agua, se dio cuenta de su enorme parecido a ellos. ¡Se había transformado en un bonito cisne! Y así descubrió que siempre había sido uno de ellos.</p> <p>En aquel momento, el patito feo se unió a esa familia de cisnes y vivió feliz para siempre.</p>
<input type="checkbox"/>	MARCO 	
	<p>NUDO</p> <p><input type="checkbox"/></p> <p>Problema</p>	
	<p></p> <p><input type="checkbox"/></p> <p>Solución</p>	
<input type="checkbox"/>	 DESENLACE	

2.- VERSIÓN LARGA DEL CUENTO, DESORDENADA, CON PÁRRAFOS

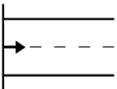
- 1º. Miro la **ESTRUCTURA** del cuento en la columna de la izquierda y reviso las **AUTOINSTRUCCIONES** del cuento.
- 2º. Escribo en el recuadro de la columna de la derecha la letra que le corresponde.

	ESTRUCTURA	ESCRIBO EN EL RECUADRO LA LETRA CORRESPONDIENTE
<input type="checkbox"/>	 <p>TÍTULO</p>	<input type="checkbox"/> En aquel momento, el patito feo se unió a esa familia de cisnes y vivió feliz para siempre.
<input type="checkbox"/>	<p>MARCO</p> 	<input type="checkbox"/> Cuando acabó el invierno y llegó la primavera, salió a buscar comida y se encontró un grupo de animales que le parecieron muy elegantes. Aunque estaba avergonzado se acercó y al mirarse en el agua, se dio cuenta de su enorme parecido a ellos. ¡Se había transformado en un bonito cisne! Y así descubrió que siempre había sido uno de ellos.
	<p>NUDO</p>  <div style="display: flex; flex-direction: column; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; width: 60px; height: 25px; margin-bottom: 10px;"></div> <p>Problema</p> <hr style="width: 80%; margin: 10px 0;"/> <div style="border: 1px solid black; width: 60px; height: 25px; margin-bottom: 10px;"></div> <p>Solución</p> </div>	<input type="checkbox"/> Aquella mañana todos estaban muy nerviosos en la granja porque los pollitos estaban rompiendo el cascarón. Uno tras otro, comenzaron a salir, excepto uno, el más grande, que todavía no asomaba la cabeza. Todos estaban esperando expectantes para conocer a ese grandullón  <p style="text-align: center;"><b>EL PATITO FEO</b></p> <input type="checkbox"/> Pero cuando salió del cascarón, todos comentaron muy asustados que no era ni pequeño, ni amarillo, ni estaba cubierto de plumas suaves. Por esta razón sus hermanos le llamaron Patito Feo y se reían de él. Como el patito sintió que aquel no era su lugar, decidió alejarse de la granja para siempre, buscando a alguien que le quisiera. Así, llegó a otra granja donde una señora le acogió y le alimentó. Pero pronto se dio cuenta el patito de que el único objetivo de la granjera era comérselo algún día. Este tampoco era su lugar. Así que, nuevamente, el patito feo tuvo que huir y buscar comida por sí solo en ese frío invierno, durmiendo en una cueva
<input type="checkbox"/>	 <p>DESENLACE</p>	<input type="checkbox"/> Pero pronto se dio cuenta el patito de que el único objetivo de la granjera era comérselo algún día. Este tampoco era su lugar. Así que, nuevamente, el patito feo tuvo que huir y buscar comida por sí solo en ese frío invierno, durmiendo en una cueva

### B.3.- VERSIÓN LARGA DEL CUENTO

#### ORDENADA, SIN PÁRRAFOS

- 1º. Miro la **ESTRUCTURA** del cuento en la columna de la izquierda.
- 2º. Veo que el texto no está separado en párrafos.
- 3º. **Identifico** cada párrafo y lo separo: //.
- 4º. **Escribo a la derecha de cada párrafo** la parte correspondiente de la estructura.

ESTRUCTURA	UNE CON FLECHAS LAS PARTES DEL CUENTO	
	<p>Aquella mañana todos estaban muy nerviosos en la granja porque los pollitos estaban rompiendo el cascarón. Uno tras otro, comenzaron a salir, excepto uno, el más grande, que todavía no asomaba la cabeza. Todos estaban esperando expectantes para conocer a ese grandullón. Pero cuando salió del cascarón, todos comentaron muy asustados que no era ni pequeño, ni amarillo, ni estaba cubierto de plumas suaves. Por esta razón sus hermanos le llamaron Patito Feo y se reían de él. Como el patito sintió que aquel no era su lugar, decidió alejarse de la granja para siempre, buscando a alguien que le quisiera. Así, llegó a otra granja donde una señora le acogió y le alimentó. Pero pronto se dio cuenta el patito de que el único objetivo de la granjera era comérselo algún día. Este tampoco era su lugar. Así que, nuevamente, el patito feo tuvo que huir y buscar comida por sí solo en ese frío invierno, durmiendo en una cueva. Cuando acabó el invierno y llegó la primavera, salió a buscar comida y se encontró un grupo de animales que le parecieron muy elegantes. Aunque estaba avergonzado se acercó y al mirarse en el agua, se dio cuenta de su enorme parecido a ellos. ¡Se había transformado en un bonito cisne! Y así descubrió que siempre había sido uno de ellos. En aquel momento, el patito feo se unió a esa familia de cisnes y vivió feliz para siempre.</p>	
MARCO 		
NUDO 		Problema
DESENLACE 		Solución

#### .4.- VERSIÓN LARGA DEL CUENTO DESORDENADA Y SIN PÁRRAFOS

- 1º. Miro la **ESTRUCTURA** del cuento en la columna de la izquierda.
- 2º. **Identifico** cada párrafo y lo recorto.
- 3º. **Pego** en la siguiente tabla vacía cada párrafo en su lugar y escribo el nombre de la parte de la estructura a la que corresponde.

#### RECORTA LOS PÁRRAFOS Y PÉGALOS EN EL RECUADRO

En aquel momento, el patito feo se unió a esa familia de cisnes y vivió feliz para siempre. EL PATITO FEO. Cuando acabó el invierno y llegó la primavera, salió a buscar comida y se encontró un grupo de animales que le parecieron muy elegantes. Aunque estaba avergonzado se acercó y al mirarse en el agua, se dio cuenta de su enorme parecido a ellos. ¡Se había transformado en un bonito cisne! Y así descubrió que siempre había sido uno de ellos. Aquella mañana todos estaban muy nerviosos en la granja porque los pollitos estaban rompiendo el cascarón. Uno tras otro, comenzaron a salir, excepto uno, el más grande, que todavía no asomaba la cabeza. Todos estaban esperando expectantes para conocer a ese grandullón. Pero cuando salió del cascarón, todos comentaron muy asustados que no era ni pequeño, ni amarillo, ni estaba cubierto de plumas suaves. Por esta razón sus hermanos le llamaron Patito Feo y se reían de él. Como el patito sintió que aquel no era su lugar, decidió alejarse de la granja para siempre, buscando a alguien que le quisiera. Así, llegó a otra granja donde una señora le acogió y le alimentó. Pero pronto se dio cuenta el patito de que el único objetivo de la granjera era comérselo algún día. Este tampoco era su lugar. Así que, nuevamente, el patito feo tuvo que huir y buscar comida por sí solo en ese frío invierno, durmiendo en una cueva.

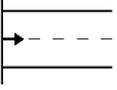
ESTRUCTURA		CUENTO

## C.- VERSIÓN CORTA DEL CUENTO “EL PATITO FEO”

B.1.- VERSIÓN CORTA DEL CUENTO

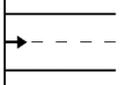
ORDENADA, CON PÁRRAFOS

- 1º. Miro la **ESTRUCTURA** del cuento en la columna de la izquierda y reviso las **AUTOINSTRUCCIONES** del cuento.
- 2º. Escribo en el recuadro de la columna de la derecha la letra que le corresponde.

	ESTRUCTURA	ESCRIBO EN EL RECUADRO LA LETRA CORRESPONDIENTE
<input type="checkbox"/>	 <p>TÍTULO</p>	EL PATITO FEO
<input type="checkbox"/>	<p>MARCO</p> 	<p>Aquella mañana, mamá pata estaba feliz porque todos sus patitos acababan de romper el cascarón.</p>
	<p>NUDO</p>	<p>Problema</p> <p><input type="checkbox"/></p> <p>Pero de repente, se dio cuenta de que uno de ellos era más grande y feo que los demás. Todos los animales de la granja se burlaban de ese patito por ser diferente. Como se encontraba muy solo, decidió huir de allí y buscar alguna granja donde le quisieran cuidar y proteger, aunque no encontró un lugar seguro para él.</p>
		<p>Solución</p> <p><input type="checkbox"/></p> <p>Cuando acabó el invierno y llegó la primavera, vio un grupo de animales que le parecieron muy elegantes. Al mirarse en el agua, se dio cuenta de su enorme parecido a ellos. ¡Se había transformado en un bonito cisne! Y así descubrió que siempre había sido uno de ellos.</p>
<input type="checkbox"/>	<p>DESENLACE</p> 	<p>En aquel momento, el patito feo se unió a esa familia de cisnes y vivió feliz para siempre.</p>

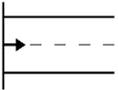
B.2.- VERSIÓN CORTA DEL CUENTO, DESORDENADA, CON PÁRRAFOS

- 1º. Miro la **ESTRUCTURA** del cuento en la columna de la izquierda y reviso las **AUTOINSTRUCCIONES** del cuento.
- 2º. Escribo en el recuadro de la columna de la derecha la letra que le corresponde.

	ESTRUCTURA	ESCRIBO EN EL RECUADRO LA LETRA CORRESPONDIENTE
<input type="checkbox"/>	 <p>TÍTULO</p>	<input type="checkbox"/> Cuando acabó el invierno y llegó la primavera, vio un grupo de animales que le parecieron muy elegantes. Al mirarse en el agua, se dio cuenta de su enorme parecido a ellos. ¡Se había transformado en un bonito cisne! Y así descubrió que siempre había sido uno de ellos.
<input type="checkbox"/>	<p>MARCO</p> 	<input type="checkbox"/> Pero de repente, se dio cuenta de que uno de ellos era más grande y feo que los demás. Todos los animales de la granja se burlaban de ese patito por ser diferente. Como se encontraba muy solo, decidió huir de allí y buscar alguna granja donde le quisieran cuidar y proteger, aunque no encontró un lugar seguro para él.
	<p>NUDO</p>  <p>Problema</p>  <p>Solución</p> 	<input type="checkbox"/> EL PATITO FEO <input type="checkbox"/> En aquel momento, el patito feo se unió a esa familia de cisnes y vivió feliz para siempre. <input type="checkbox"/> Aquella mañana, mamá pata estaba feliz porque todos sus patitos acababan de romper el cascarón.
<input type="checkbox"/>	<p>DESENLACE</p> 	

B.3.- VERSIÓN CORTA DEL CUENTO ORDENADA, SIN PÁRRAFOS

- 5º. Miro la **ESTRUCTURA** del cuento en la columna de la izquierda.
- 6º. Veo que el texto no está separado en párrafos.
- 7º. **Identifico** cada párrafo y lo separo: //.
- 8º. **Escribo a la derecha de cada párrafo** la parte correspondiente de la estructura.

ESTRUCTURA		UNE CON FLECHAS LAS PARTES DEL CUENTO
		EL PATITO FEO
MARCO 		<p>Aquella mañana, mamá pata estaba feliz porque todos sus patitos acababan de romper el cascarón. Pero de repente, se dio cuenta de que uno de ellos era más grande y feo que los demás. Todos los animales de la granja se burlaban de ese patito por ser diferente. Como se encontraba muy solo, decidió huir de allí y buscar alguna granja donde le quisieran cuidar y proteger, aunque no encontró un lugar seguro para él. Cuando acabó el invierno y llegó la primavera, vio un grupo de animales que le parecieron muy elegantes. Al mirarse en el agua, se dio cuenta de su enorme parecido a ellos. ¡Se había transformado en un bonito cisne! Y así descubrió que siempre había sido uno de ellos. En aquel momento, el patito feo se unió a esa familia de cisnes y vivió feliz para siempre.</p>
NUDO 	Problem a	
	Solución	
DESENLACE 		

#### B.4.- VERSIÓN CORTA DEL CUENTO DESORDENADA Y SIN PÁRRAFOS

- 4º. Miro la **ESTRUCTURA** del cuento en la columna de la izquierda.
- 5º. **Identifico** cada párrafo y lo recorto.
- 6º. **Pego** en la siguiente tabla vacía cada párrafo en su lugar y escribo el nombre de la parte de la estructura a la que corresponde.

RECORTA LOS PÁRRAFOS Y PÉGALOS EN EL RECUADRO
---

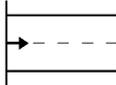
<p>Cuando acabó el invierno y llegó la primavera, vio un grupo de animales que le parecieron muy elegantes. Al mirarse en el agua, se dio cuenta de su enorme parecido a ellos. ¡Se había transformado en un bonito cisne! Y así descubrió que siempre había sido uno de ellos. Pero de repente, se dio cuenta de que uno de ellos era más grande y feo que los demás. Todos los animales de la granja se burlaban de ese patito por ser diferente. Como se encontraba muy solo, decidió huir de allí y buscar alguna granja donde le quisieran cuidar y proteger, aunque no encontró un lugar seguro para él. EL PATITO FEO. En aquel momento, el patito feo se unió a esa familia de cisnes y vivió feliz para siempre. Aquella mañana, mamá pata estaba feliz porque todos sus patitos acababan de romper el cascarón.</p>
---

ESTRUCTURA		CUENTO

D.- ESCRIBIR UN CUENTO”

## D.1.- ESCRIBO EL BORRADOR DE UN CUENTO

- 1º. Miro la **ESTRUCTURA** del cuento.
- 2º. Saco la **RÚBRICA** para valorar textos.
- 3º. Miro en las **AUTOINSTRUCCIONES** cómo debo escribir el cuento.
- 4º. Miro los **CONECTORES** para unir las frases.
- 5º. Comienzo a escribir el marco y dejo el título para el final.

ESTRUCTURA		ESCRIBO EL CUENTO	DIBUJO con “palitos”
		Escribo el título cuando ya haya terminado el cuento.	
MARCO 		Protagonista: ¿quién? / Escenario: ¿dónde? ¿cuándo?	
NUDO 	Problema	¿Qué problema surge?	
	Solución	¿Cómo se resuelve el protagonista el problema?	
DESENLACE 		Nueva normalidad: “Y desde aquel día...”	

## D.2.- ESCRIBO EL CUENTO DEFINITIVO

- 1º. Saco la **RÚBRICA** para valorar textos.
- 2º. Mejoro lo que me parezca, a partir de las revisiones de mi profe y de mis compañeros.
- 3º. Reviso los **CONECTORES** para unir las frases y añado alguno más.
- 4º. Escribo el cuento a limpio.
- 5º. Hago un dibujo relacionado con el cuento y lo coloreo con cuidado.
- 6º. Entrego el cuento a mi profe, junto con mi rúbrica evaluada por mí mismo.
- 7º. Ya no utilizo el cuadro donde aparecía la estructura del cuento.

# ANEXO 12: EJEMPLO DE LA ESTRUCTURA DE UNA NOTICIA



DIARIO “LA VOZ DEL JUECES”

Burgos, 2 de marzo de 2022

TITULAR		LOS BOMBEROS REPARAN NUESTRO COLEGIO	
ENTRADILLA		Los bomberos acudieron al colegio Jueces de Castilla para quitar el tejadillo de la chimenea.	
	INTRODUCCIÓN	<p>El pasado jueves, los bomberos recibieron una llamada de emergencia desde el colegio público Jueces de Castilla, <b>después de</b> que una madre avisara de que el tejadillo de la chimenea del colegio estaba a punto de salir volando.</p>	
	DESARROLLO	MÁS DETALLE	<p><del>A primera hora de la mañana</del> del jueves, una madre de un alumno/a de quinto curso, vio cómo el tejado del edificio parecía estar elevándose y corría peligro de caer. <b>Inmediatamente</b>, avisó al equipo directivo del peligro y la directora llamó al 112, informando a los bomberos. <b>Enseguida</b>, llegaron estos profesionales y con la escalera del camión subieron hasta el tejado. Allí estuvieron un largo rato hasta que lograron descolgar el tejadillo.</p>
		ANÉCDOTA	<p>Para arreglar el tejadillo de esta chimenea utilizaron una radial, que manejaron con mucha pericia, a pesar de la nube de chispas que cubría el cielo.</p> <p><b>Cuando</b> los bomberos terminaron el arreglo del tejado, amablemente, bajaron los balones que estaban colgados y se los entregaron al alumnado de Educación Infantil que estaban observando su actuación. Los niños agradecieron mucho poder volver a jugar con sus balones.</p>
	CONCLUSIÓN	<p>Ahora, el alumnado se sienten más seguros, gracias al trabajo de estos profesionales.</p>	

CONECTORES

# ANEXO 13:

## EJEMPLO DEL BORRADOR DE UN CÓMIC Y DE SU PRESENTACIÓN DEFINITIVA



## ANEXO 14:

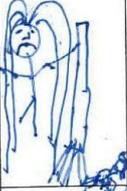
# EJEMPLO DEL BORRADOR DE UN CUENTO Y SU VERSIÓN DEFINITIVA

## ANEXO 14.1: BORRADOR DEL CUENTO

### ESCRIBIR UN CUENTO<sup>59</sup>

#### ESCRIBO EL BORRADOR DE UN CUENTO

- 1º. Miro la **ESTRUCTURA** del cuento.
- 2º. Saco la **RÚBRICA** para valorar textos.
- 3º. Miro en las **AUTOINSTRUCCIONES** cómo debo escribir el cuento.
- 4º. Miro los **CONECTORES** para unir las frases.
- 5º. Comienzo a escribir el marco y dejo el título para el final.

ESTRUCTURA		ESCRIBO EL CUENTO	DIBUJO con "palitos"
TÍTULO		Escribo el título cuando ya haya terminado el cuento. <i>¡Ratón en peligro!</i>	
MARCO		Protagonista: ¿quién? / Escenario: ¿dónde? ¿cuándo? <i>Erase una vez, un ratón que vivía en un sótano de una casa que era muy oscura.</i>	
NUDO	Problema	¿Qué problema surge? <i>La señora que vivía en la casa era muy cascarrabias, un día que bajo al sótano a por un bote de cristal se encontró al ratón, rápidamente cojió una escoba y le dejó herido.</i>	
	Solución	¿Cómo se resuelve el protagonista el problema? <i>Pronto fue su madre a ayudar al pobre ratón y lo curó.</i>	
DESENLACE		Nueva normalidad: "Y desde aquel día..." <i>Y desde aquel día, fueron felices y comieron perdices.</i>	



## ANEXO 14.:

### VERSIÓN DEFINITIVA DE ESE CUENTO

# RATÓN EN PELIGRO

Érase una vez, un ratón que vivía en un sótano de una casa que era muy oscura.

La señora que vivía en la casa era muy cascarabijas un día que bajó al sótano a por un bote de cristal se encontró el ratón rápidamente cogió un trozo de pan y le dejó herido.

Pronto fue su madre a ayudar al pobre ratón y lo curó.

Y desde aquel día, fueron felices y comieron perdices.





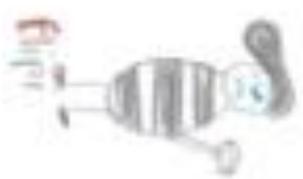
ANEXO 15.3:  
REDACCIÓN DEFINITIVA DE UNA NOTICIA

# ROBO DE DIAMANTE

Una joya de un diamante en América.

El robo fue en la gran ciudad de Nueva York. Era el día más grande del mundo. Los ladrones fueron en un banco y por eso se los han estado siempre por ahí.

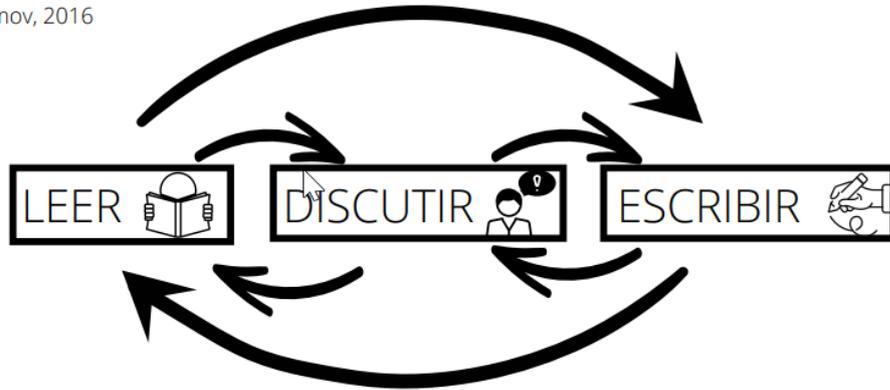
Al final los involucrados y con ellos van Flopi y Flope.



# ANEXO 16:

## CICLOS DE LECTURA BASADO EN LEMOV (2016)

Basado en Lemov, 2016



- Lectura silenciosa independiente
- Lectura en voz alta coral
- Lectura en voz alta por turnos
- Escucha de la lectura oral
- Combinación de las anteriores



- Sobre la historia
- Sobre el texto y su estructura
- Sobre el vocabulario



- P.D.T.A: Preguntas abiertas: Reflexiones largas
- P.D.T.E: Pausa y escribe: Reflexiones cortas y rápidas que apoyen la escritura posterior.

## ANEXO 17:

### MARCO DE ANÁLISIS DE LOS SISTEMAS DE CONOCIMIENTO DE LA LECTURA BASADO EN PERFETTI Y HELDER (2022) DONDE EL LÉXICO DESEMPEÑA UN PAPEL CENTRAL



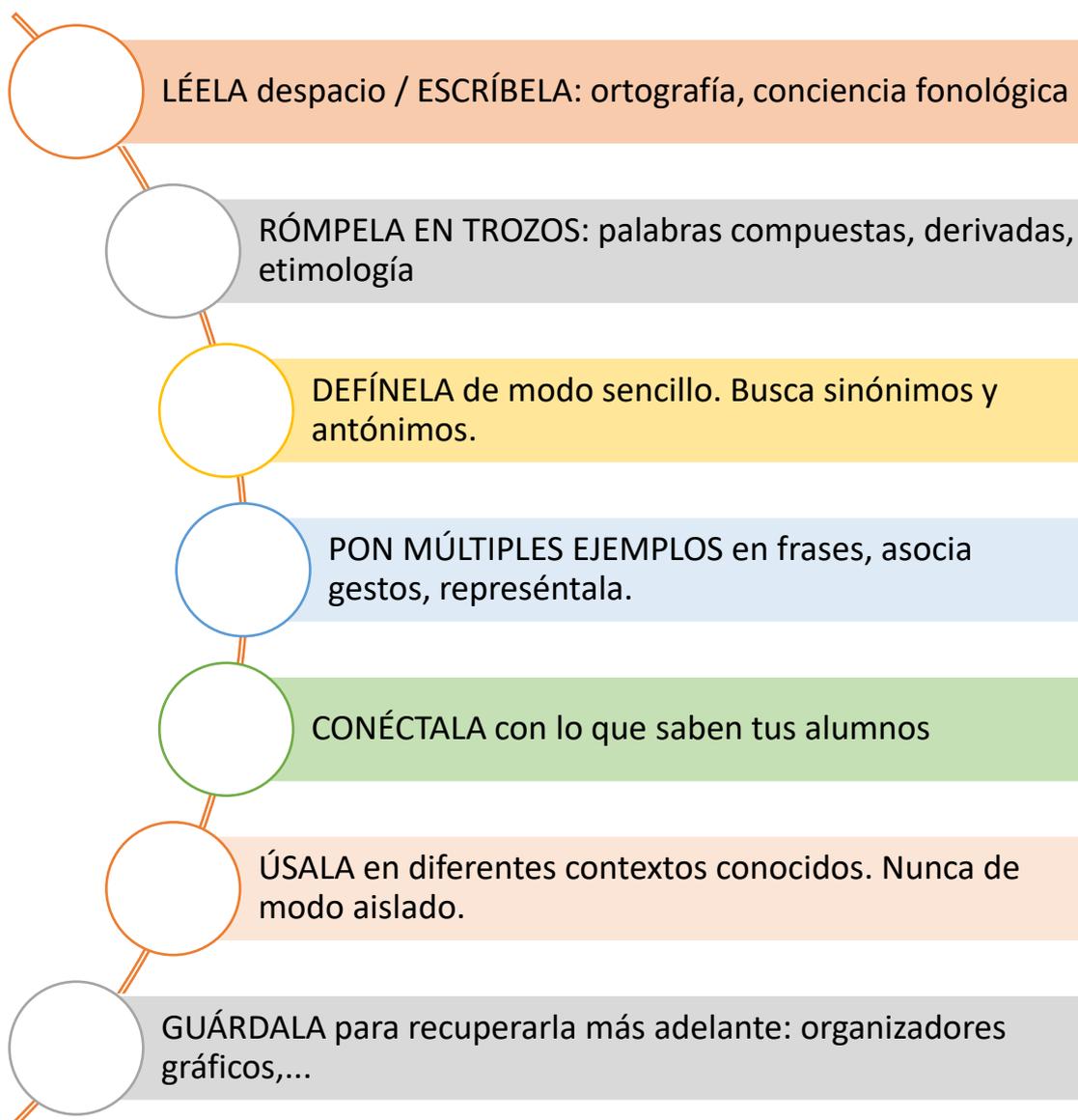
COMPETENCIA PARA COMPRENDER EL TEXTO

VISUALIZACIÓN DEL TEXTO

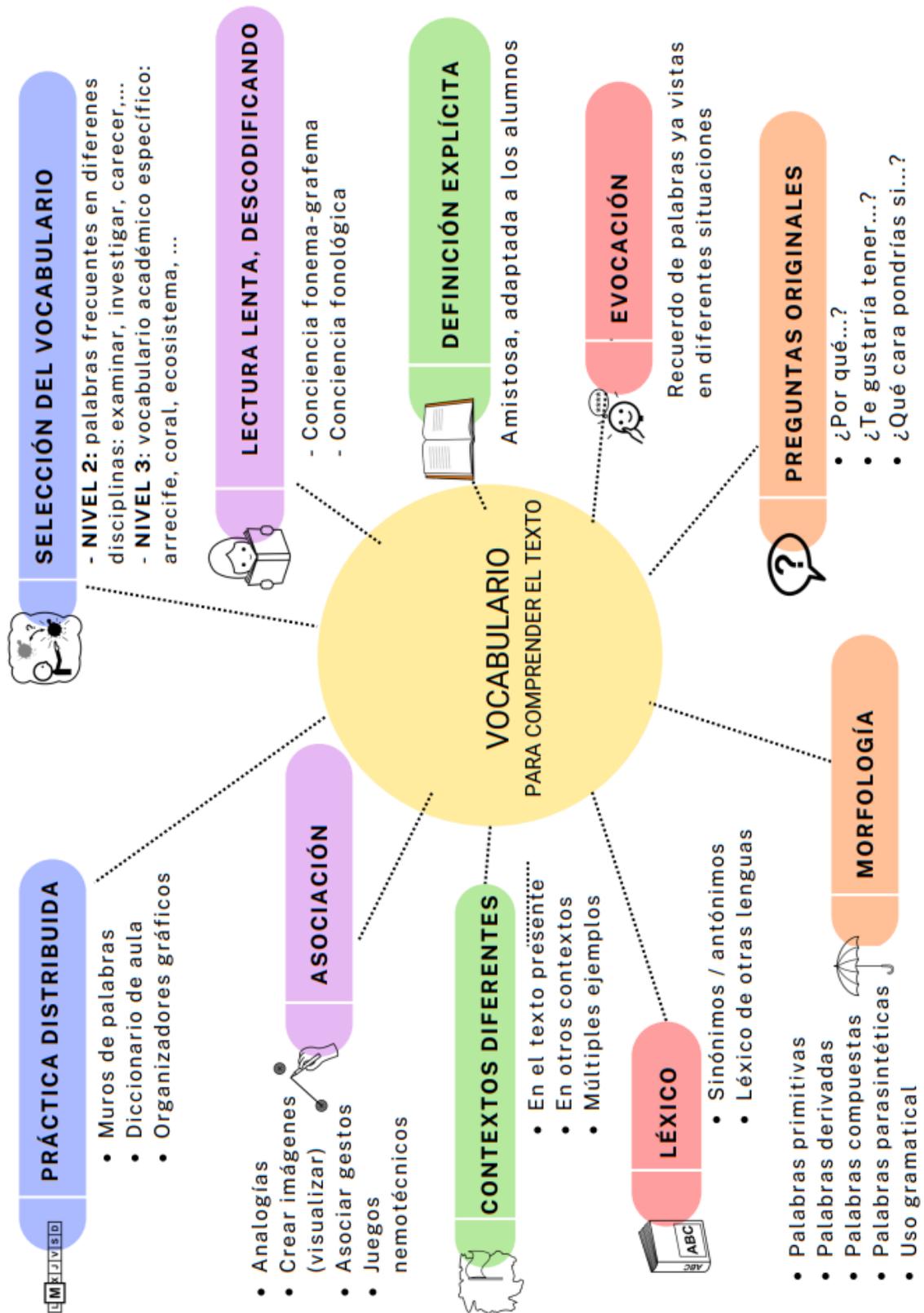
COMPRESIÓN LECTORA

## ANEXO 18:

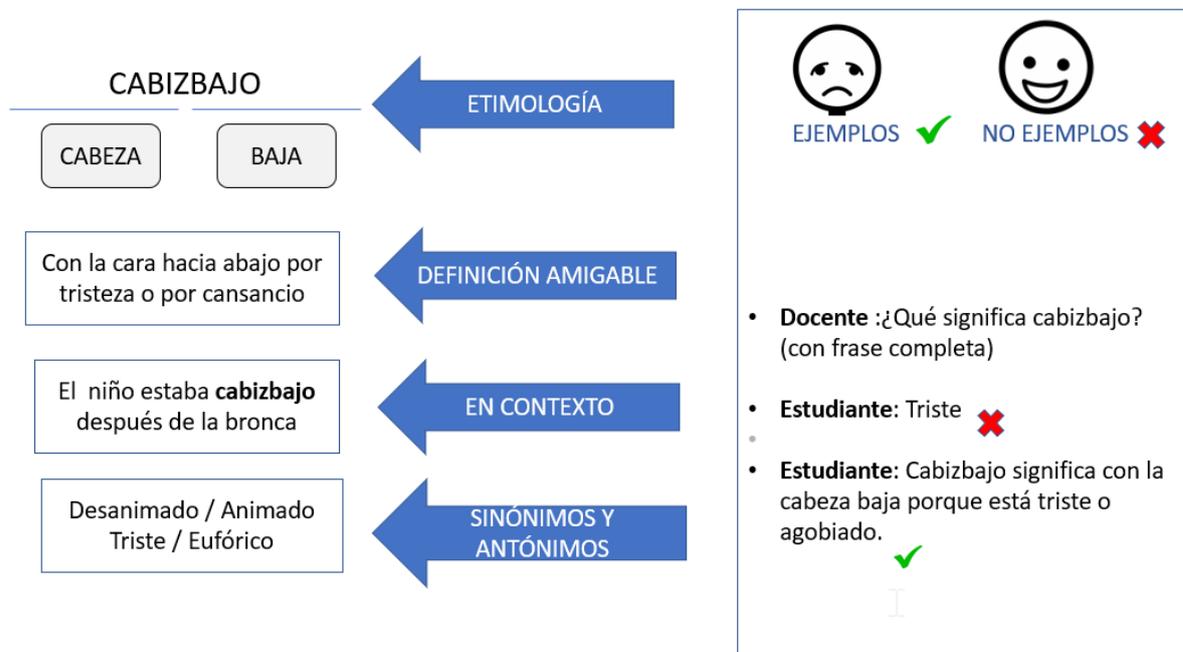
### PROCESO DE INSTRUCCIÓN DEL VOCABULARIO, BASADO EN BECK ET AL. (2013)



## ANEXO 19: PRESENTACIÓN DE DIFERENTES ACTIVIDADES PARA TRABAJAR EL VOCABULARIO



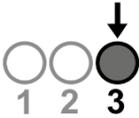
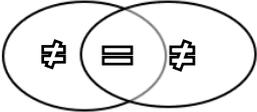
ANEXO 20:  
 ACTIVIDADES PARA TRABAJAR EL VOCABULARIO.  
 INFOGRAFÍA BASADA EN EL TUIT DE SOUTHALL (2022)



**ANEXO 21:  
ESTRUCTURA DE LOS DIFERENTES TIPOS DE TEXTO**

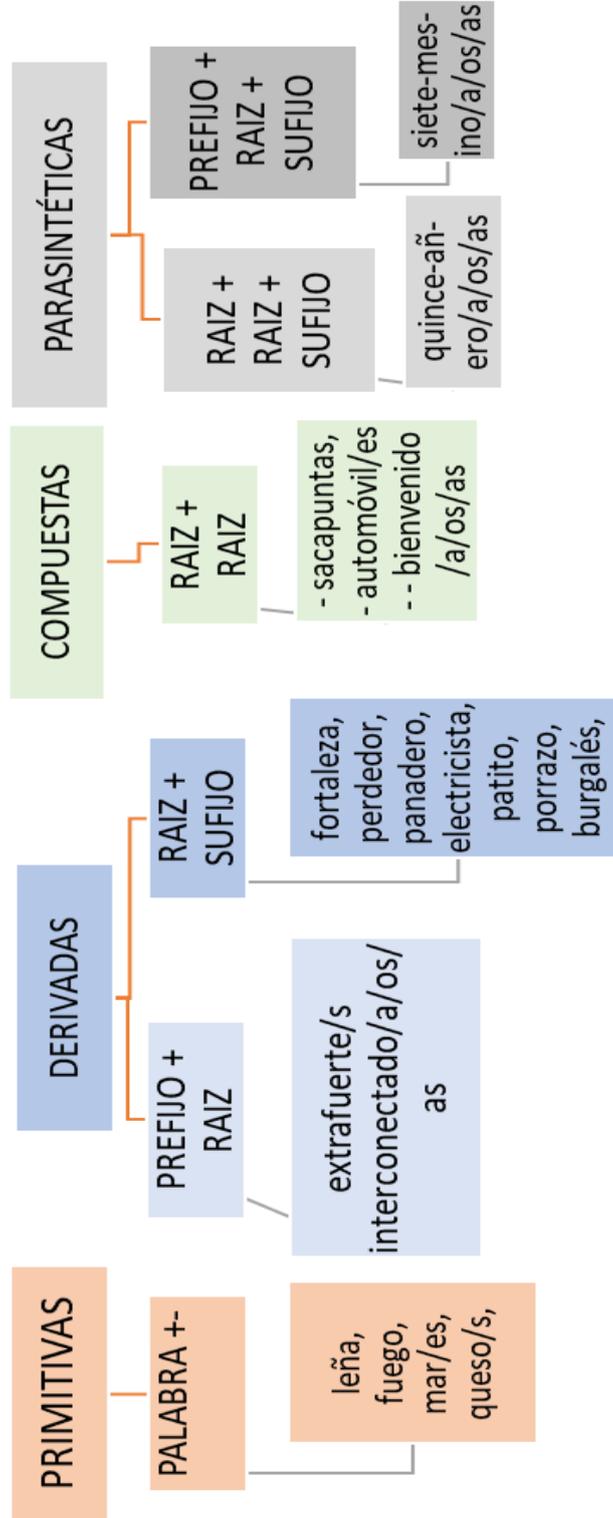
<b>ESTRUCTURA DEL TEXTO</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>TIPOS DE TEXTO</b>
Marco-nudo- desenlace	 <p>Diagrama de estructura de texto narrativo con tres componentes: MARCO, NUDO y DESENLACE.</p>	Texto narrativo
Introducción- desarrollo- conclusión	 <p>Diagrama de estructura de texto descriptivo, expositivo y argumentativo con tres componentes: INTRODUCCIÓN, DESARROLLO y CONCLUSIÓN.</p>	Texto descriptivo, Expositivo y Argumentativo

ANEXO 22:  
DIFERENTES MODOS DE ORGANIZAR LAS IDEAS EN UN TEXTO

<b>ORGANIZACIÓN DE LAS IDEAS: CÓDIFICACIÓN DUAL</b>		<b>ESTRUCTURAS FRECUENTES</b>
Describe		Sustantivos y adjetivos  Ejemplos: “como por ejemplo...”, etc.  Comparaciones: tan ...como, más que, ...
Tiempo y orden		Primero, segundo, ...  Más tarde, A continuación, Por último, Antes, después, ...
Compara-contrasta		Se parecen..., Se diferencian...,
Categoriza		Categorización del vocabulario, ...
Causa-efecto		Porque... entonces Por eso, ... Por esta razón,... Por lo tanto, ...

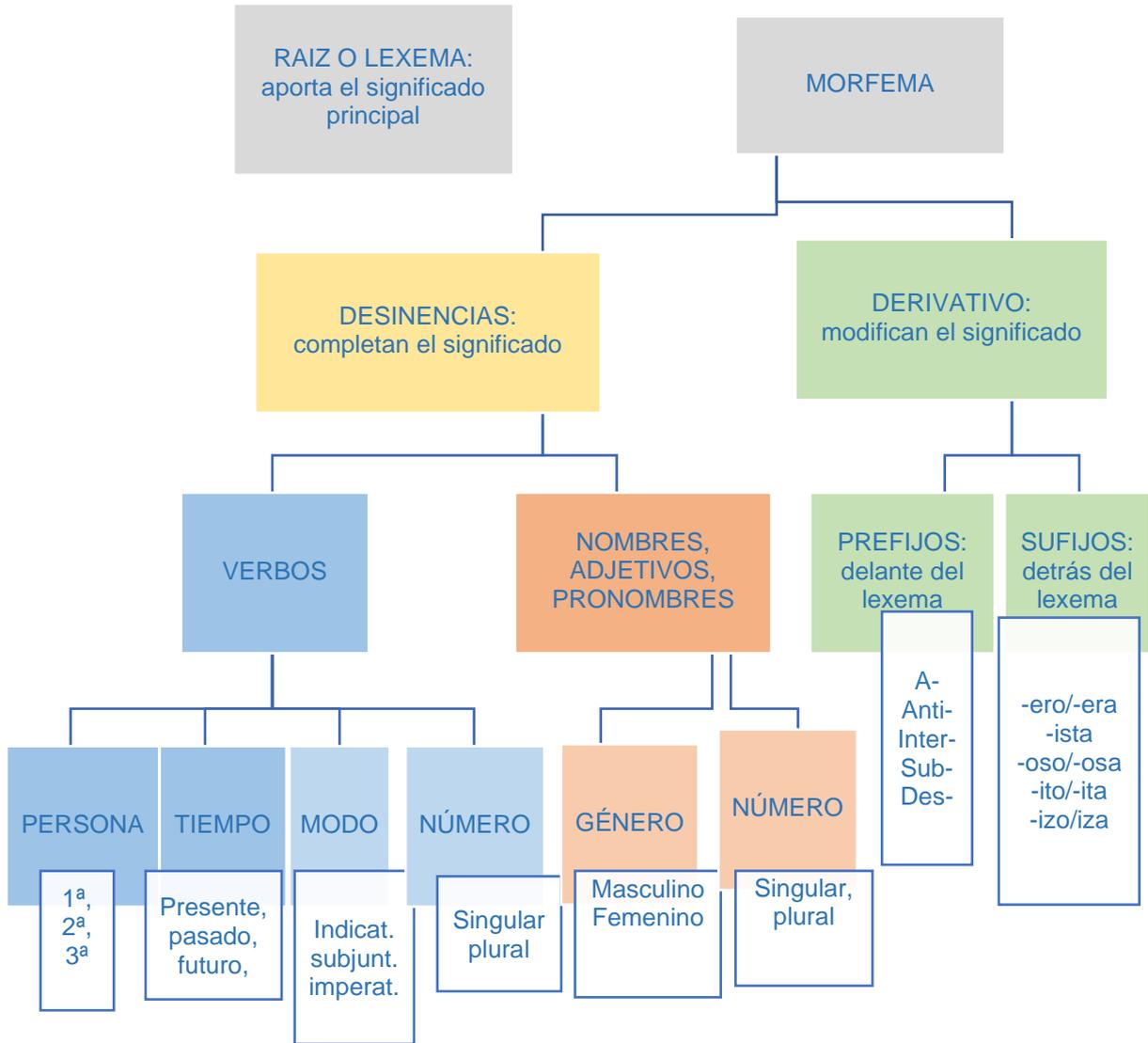
ANEXO 23:

TIPOS DE PALABRAS SEGÚN SU FORMACIÓN



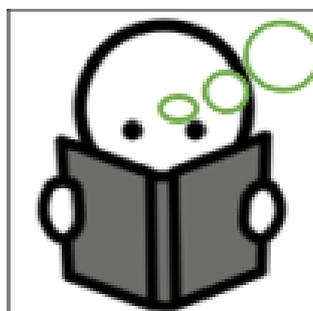
## ANEXO 24:

### RAÍZ Y MORFEMAS DE LAS PALABRAS



## ANEXO 25:

### DIFERENTES MODOS DE REALIZAR UNA LECTURA REPETIDA, BASADA EN LA CLASIFICACIÓN DE LEMOV (2022A)

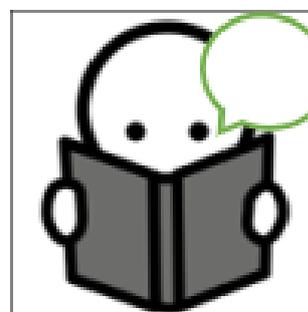


#### LECTURA SILENCIOSA INDEPENDIENTE

- Sin verificar la comprensión o
- Lectura responsable

#### LECTURA EN VOZ ALTA

- 1º Lectura coral
  - Con el docente
  - Con un igual
- 2º Lectura por turnos

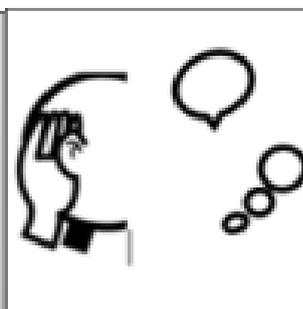


#### ESCUCHA DE LA LECTURA ORAL

- 1º El docente es modelo experto
- 2º En parejas, lo leen de nuevo, en eco.
- 2º O todos los alumnos lo leen en eco

#### LECTURA COMBINADA:

- Silenciosa
- En voz alta y
- Escucha de la lectura



ANEXO 26:

ANOTACIONES EN EL TEXTO.  
BASADO EN LA INFOGRAFÍA DE LEMOV (2016) SOBRE LA  
LECTURA INTERACTIVA

Vocabulario

**RECUADRO**

las palabras  
que no entiendo

Clave

**RODEO**

las palabras clave

Idea

**SUBRAYO**

las ideas principales

\*

**ASTERISCO**

las ideas secundarias

?

**INTERROGACIÓN**

las ideas  
que no entiendo

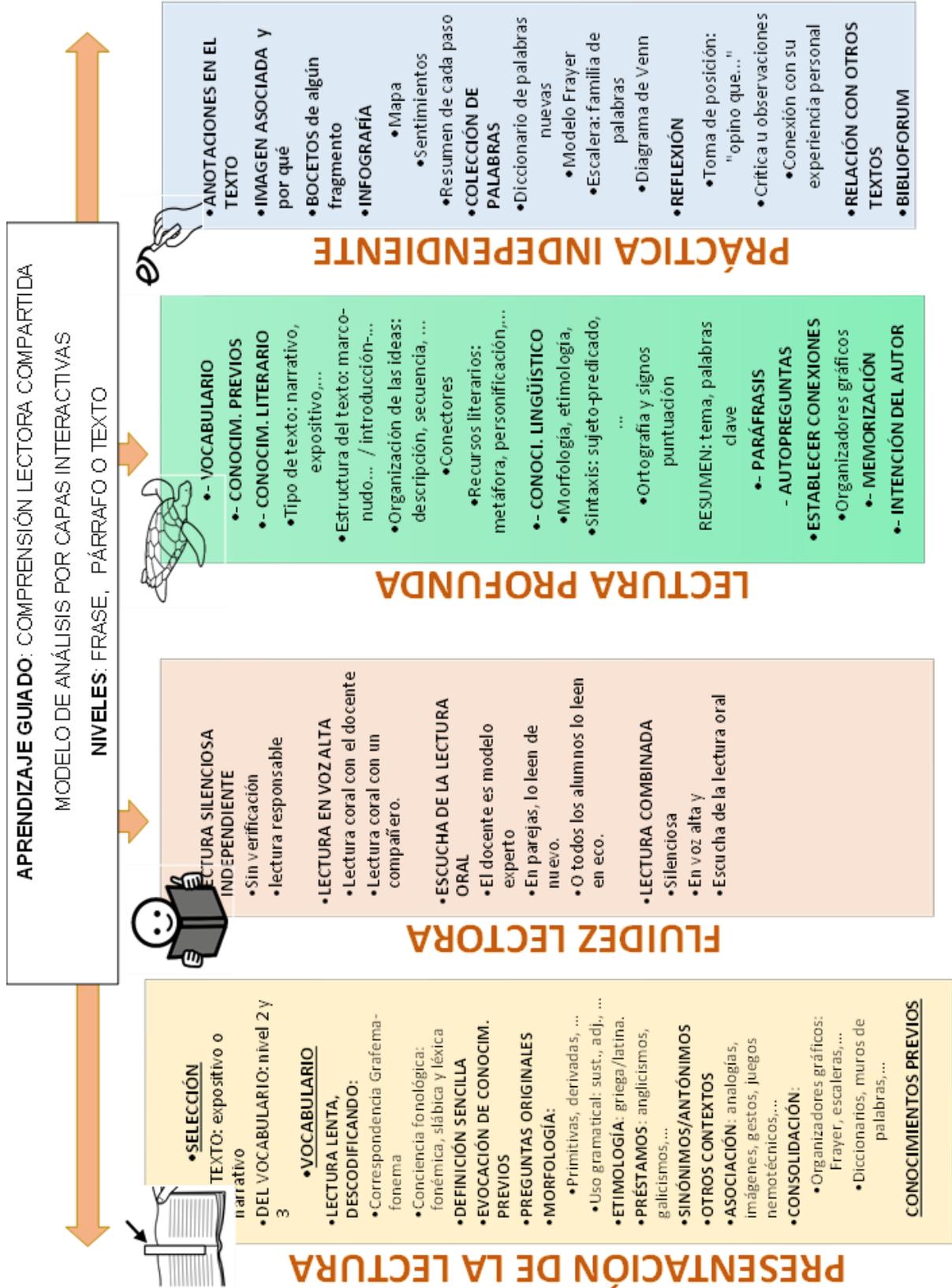
margen

**PARAFRASEO**

Lo escribo con mis  
palabras

## ANEXO 27:

# MODELO DE INSTRUCCIÓN DE LA LECTURA COMPRENSIVA



## ANEXO 28:

### DIFERENTES VERSIONES DEL CUENTO DE PAULA LASHERAS GONZÁLEZ, CON DIFERENTE EXTENSIÓN Y COMPLEJIDAD.

#### ANEXO 28.1. CUENTO ORIGINAL DE PAULA LASHERAS GONZÁLEZ

##### **PINTURICO Y FERIPOMENO Y EL GRAN VIAJE**

Pinturico era un pequeño cangrejillo que vivía en el fondo del océano Atlántico. Era un crustáceo muy atrevido, tanto que todos los días buscaba nuevas aventuras que vivir en su hermoso arrecife de coral. Un día, su amigo Feripomeno, la tortuga, le dijo:

- Pinturico, he oído que, nadando tres días hacia el sur, pasando la Gran Mancha y atravesando Las Telarañas del Olvido, llegaremos al Arrecife de los Corales Cantarines, un lugar donde las arenas son blancas y los peces nadan sin preocupaciones.

Pinturico, que nunca había salido de su arrecife, se llenó de curiosidad por tal lugar. Desde pequeño había oído hablar de la Gran Mancha, un territorio muy peligroso al que aquel que se atreviese a acercarse se le perdía la pista para siempre. No sabía qué se encontraría allí, ni mucho menos en Las Telarañas del Olvido, pero, tan solo oyendo tales nombres, el miedo le helaba la sangre y le paralizaba el cuerpo entero. De haberse tratado de otro animalillo cualquiera, nuestro protagonista jamás se habría planteado aquel viaje, mas Pinturico era nada más y nada menos que el cangrejo más valiente de su arrecife, así que le gritó a Feripomeno:

- Emprendamos tal aventura. No puedo quedarme en casa sabiendo que existe un paraíso así a tan solo unos pocos peligros de distancia.

A la mañana siguiente, los dos amigos prepararon sus mochilas, metiendo en ellas todo tipo de artilugios que pensaron pudieran hacerles falta. En cuanto estuvieron listos, Pinturico se subió al caparazón de Feripomeno y salieron a nado rumbo a la aventura de sus vidas.

Era poco más de mediodía cuando divisaron a lo lejos una sombra tan grande que parecía la de una ballena azul. Al acercarse, comprobaron que tal oscuridad era provocada por una gran isla flotante de colores muy extraños. Pinturico y Feripomeno ascendieron para observar tal fenómeno con mayor claridad, pero, según se aproximaban, empezó a rodearles lo que parecían

medusas, tubos huecos, elementos transparentes con formas muy diferentes entre sí y un sin fin

de cosas que ninguno de nuestros dos amigos había visto antes. Quisieron preguntar a alguien de qué se trataba un sitio así, mas, tras dar unas vueltas por el lugar, se dieron cuenta de que estaban solos, ningún pez se atrevía a nadar por allí.

- Debemos estar en la Gran Mancha, este lugar coincide con la descripción que me dio mamá - dijo Pinturico -. "Un lugar muerto, sin vida, lleno de basura humana. Miles de raros objetos que si te descuidas te atraparán y no te dejarán salir jamás". Hay que irse Feripo, me da escalofríos estar aquí.

- ¿Cómo vamos a irnos Pintu? ¿Es que acaso no ves el manjar que hemos encontrado? Esto está lleno de medusas. Me comeré un montón de ellas y se lo contaré a todas las tortugas del arrecife cuando volvamos. ¡La Gran Mancha no es una pesadilla, es un banquete y todos deben saberlo! - contestó.

Dicho esto, se abalanzó sobre un enjambre de medusas, haciendo que su amigo resbalara del caparazón. Pinturico vio enseguida el peligro que corría Feripo pues, el hambre lo había cegado y no era capaz de ver que lo que se iba a llevar a la boca no eran en verdad deliciosas medusas, sino... ¡bolsas de plástico! Era muy tarde para hacerle entrar en razón, abrió su mochila y buscó en ella algo. Encontró rápidamente una esponja de mar, que había metido porque era la comida favorita de Feripo.

- ¡Eh, tortuga, mira lo que tengo! - gritó.

Él se volvió justo antes de dar el primer mordisco a aquel plástico. Se le iluminaron los ojos y corrió a zamparse la esponja de un solo bocado. Al terminar, se giró de vuelta a la maraña de suciedad que había estado a punto de comerse.

- ¡Ay, Pinturico! ¿Qué es esta basura tan asquerosa? ¡Casi me la como! Menos mal que has sido rápido. No quiero ni imaginar qué habría pasado de haberme comido eso. Gracias por salvarme la vida, amigo.

Pinturico y Feripomeno siguieron su viaje, felices por haber superado el primer de los peligros que los acechaban. Se hizo de noche y divisaron un banco de peces gigantes, que celebraban una fiesta con música a todo volumen. El primer pez que los vio se presentó como Athor, les indicó que eran un grupo de atunes rojos que emigraban para poner sus huevas. Los invitó a la fiesta y se pasaron toda la noche bailando y cantando con ellos. Cuando salía el sol, todos se quedaron dormidos. De repente, un ruido ensordecedor despertó a Feripomeno, quien vio cómo, del fondo marino hasta el límite del mar por encima de sus

cabezas, se levantaba una red enorme que se aproximaba terriblemente deprisa al banco.

- ¡Las Telarañas del Olvido! ¡Son redes de pesca de arrastre, claro! ¿Cómo no lo pensé antes? – se dijo - ¡Despertad! ¡Arriba todo el mundo! ¡Tenéis que nadar muy rápido, huid de aquí u os sacarán del océano!

El caos se desató. Los peces nadaban cómo locos, dando vueltas. La arena estaba levantada y no se veía de dónde venía el peligro. Feripomeno encontró a Pinturico dormido junto a Athor. Les despertó y echó a nadar muy deprisa con ellos. Habían salido de peligro cuando Athor habló.

- No puedo dejarlos allí, esos peces son mi familia, debo volver y rescatarlos.

- Volvemos contigo - añadió Feripomeno.

- De eso nada - negó Pinturico -. Es demasiado arriesgado. ¿Qué podrías hacer tú para ayudarlos? Con tu tamaño, tú también podrías quedar atrapado en la Telaraña. Debo ir yo, soy pequeño y mis pinzas pueden cortar las redes. Les ayudaré a escapar y, si sale mal, podré huir.

Pinturico y Athor se adentraron en el tumulto de atunes y arena, dejando atrás aun Feripo tan asustado que tenía todas sus extremidades metidas en el caparazón. Las redes atraparon al banco y empezaron a ascender hacia la superficie. Feripomeno escuchó cómo se apagaban los gritos ensordecedores de los aterrorizados peces, que ya esperaban servir de cena a unos ricos empresarios aquella noche. Feripo perdió la esperanza cuando las redes desaparecieron de su vista y, sacando la cabeza, lloró por la pérdida de su gran amigo. Pero entonces... pasó algo inesperado. ¡Empezaron a llover peces sobre las aguas! ¡Pinturico lo había logrado! ¡Había conseguido cortar las redes justo en el último segundo y, los peces, cayeron por doquier de vuelta a su hábitat natural! Se oían vítores en el océano, los animales estaban llenos de alegría y agradecieron a nuestros dos héroes la ayuda prestada.

Una vez disipado el gentío, Pinturico y Feripomeno siguieron su aventura

- ¡Qué de cosas contaremos cuando volvamos a casa! - comentaron - ¡Nuestras familias no creerán todo lo que estamos viviendo!

Entre risas nadaban y, casi sin darse cuenta, acabaron sobre un arrecife como el suyo, pero este parecía vacío. Una sola estrella de mar apareció para saludarles.

- Bienvenidos, bichitos, soy Vildinesa. Habéis llegado al antiguo Arrecife de los Corales Cantarines, un lugar que solía estar poblado de peces de colores, donde

la alegría desbordaba las calles y los corales estaban llenos de vida. Esto cambió hace algunas primaveras, cuando los humanos colocaron sus fábricas en la orilla del océano y dejaron que sus productos tóxicos contaminantes se vertieran en el mar. Los corales murieron y los peces tuvieron que irse a vivir a otros lugares donde pudieran respirar y hubiera alimento suficiente para ellos.

- Conque este es el final de nuestro viaje - asumió amargamente Feripo. - Qué triste está todo, Pinturico. Lo siento mucho, me dijeron que era un lugar espectacular, digno de visitar. Los humanos han acabado con él, de la misma forma terrible que querían acabar con los atunes e igual que han estropeado el océano en la Gran Mancha. Volvamos a casa.

Así fue cómo los dos amigos emprendieron su camino de vuelta, despidiéndose de Vildinesa y pasando con cuidado por la zona de las Telarañas del Olvido. Se encontraban debajo de la Gran Mancha cuando la sombra de repente cambió. Miraron hacia arriba curiosos y vieron cómo un enorme barco agarraba un montón de desechos con una gigante pala. Se quedaron observando un rato, viendo la isla desaparecer ante sus ojos. Al rato, el barco dejó casi limpio el océano y, de él, bajaron cuatro buzos. Estos, fueron recogiendo los pequeños trozos de plástico que se le habían escapado a la pala. Al terminar, regresaron al barco, pero uno de ellos, una niña de unos nueve años vio a nuestros amigos. Sonrió, les saludó con la mano, y se unió a su familia, quien arrancó el barco y dejó el lugar atrás. Entonces, Pinturico, que después de todo lo vivido estaba muy enfadado y decepcionado con los humanos, dijo:

- Quizá no sean tan malos. Los de ese barco han recogido la Gran Mancha, de ella ya no queda nada. ¿Querrán enmendar sus errores?

Mientras preguntaban, unos cuantos peces aparecieron en el lugar, riendo muy felices por haber recuperado su hogar.

- Vámonos Pinturico, tenemos mucho que contar a los vecinos de nuestro arrecife. Creo que, nuestra aventura, por hoy, ha terminado.

Volvieron a casa, sanos y salvos. Y estuvieron hablando de su gran viaje durante semanas. Athor y su banco de peces se pasaron a saludar a partir de entonces en todas sus temporadas migratorias. Vildinesa se mudó al arrecife de coral donde vivían nuestros protagonistas. Todos vivieron muy felices desde entonces, cuidando de su hogar, sabiendo que los humanos tienen el poder de destruirlo y el deber de protegerlo.

¿Y tú, quieres ser de los que destruyen el hogar de estrellas de mar como Vildinesa o como aquellos buzos que eliminaron la Gran Mancha del Océano?

### Temáticas abordadas:

En este cuento hablo del trato irresponsable que los seres humanos tenemos con el mar.

Planteo tres problemas claves:

- El plástico y los materiales no biodegradables que acaban en el mar, un problema global que genera la muerte de los animales que viven en él y que ya han creado islas de basura de tamaños impresionantes.
- La pesca de arrastre, muy peligrosa para la biodiversidad, ya que se lleva todo por delante. A los animales que estén en el lugar y todo el fondo marino. Eliminando la vida marina por completo.
- El vertimiento de tóxicos indiscriminado en el mar, que arranca la vida a los corales, unos animales muy necesarios para la supervivencia de otros que viven en el mismo hábitat que ellos.

Después de hablar de los problemas que generamos los hombres, doy una pizca de esperanza con los buzos, que limpian la basura del océano. Incito a los niños a ser como ella, una amante del mar y de la naturaleza.

## ANEXO 28.2:

### VERSIÓN BREVE DEL CUENTO DE PAULA LASHERAS GONZÁLEZ

#### **PINTURICO Y FERIPOMENO Y EL GRAN VIAJE**

Pinturico el cangrejo y Feripomeno la tortuga decidieron viajar a ver el Arrecife de los Corales Saltarines.

Muy a su pesar, en el camino se encontraron con varios desafíos: primero encontraron La Mancha negra, una isla flotante de plástico que puso en peligro la vida de Feripo. Después, encontraron una gran red de pesca de arrastre que atrapó a un grupo de atunes rojos. Ambos problemas se solucionaron con la astucia de Pinturico y la valiente heroicidad de Feripomeno, quienes, muy pronto, llegaron a su destino.

Allí, descubrieron que los humanos habían contaminado el mar con productos tóxicos provenientes de fábricas cercanas y habían destrozado el Arrecife de los Corales Saltarines.

Cuando volvían, cabizbajos, a casa, un barco apareció de la nada y limpió todos los plásticos de la isla flotante.

Ellos terminaron su aventura, conscientes del poder que tienen los seres humanos para destrozarse el Océano y seguros de que enmendarán sus errores y cuidarán la naturaleza.

ANEXO 28.3:  
VERSIÓN CON UNA EXTENSIÓN MEDIA  
DEL CUENTO DE PAULA LASHERAS GONZÁLEZ

**PINTURICO Y FERIPOMENO Y EL GRAN VIAJE**

Un día, la tortuga Feripomeno y el cangrejo Pinturico decidieron viajar a conocer el Arrecife de los Corales Cantarines.

Llevaban un rato nadando cuando se toparon con una isla de residuos. Feripo tenía mucha hambre, y confundió los plásticos con medusas. Justo cuando iba a zampárselos, Pinturico sacó una esponja de mar, se la dio a comer y Feripomeno se dio cuenta de la realidad.

- Gracias, Pintu, me has salvado la vida - le dijo.

Siguieron nadando hasta encontrarse con un banco de atunes rojos que emigraban para poner sus huevas.

- ¡Pasad la noche con nosotros, colegas! – les invitó el más grande, que se llamaba Athor.

Pronto, todos se quedaron dormidos. Feripomeno se despertó al escuchar un fuerte ruido provocado por redes de pesca de arrastre, que enseguida atraparon a todos los atunes y los alzaron a la superficie. En un acto heroico, Pinturico cortó con sus grandes pinzas las redes, liberando así a los animales.

Cuando se recuperaron del susto, Pintu y Feripo continuaron su aventura.

Enseguida llegaron a su destino, el Arrecife de los Corales Cantarines, pero los corales estaban tristes y apagados. Una estrella de mar les explicó que la contaminación de los humanos había terminado con la vida en esa zona.

- Todos se fueron a buscar un nuevo lugar donde vivir. – les dijo, muy triste.

Pinturico y Feripomeno decidieron volver a casa. Se despidieron y se marcharon cabizbajos.

Cuando estaban pasando de nuevo por debajo de la isla de basura, apareció un barco lleno de humanos que se llevó todos los plásticos. Pinturico, atónito, exclamó:

- ¡Esa gente ha limpiado el mar! ¿Querrán enmendar los errores de la humanidad?

Y tú, pregúntatelo: ¿quieres seguir haciendo daño al mar y a los animales que viven en él o prefieres ayudarlos limpiando su hogar?

ANEXO 28.4:  
VERSIÓN LARGA  
DEL CUENTO DE PAULA LASHERAS GONZÁLEZ

**PINTURICO Y FERIPOMENO Y EL GRAN VIAJE**

**PINTURICO Y FERIPOMENO**

PAULA LAS HERAS GONZÁLEZ

(nivel alto)

1.	Pinturico el cangrejo y Feripomeno la tortuga eran dos amigos que vivían en el fondo marino. Un día decidieron salir de aventura, habían oído hablar de un lugar maravilloso llamado el Arrecife de los Corales Cantarines y ansiaban verlo con sus propios ojos.
2.	Después de mucho nadar, de un momento a otro, se encontraron rodeados de unos plásticos de colores que nuestros protagonistas nunca antes habían visto.
3.	- Mi mamá me ha hablado mucho de este sitio. Me dijo que tuviéramos cuidado aquí; las cosas no son lo que parecen. – alertó Pinturico.
4.	- Cangrejillo miedoso, ¿qué peligro iba a haber? ¡Estamos rodeados de deliciosas medusas! – se rio Feripomeno antes de abalanzarse sobre el plástico.
5.	Pinturico se dio cuenta del terrible engaño y buscó en su mochila una esponja de mar con la que distraer a su amigo. Se la lanzó enseguida y este se la zampó de un bocado. Feripomeno abrió los ojos como platos y exclamó:
6.	- ¡Vaya, Pintu, menos mal que has sido rápido! El hambre me había cegado. ¡Gracias por salvarme la vida!
7.	Los dos amigos siguieron su camino, dejando atrás la isla de plástico.
8.	Ya estaba atardeciendo cuando se encontraron un banco de atunes que estaban celebrando una gran fiesta.

9.	- Hola, amigos, me llamo Athor. Soy un atún rojo que emigro todos los años junto a mi familia para poner mis huevas en un lugar más cálido que nuestro hábitat natural.
10.	Se unieron a ellos hasta que se hizo de noche. Pronto, el sueño llegó y todos los animales se quedaron dormidos.
11.	Un ruido despertó a Feripomeno. Una gran red de pesca de arrastre se acercaba peligrosamente al grupo de peces.
12.	- ¡Despertad! ¡tenéis que nadar lejos! ¡Arriba todo el mundo! – gritó.
13.	El caos se desató. Los atunes nadaban de un lado para otro como locos, levantando la arena a su paso. No se veía nada. Las redes los atraparon a todos, pero, justo en el último segundo, Pinturico cortó las cuerdas con sus pinzas, liberando a los asustados animales, que cayeron por doquier al agua.
14.	Todo el banco de peces agradeció el acto heroico de Pintu y Feripo, quienes, una vez más, siguieron nadando rumbo a su destino.
15.	Entre risas nadaban y, casi sin darse cuenta, acabaron sobre lo que un día pudo haber sido un arrecife de brillantes colores lleno de vida, pero que, ahora, de no ser por la pequeña estrella de mar que se les acercó, estaría completamente vacío.
16.	- Hola, bichitos. Soy Vildinesa, la última habitante del Arrecife de los Corales Cantarines. Todos los demás se tuvieron que ir cuando los humanos colocaron sus fábricas en la orilla del océano y dejaron que sus productos tóxicos contaminantes se vertieran en él.
17.	- Vaya, Pintu, conque este es el final de nuestro viaje. – asumió Feripomeno, que había escuchado muy afligido a la estrella de mar.
18.	- Sí, qué pena. Vámonos.
19.	Tristes y cabizbajos emprendieron el camino rumbo a casa.
20.	Se encontraban de nuevo en la isla flotante de plástico cuando, de pronto, un gran barco apareció sobre sus cabezas. De él bajaron buzos, que se apresuraron a recoger la basura. Enseguida, el mar quedó completamente limpio. Pinturico, que

	después de todo lo vivido estaba muy enfadado con los humanos, dijo:
21.	- Esa gente del barco ha salvado la vida de miles de animales recogiendo plásticos en los que podían quedar atrapados. ¿Querrán enmendar sus errores?
22.	Volvieron a casa, sanos y salvos. Los atunes se pasaron a saludar a partir de entonces en todas sus temporadas migratorias y Vildinesa se mudó al arrecife de coral donde vivían nuestros protagonistas.
23.	¿Y tú, que tienes el poder de lo que ocurre en el océano, quieres ser de los que destruyen el hogar de estrellas de mar o como aquellos buzos que eliminaron la basura del océano?

ANEXO 29:  
PROPUESTA DE UNA ENSEÑANZA GUIADA DE LA LECTURA:  
RESUMEN Y DESCRIPCIÓN DE LOS PERSONAJES

**PINTURICO Y FERIPOMENO**

**PAULA LASHERAS GONZÁLEZ**

	<p>Un día, la tortuga Feripomeno y el cangrejo Pinturico decidieron viajar a conocer el Arrecife de los Corales Cantarines.</p> <p>Llevaban un rato nadando cuando se toparon con una isla de residuos. Feripo tenía mucha hambre, y confundió los plásticos con medusas. Justo cuando iba a zampárselos, Pinturico sacó una esponja de mar, se la dio a comer y Feripomeno se dio cuenta de la realidad.</p> <p style="text-align: center;">- Gracias, Pintu, me has salvado la vida - le dijo.</p>
	<p>Siguieron nadando hasta encontrarse con un banco de atunes rojos que emigraban para poner sus huevas.</p> <p style="text-align: center;">- ¡Pasad la noche con nosotros, colegas! – les invitó el más grande, que se llamaba Athor.</p> <p>Pronto, todos se quedaron dormidos. Feripomeno se despertó al escuchar un fuerte ruido provocado por redes de pesca de arrastre, que enseguida atraparon a todos los atunes y los alzaron a la superficie. En un acto heroico, Pinturico cortó con sus grandes pinzas las redes, liberando así a los animales.</p> <p>Cuando se recuperaron del susto, Pintu y Feripo continuaron su aventura.</p>
	<p>Enseguida llegaron a su destino, el Arrecife de los Corales Cantarines, pero los corales estaban tristes y apagados. Una estrella de mar les explicó que la contaminación de los humanos había terminado con la vida en esa zona.</p> <p style="text-align: center;">- Todos se fueron a buscar un nuevo lugar donde vivir. – les dijo, muy triste.</p>

	<p>Pinturico y Feripomeno decidieron volver a casa. Se despidieron y se marcharon cabizbajos.</p>
	<p>Cuando estaban pasando de nuevo por debajo de la isla de basura, apareció un barco lleno de humanos que se llevó todos los plásticos. Pinturico, atónito, exclamó:</p> <p>- ¡Esa gente ha limpiado el mar! ¿Querrán enmendar los errores de la humanidad?</p>
	<p>Y tú, pregúntatelo: ¿quieres seguir haciendo daño al mar y a los animales que viven en él o prefieres ayudarlos limpiando su hogar?</p>

ANEXO 30:  
EJEMPLO DEL RESUMEN DE UN TEXTO  
Y DE LA PERSONALIDAD DE UN PERSONAJE DEL CUENTO

ANEXO 30.1:  
EJEMPLO DE LA REALIZACIÓN DEL RESUMEN DE UN TEXTO

**PINTURICO Y FERIPOMENO**

PAULA LASHERAS GONZÁLEZ

(nivel medio)

<p>Feripomeno y Pinturico viajaban al arrecife de los corales cantarines.</p>	<p>Un día, la tortuga Feripomeno y el cangrejo Pinturico decidieron viajar a conocer el Arrecife de los Corales Cantarines.</p> <p>Llevaban un rato nadando cuando se toparon con una isla de residuos. Feripo tenía mucha hambre, y confundió los plásticos con medusas. Justo cuando iba a zampárselos, Pinturico sacó una esponja de mar, se la dio a comer y Feripomeno se dio cuenta de la realidad.</p> <p>- Gracias, Pintu, me has salvado la vida - le dijo.</p>
<p>Feripo se despertó y vio que estaban pasando a los atunes rojos y Pintu las salvó con sus pinzas cortando las redes.</p>	<p>Siguieron nadando hasta encontrarse con un banco de atunes rojos que emigraban para poner sus huevos.</p> <p>- ¡Pasad la noche con nosotros, colegas! - les invitó el más grande, que se llamaba Athor.</p> <p>Pronto, todos se quedaron dormidos. Feripomeno se despertó al escuchar un fuerte ruido provocado por redes de pesca de arrastre, que enseguida atraparon a todos los atunes y los alzaron a la superficie. En un acto heroico, Pinturico cortó con sus grandes pinzas las redes, liberando así a los animales.</p> <p>Cuando se recuperaron del susto, Pintu y Feripo continuaron su aventura.</p>
<p>Los arrecifes estaban apagados. Los humanos habían acalorado con la isla en esa zona y todos buscaron un nuevo lugar.</p>	<p>Enseguida llegaron a su destino, el Arrecife de los Corales Cantarines, pero los corales estaban tristes y apagados. Una estrella de mar les explicó que la contaminación de los humanos había terminado con la vida en esa zona.</p> <p>- Todos se fueron a buscar un nuevo lugar donde vivir. - les dijo, muy triste.</p> <p>- Pinturico y Feripomeno decidieron volver a casa. Se despidieron y se marcharon cabizbajos.</p>
<p>En la isla apareció un barco que se llevó todos los plásticos.</p>	<p>Cuando estaban pasando de nuevo por debajo de la isla de basura, apareció un barco lleno de humanos que se llevó todos los plásticos. Pinturico, atónito, exclamó:</p> <p>- ¡Esa gente ha limpiado el mar! ¿Querrán enmendar los errores de la humanidad?</p>
	<p>Y tú, pregúntatelo: ¿quieres seguir haciendo daño al mar y a los animales que viven en él o prefieres ayudarlos limpiando su hogar?</p>

ANEXO 30.2:  
EJEMPLO DEL ANÁLISIS DE LA PERSONALIDAD DE PINTURICO

**PINTURICO Y FERIPOMENO**

PAULA LASHERAS GONZÁLEZ

(nivel medio)

Un día, la tortuga Feripomeno y el cangrejo Pinturico decidieron viajar a conocer el Arrecife de los Corales Cantarines.

Llevaban un rato nadando cuando se toparon con una isla de residuos. Feripo tenía mucha hambre, y confundió los plásticos con medusas. Justo cuando iba a zampárselos, Pinturico sacó una esponja de mar, se la dio a comer y Feripomeno se dio cuenta de la realidad. *inteligente*

- Gracias, Pintu, me has salvado la vida - le dijo.

Siguieron nadando hasta encontrarse con un banco de atunes rojos que emigraban para poner sus huevas.

- ¡Pasad la noche con nosotros, colegas! – les invitó el más grande, que se llamaba Athor.

Pronto, todos se quedaron dormidos. Feripomeno se despertó al escuchar un fuerte ruido provocado por redes de pesca de arrastre, que enseguida atraparon a todos los atunes y los alzaron a la superficie. En un acto heroico, Pinturico cortó con sus grandes pinzas las redes, liberando así a los animales. *heroico*

Cuando se recuperaron del susto, Pintu y Feripo continuaron su aventura.

Enseguida llegaron a su destino, el Arrecife de los Corales Cantarines, pero los corales estaban tristes y apagados. Una estrella de mar les explicó que la contaminación de los humanos había terminado con la vida en esa zona.

- Todos se fueron a buscar un nuevo lugar donde vivir. – les dijo, muy triste.

Pinturico y Feripomeno decidieron volver a casa. Se despidieron y se marcharon cabizbajos. *Porque están contaminando el mar*

Cuando estaban pasando de nuevo por debajo de la isla de basura, apareció un barco lleno de humanos que se llevó todos los plásticos. Pinturico, atónito, exclamó: *alucinador*

- ¡Esa gente ha limpiado el mar! ¿Querrán enmendar los errores de la humanidad? *Buena idea*

Y tú, pregúntatelo: ¿quieres seguir haciendo daño al mar y a los animales que viven en él o prefieres ayudarlos limpiando su hogar?

## ANEXO 31:

### EJEMPLO DE UN TEXTO ESCRITO POR UN ALUMNO/A TRAS LA PREGUNTA PLANTEADA POR LA AUTORA EN SU CUENTO

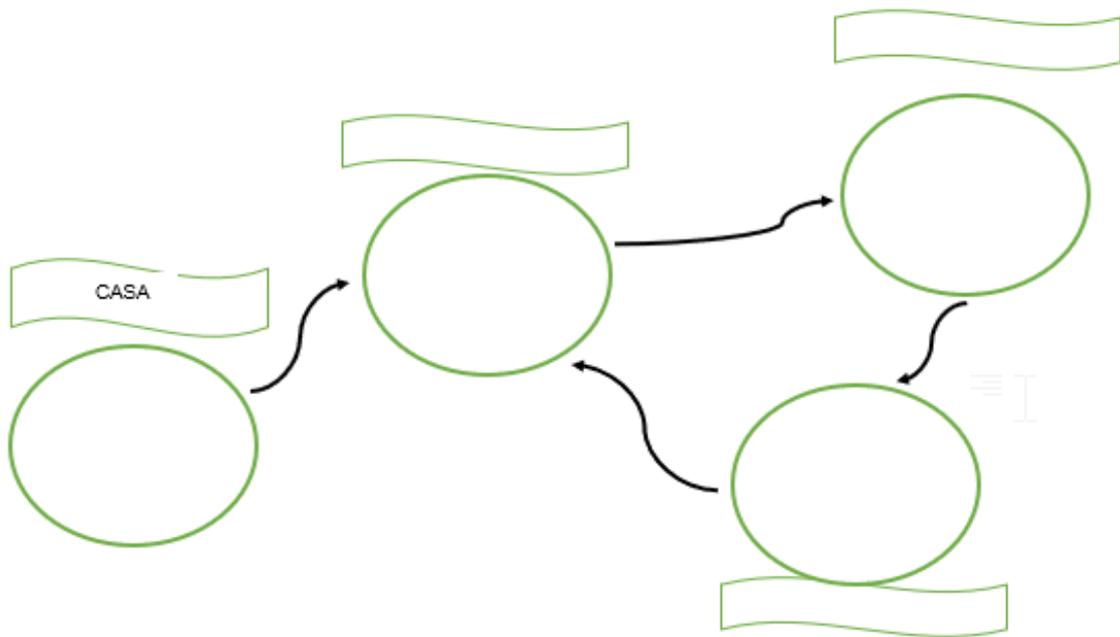
¿Y tú, quieres ser de los que destruyen el hogar de las esrellas como Vildinosa o como aquella niña que eliminó la Gran Mancha del océano?

Yo quiero ser de los que eliminan la Gran Mancha como la niña.

No contaminare el agua no usare bolsas de plástico, usando bolsas de papel o de los reciclables.

ANEXO 32:

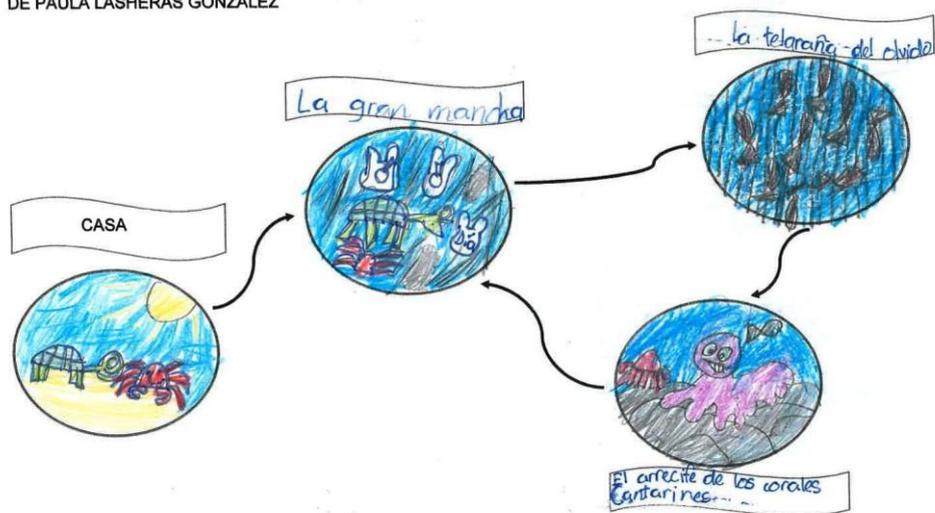
INFOGRAFÍA QUE RECOGE LAS DIFERENTES ETAPAS POR LAS QUE PASAN LOS PROTAGONISTAS DEL CUENTO Y EJEMPLO DE SU REALIZACIÓN POR PARTE DE UN ALUMNO



ANEXO 33:

EJEMPLO DE REALIZACIÓN DE UNA INFOGRAFÍA  
TRAS LA LECTURA COMPRESIVA

INFOGRAFÍA DE LA LECTURA *PINTURICO Y FERIPOMENO*  
DE PAULA LASHERAS GONZÁLEZ



## ANEXO 34:

DIFERENTES LECTURAS PARA REALIZAR UN ANÁLISIS POR CAPAS (FIGURA 32), UTILIZANDO PARA ELLO LAS DIFERENTES VERSIONES DEL CUENTO (ANEXO 29).



ANEXO 35:

TABLA ELABORADA CON EJEMPLOS DE P.D.T. Y P.D.T.A. PARA ESTABLECER Y ANALIZAR EL SIGNIFICADO DE UN TEXTO BASADO EN LOS TRABAJOS DE SUCH (2016) Y LEMOV (2021).

<b>LECTURA POR CAPAS</b>	<b>ESTABLECIENDO EL SIGNIFICADO</b> El objetivo es ayudar al alumno/a a determinar cuál es el significado literal del texto	<b>ANALIZANDO EL SIGNIFICADO</b> El objetivo es ayudar al alumno/a a que analice el texto a la luz de sus sistemas de conocimiento, sus experiencias y sus emociones.
<b>NIVEL DE TEXTO</b> Analiza el texto centrándose en las características generales de ese tipo de texto	<p><b>ESTRUCTURA DEL TEXTO:</b> Ej.: ¿Cuál es la estructura de este texto?</p> <p><b>RESUMEN:</b> Ej.: Resume el argumento de este texto/libro en un párrafo corto.</p> <p><b>PREGUNTAS SOBRE EL GÉNERO:</b> Ej.: ¿Qué tipo de texto es este? ¿Cómo lo sabes?</p>	<p><b>TEMÁTICAS</b> Ej.: ¿Por qué ____ es un escenario apropiado/inusual para esta historia?</p> <p>Ej.: ¿Es _____ un personaje amable? Explica tu respuesta proporcionando evidencia</p>
<b>NIVEL DE CAPÍTULO / PÁRRAFO / ESTROFA</b> En los capítulos se unen los significados encontrados en cada línea para formar una	<p><b>RESUMEN</b> Ej.: : Resume este párrafo en una sola frase</p> <p><b>ENCONTRAR EVIDENCIAS</b> Ej.: Encuentra las evidencias en este párrafo que demuestren que...</p> <p><b>RESUMEN PARCIAL:</b> el resumen no tiene que ser general, sino que se puede poner un objetivo. Ej.: Resume la relación entre los protagonistas</p>	<p><b>PROPÓSITO</b> Ej.: ¿Por qué este capítulo/párrafo es decisivo en la historia? ¿Cuál es el personaje más importante de este capítulo/párrafo? ¿En qué se diferencia este capítulo/párrafo del anterior?</p>

	<p><b>DESCRIPTIVAS:</b> se le pide al alumno que siga el razonamiento del autor sobre un tema, aclarar ciertos puntos o bien la secuencia narrativa de una historia. Ej.: Encuentra en el párrafo todas las palabras que se refieren a cómo se sienten los dos personajes.</p>	<p><b>FUNCIONAMIENTO DE UN TEXTO:</b> analizar el papel que tiene un párrafo en el texto. Ej.: el estribillo de un poema o la introducción de un nuevo personaje.</p>
<p><b>NIVEL LÍNEA / ORACIÓN</b> Son la base para la formación de ideas y pensamientos completos: no solo es comprender las frases sino también cómo se relacionan y se refieren las unas a las otras, e incluso, cómo su significado cambia la situación.</p>	<p><b>RECOGIDA DE EVIDENCIAS</b> Ej.: En el texto nos dicen que hay tres maneras de hacer algo, ¿cuáles son?</p>	<p><b>IRONÍA DRAMÁTICA:</b> describir las diferencias que existe entre el conocimiento que tiene el lector y el de los personajes del texto y cómo eso afecta a la tarea.</p>
	<p><b>PARAFRASEO</b> Ej.: Escribe esta oración usando diferentes palabras.</p>	<p><b>ESTRUCTURA DE LA ORACIÓN Y PUNTUACIÓN</b> Ej.: ¿Por qué se repite esta palabra? ¿Qué nos muestra esta elipsis (supresión intencional de una o más palabras de una frase que se sobreentiende gracias al contexto)?</p>
	<p><b>IMPORTANCIA DE LA FRASE EN EL TEXTO:</b> denotación y connotación. Ej.: ¿Qué quiere decir con " se moría de risa"?</p>	<p><b>PREGUNTAS SOBRE EL SIGNIFICADO</b> Ej.: ¿Qué nos muestra esta oración? ¿Cómo contrasta esta oración con el resto del párrafo?</p>
	<p><b>REFERENCIALES</b> Ej.: ¿Quién dice eso? ¿De qué hablan aquí?</p>	<p><b>LÍNEAS IMPRESCINDIBLES:</b> preguntas sobre el papel que tiene una frase en un texto o extracto y en qué situaciones una frase cumple un papel similar.</p>
	<p><b>ESTRUCTURA DE LA FRASE</b> Ej.: ¿A quién se refiere la palabra ____ a ____ o a ____?</p>	<p><b>ALUSIONES:</b> busca analizar una referencia indirecta a otro texto o a algo de cultura general.</p>
<p><b>NIVEL PARÁFRASE / FRASE</b></p>	<p><b>ANÁFORAS REFERENCIALES:</b> un elemento del texto remite a otro previamente presentado, denominado antecedente.</p>	<p><b>LENGUAJE FIGURATIVO:</b> metáforas, comparaciones ...</p> <p><b>PATRONES:</b> analizar por qué se repiten ciertas palabras y su relación con el significado. Ej.: En el poema <i>Nocturno</i> de Alberti, ¿qué quiere decir el autor con la repetición de palabras?</p> <p><b>CONNOTACIÓN:</b> se refiere al sentido que posee una palabra o frase según el contexto y por tanto, más allá de su significado literal.</p>

	Ej.: ¿A quién se refiere "él" aquí?	Ej.: ¿Qué significa _____ en este contexto? ¿qué aporta al tono del texto? ¿Qué puede _____ sugerirle al lector en este contexto?
	<b>DENOTACIÓN:</b> significado de una palabra o una frase, recogido en un diccionario y que comprendido, en términos generales, por todas aquellas personas que hablan ese idioma. Ej.: ¿Qué significa _____?	<b>SIGNIFICADO LITERAL Y FIGURADO:</b> preguntas sobre qué significan, comparándolo con cuál sería su significado si fuese entendido literalmente. También sobre personificaciones, metáforas...
	<b>EXPLICACIÓN</b> Ej.: ¿Qué significa _____ en este contexto?	<b>ANÁLISIS SENSITIVO:</b> se les pregunta sobre el cambio de significado o de tono si se cambia una palabra por otra. Ej.: ¿Cuál es el efecto que provocamos en esta frase si eliminamos/cambiamos _____?
		<b>PATRONES DE PALABRAS:</b> Analizar por qué se repiten ciertas palabras y su relación con el significado. Ej.: En el poema <i>Nocturno</i> de Alberti, ¿qué quiere decir el autor con la repetición de palabras? <b>ANÁLISIS DE LAS PALABRAS AUSENTES:</b> Parecido al análisis sensitivo, pero pregunta por palabras que no salen en el texto, quedando implícitas.
<b>NIVEL GLOBAL</b> Se realiza después del análisis del texto.	<b>ANÁLISIS DE CONVENCIONES:</b> cómo se parece/diferencia este texto de otros de su mismo género y cómo estas diferencias y semejanzas forman el significado.	
	<b>MOTIVOS Y DISCURSO:</b> analizar la conexión entre las distintas partes de un texto o cómo se muestran las motivaciones de los personajes.	
	<b>AMBIGÜIDADES:</b> Ej.: : ¿Qué hilos argumentales o preguntas-guía del texto se dejan sin responder en la historia y por qué	
	De la parte al todo: ¿Cuál es el papel de este capítulo en la novela?	

ANEXO 36:

TABLA ELABORADA PARA ESTABLECER Y ANALIZAR EL SIGNIFICADO DE UN TEXTO EN DIFERENTES NIVELES DE ANÁLISIS Y EJEMPLOS A PARTIR DEL TEXTO DEL ANEXO 28.4. BASADO EN LOS TRABAJOS DE SUCH (2016) Y LEMOV (2021).

LECTURA POR CAPAS	ESTABLECIENDO EL SIGNIFICADO El objetivo es ayudar al alumno/a a determinar cuál es el significado literal del texto	ANALIZANDO EL SIGNIFICADO El objetivo es ayudar al alumno/a a que analice el texto a la luz de sus sistemas de conocimiento, sus experiencias y sus emociones.
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">NIVEL DE TEXTO</p> <p>Analiza el texto centrándose en las características generales de ese tipo de texto</p>	<p><b>ESTRUCTURA DEL TEXTO:</b> Ej.: ¿Cuál es la estructura de este texto? <b>Pregunta:</b> Presenta la estructura de este cuento. <b>Respuesta:</b> Este cuento, como todos los textos narrativos, tiene tres partes, aunque al final añade una pregunta abierta que plantea al lector/a: - <b>Introducción:</b> Nuestros personajes salen en busca de aventuras: (1º párrafo). - <b>Nudo:</b> (Párrafos 2 al 19). Vicisitudes: 1º: Se topan con una isla de residuos y la tortuga confunde los plásticos con medusas (párrafos 2 al 7). 2º: A continuación, se encuentran con un banco de atunes rojos, Pinturico corta las redes de pesca de arrastre con sus pinzas y salva a esos peces (párrafos 8 al 14). 3º: Por fin llegan al Arrecife de Corales Cantarines, tristes y apagados por la contaminación humana (párrafos 15 al 19). - <b>Desenlace:</b> Ya de vuelta a casa, al pasar de nuevo por la isla de basura, ven aparecer un barco de humanos que estaba limpiando el mar (párrafos 20 al 22).</p>	<p><b>TEMÁTICAS</b> Ej.: ¿Por qué ____ es un escenario apropiado/inusual para esta historia? <b>Pregunta:</b> ¿Por qué el mar es un escenario apropiado para analizar la contaminación del medio ambiente? <b>Respuesta:</b> El mar es un escenario apropiado para analizar la contaminación del medio ambiente porque allí se pueden analizar con claridad las consecuencias de la polución.</p> <p>Ej.: ¿Es _____ un personaje amable? Explica tu respuesta proporcionando evidencia <b>Pregunta:</b> ¿El cangrejo Pinturico es un personaje valiente? <b>Respuesta:</b> Sí, porque, aunque la tortuga Feripomeno le llamó cariñosamente a Pinturico "cangrejillo miedoso", este comentario se debe a que Feripo no percibió el peligro. Por eso, Pintu se abalanzó sobre el plástico para que no se lo comiera su amiga Feripo al confundirlo con una medusa. Además, en otro párrafo más adelante, Pinturico cortó las redes con sus pinzas y salvó al banco de atunes rojos.</p>

	<p><b>Pregunta final abierta:</b> La autora finaliza el cuento lanzándonos una pregunta relativa a si los humanos queremos seguir contaminando el mar o si queremos ayudar a limpiarlo." (último párrafo).</p> <p>pesca de arrastre. Por fin llegaron al Arrecife de Corales Cantarines, tristes y apagados por la contaminación humana. Ya de vuelta a casa, al pasar de nuevo por la isla de basura, vieron aparecer un barco de humanos que estaba limpiando el mar. La autora finaliza el cuento lanzándonos una pregunta relativa a si los humanos queremos seguir contaminando el mar o si queremos ayudar a limpiarlo."</p> <p><b>RESUMEN:</b> Ej.: Resume el argumento de este texto/libro en un párrafo corto. <b>Pregunta:</b> Resume el argumento de este texto/libro en un párrafo corto. <b>Respuesta:</b> "El cangrejo Pinturico y la tortuga Feripomeno hicieron un atrevido viaje lleno de aventuras. Primero se toparon con una isla de residuos. A continuación, se encontraron con un banco de atunes rojos, a quienes salvaron de una red de</p> <p><b>PREGUNTAS SOBRE EL GÉNERO:</b> Ej.: ¿qué tipo de texto es este? ¿Cómo lo sabes? "Es un cuento y, por tanto, un texto narrativo con unos personajes imaginarios, donde se nos van contando las aventuras por las que van pasando en su aventura".</p>	<p><b>Pregunta:</b> ¿La tortuga Feripomeno es valiente? <b>Respuesta:</b> Realmente valiente es Pinturico, quien salva las situaciones problemáticas con mucha audacia.</p>
--	---	---

LECTURA POR CAPAS	ESTABLECIENDO EL SIGNIFICADO El objetivo es ayudar al alumno/a a determine cuál es el significado literal del texto	ANALIZANDO EL SIGNIFICADO El objetivo es ayudar al alumno/a a que analice el texto a la luz de sus sistemas de conocimiento, sus experiencias y sus emociones.
<p><b>NIVEL DE CAPÍTULO / PÁRRAFO / ESTROFA</b></p> <p>En los capítulos se unen los significados encontrados en cada línea para formar una idea principal.</p>	<p><b>RESUMEN</b></p> <p>Ej.: : Resume este párrafo en una sola frase El cangrejo Pinturico y la tortuga Feripomeno pasan por una serie de vicisitudes en busca del Arrecife de los Corales Cantarines y de vuelta a casa descubren que unos humanos están limpiando el mar.</p>	<p><b>PROPÓSITO</b></p> <p>Ej.: ¿Por qué este capítulo/párrafo es decisivo en la historia? ¿Cuál es el personaje más importante de este capítulo/párrafo? ¿En qué se diferencia este capítulo/párrafo del anterior?</p> <p><b>Pregunta:</b> En el párrafo 11 Feripomeno se despierta dándose cuenta de que se acerca una gran red de pesca de arrastre. ¿Hay otras situaciones en que Feripo ayude a resolver las vicisitudes que van surgiendo? <b>Respuesta:</b> El párrafo 11 es el único en el que Feripo ayuda a sus compañeros. En el resto del texto es Pintu quien soluciona las vicisitudes. Así, en el párrafo 5 Pintu se da cuenta de que su amigo está confundiendo las medusas con plásticos y le da a comer una esponja para evitar que se ahogue. Además, en el párrafo 13 cortó la red con sus pinzas.</p>
	<p><b>ENCONTRAR EVIDENCIAS</b></p> <p>Ej. Encuentra las evidencias en este párrafo que demuestren que...</p> <p><b>Pregunta:</b> En el quinto párrafo vemos que Feripomeno está sufriendo un "terrible engaño". Encuentra las evidencias en el texto que muestren que Feripomeno no se da cuenta. <b>Respuesta:</b> Feripomeno dice: "cangrejillo miedoso, ¿qué peligro iba a haber? ¡Estamos rodeados de deliciosas medusas", sin darse cuenta de que las está confundiendo con los plásticos arrojados al mar.</p>	
	<p><b>RESUMEN PARCIAL:</b> el resumen no tiene que ser general, sino que se puede poner un objetivo. Ej. resume la relación entre los protagonistas <b>Pregunta:</b> Resume la relación de Vildinesa con nuestros protagonistas. <b>Respuesta:</b> Vildinesa es la última superviviente del Arrecife de los Corales Cantarines (párrafo 16) y, como se hace</p>	

	<p>muy amiga de Pintu y Feripo, se muda a vivir con ellos a su arrecife de coral (párrafo 22).</p>	
	<p><b>DESCRIPTIVAS:</b> se le pide al alumno que siga el razonamiento del autor sobre un tema, aclarar ciertos puntos o bien la secuencia narrativa de una historia. Ej, Encuentra en el párrafo todas las palabras que se refieren a cómo se sienten los dos personajes. <b>Pregunta:</b> justifica con evidencias la buena amistad de nuestros protagonistas. <b>Respuesta:</b> - Párrafo 1: "Eran dos amigos...". - Párrafo 5: Feripomeno "buscó en su mochila... con la que distraer a su amigo". - Párrafo 6: Feripomeno dijo: "¡Gracias por salvarme la vida!. Los dos amigos...". - Párrafo 15: "Entre risas nadaban...".</p>	<p><b>FUNCIONAMIENTO DE UN TEXTO:</b> analizar el papel que tiene un párrafo en el texto. Ej.: el estribillo de un poema o la introducción de un nuevo personaje. <b>Pregunta:</b> ¿En la introducción se puede ver quién va a ser el personaje principal, que va a resolver valientemente los problemas con los que se van a encontrar? <b>Respuesta:</b> No. La autora nos presenta a los dos personajes pero sin adjetivos como "el inteligente y valiente Pinturico" que nos permitan ir haciéndonos idea de cómo se va a comportar cada uno de ellos.</p>
	<p><b>RECOGIDA DE EVIDENCIAS</b> Ej. En el texto nos dicen que hay tres maneras de hacer algo, ¿cuáles son? <b>Pregunta:</b> En el texto nos muestra diferentes maneras de contaminar el mar. ¿Cuáles son e indica en qué párrafos aparece cada una de ellas? <b>Respuesta:</b> Tirando plásticos (párrafo 2), pescando con pesca de arrastre que arrase el fondo del mar (párrafo 11) y colocando fábricas en la orilla del mar que viertan sus productos tóxicos contaminantes, destrozando así el arrecife de corales (párrafo 16).</p>	<p><b>IRONÍA DRAMÁTICA:</b> describir las diferencias que existe entre el conocimiento que tiene el lector y el de los personajes del texto y cómo eso afecta a la tarea. Ej.: ¿Qué necesita saber el lector para entender que ... significa...? <b>Pregunta:</b> ¿Qué tres acepciones tiene la palabra "banco"? ¿En el párrafo 8, a qué se refiere "banco de atunes"? <b>Respuesta:</b> Cuando la autora habla de "banco de atunes" se refiere a un conjunto de peces y no hace referencia ni a un asiento alargado y estrecho donde se sienten.</p>

			tan varias personas ni a la empresa financiera que nos guarda el dinero y nos da préstamos.
--	--	--	---

<b>LECTURA POR CAPAS</b>	<b>ESTABLECIENDO EL SIGNIFICADO</b> El objetivo es ayudar al alumno/a a determine cuál es el significado literal del texto	<b>ANALIZANDO EL SIGNIFICADO</b> El objetivo es ayudar al alumno/a a que analice el texto a la luz de sus sistemas de conocimiento, sus experiencias y sus emociones.
<p><b>NIVEL LÍNEA / ORACIÓN</b></p> <p>Son la base para la formación de ideas y pensamientos complejos: no solo es comprender las frases sino también cómo se relacionan y se refieren las unas a las otras, e incluso, cómo su significado cambia la situación.</p>	<p><b>PARAFRASEO</b> Ej.: Escribe esta oración usando diferentes palabras. <b>Pregunta:</b> Parafrasea con tus palabras los párrafos 20 y 21. <b>Respuesta:</b> De vuelta a casa, al pasar nuevamente debajo de la isla de plástico, vieron llegar un barco de donde bajaron unos buzos para recoger la basura, limpiando así el mar. Pinturico, aunque estaba muy enfadado con los humanos, valoró que retiraran los plásticos del mar.</p>	<p><b>ESTRUCTURA DE LA ORACIÓN Y PUNTUACIÓN</b> Ej. ¿Por qué se repite esta palabra? ¿Qué nos muestra esta elipsis (supresión intencional de una o más palabras de una frase que se sobreentiende gracias al contexto)? <b>Pregunta:</b> En el párrafo 12 "- ¡Despertad! ¡tenéis que nadar lejos! ¡Arriba todo el mundo! – gritó". hay un diálogo en el que no aparece el sujeto. ¿Cómo lo podemos saber?" <b>Respuesta:</b> Porque en el párrafo anterior la autora nos dice que fue Feripomeno quien se despertó al oír acercarse una gran red de pesca de arrastre.</p>
	<p><b>IMPORTANCIA DE LA FRASE EN EL TEXTO:</b> denotación y connotación. Ej. ¿Qué quiere decir con " se moría de risa"? <b>Pregunta:</b> ¿Por qué dice la autora que nuestros amigos "deseaban verlo con sus propios ojos" (1º párrafo)? <b>Respuesta:</b> La autora utiliza una figura literaria en la que ofrece información redundante (innecesaria, por tanto) para resaltar la intensidad con que ansían conocer el mundo.</p>	<p><b>PREGUNTAS SOBRE EL SIGNIFICADO</b> Ej. ¿Qué nos muestra esta oración? ¿Cómo contrasta esta oración con el resto del párrafo? <b>Pregunta:</b> ¿Cómo contrasta la percepción de Feripomeno y de Pinturico sobre los plásticos en el párrafo 5? <b>Respuesta:</b> Pinturico se dio cuenta del "terrible engaño" mientras que Feripomeno no se había percatado de ello y por eso "abrió los ojos como platos".</p>

	<p><b>REFERENCIALES</b></p> <p>Ej. ¿Quién dice eso? ¿De qué hablan aquí?</p> <p><b>Pregunta:</b> ¿por qué dice en el párrafo 17 "-Vaya, Pintu, conque este es el final de nuestro viaje. – asumió Feripomeno, que había escuchado muy afligido a la estrella de mar.".</p> <p><b>Respuesta:</b> porque nuestros protagonistas deseaban conocer "un lugar maravilloso llamado el Arrecife de los Corales Cantarines" (párrafo 1) pero se encontraron con que los productos tóxicos contaminantes lo habían destruido. Por eso se llevaron esa desagradable sorpresa al llegar al final de su viaje.</p>	<p><b>LÍNEAS IMPRESCINDIBLES:</b> preguntas sobre el papel que tiene una frase en un texto o extracto y en qué situaciones una frase cumple un papel similar.</p> <p>Ej.: ¿Qué papel tiene la frase _____ en este texto?</p> <p><b>Pregunta:</b> En este cuento podemos observar la acción de los hombres sobre el mar. ¿Qué frases van haciendo referencia a esta polución marina?</p> <p><b>Respuesta:</b> Los siguientes extractos hacen referencia a la destrucción del hábitat marino, una preocupación que aparece en todo el cuento, como se ve reflejado en los siguientes párrafos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- párrafo 2: "Ee encontraron unos plásticos de colores..."</li> <li>- párrafo 7: "... la isla de plástico".</li> <li>- párrafo 11: "Una gran red de pesca de arrastre se acercaba peligrosamente..."</li> <li>- párrafo 13: "Las redes los atraparon a todos..."</li> <li>- párrafo 15: "Acabaron sobre lo que un día pudo haber sido un arrecife de brillantes colores lleno de vida, pero que, ahora, de no ser por la pequeña estrella de mar que se les acercó, estaría completamente vacío".</li> <li>- párrafo 16: "Todos los demás se tuvieron que ir cuando los humanos colocaron sus fábricas en la orilla del océano y dejaron que sus productos tóxicos contaminantes se vertieran en él".</li> <li>- párrafo 20: "La isla flotante de plástico".</li> <li>- párrafo 21: "- Esa gente del barco ha salvado la vida de miles de animales recogiendo plásticos en los que podían quedar atrapados. ¿Querrán enmendar sus errores?"</li> <li>- párrafo 23: "¿Y tú, que tienes el poder de lo que ocurre en el océano, quieres ser de los que destruyen el hogar de estrellas de mar o como aquella niña que eliminó la basura del océano?"</li> </ul>
--	--	---

		<p><b>ALUSIONES:</b> busca analizar una referencia indirecta a otro texto o a algo de cultura general. Ej. Vamos a recordar aquel día en que hablábamos de...</p> <p><b>Pregunta:</b> ¿qué aprendiste en la Semana Cultural del colegio sobre el agua que puedas relacionar con el contenido de este texto.</p> <p><b>Respuesta:</b> en la Semana Cultural hemos visto que cuánto más plásticos consumimos, más microplásticos encontramos en los peces</p>
	<p><b>ESTRUCTURA DE LA FRASE</b> Ej. ¿A quién se refiere la palabra _____ a _____ o a _____?</p> <p><b>Pregunta:</b> En el párrafo 10 la frase comienza sin sujeto. ¿cuál es el sujeto? ("Se unieron a ellos hasta que se hizo de noche.")</p> <p><b>Respuesta:</b> Puede ser que los atunes rojos se unieran a nuestros protagonistas o que estos se unieran a aquellos. En ambos casos, todos los animales, juntos, se quedaron dormidos ("Se unieron a ellos hasta que se hizo de noche. Pronto, el sueño llegó y todos los animales se quedaron dormidos.").</p>	<p><b>LENGUAJE FIGURATIVO:</b> metáforas, comparaciones, ... Ej. ¿Qué comparaciones aparecen en el texto?</p> <p><b>Pregunta:</b> ¿Qué comparaciones encontramos en el texto?</p> <p><b>Respuesta:</b> Párrafo 5: "Feripomeno abrió los ojos como platos..." porque estaba realmente asombrado. Párrafo 13: "Los atunes nadaban de un lado para otro como locos," porque se estaban dando cuenta del gran peligro que corrían.</p> <p><b>PATRONES:</b> analizar por qué se repiten ciertas palabras y su relación con el significado. Ej. En el poema <i>Nocturno</i> de Alberti, ¿qué quiere decir el autor con la repetición de palabras?</p> <p><b>Pregunta:</b> En este texto se repite varias veces la palabra "plástico". Evidencia en qué párrafos se repite y cuál es la intención de la autora con estas repeticiones.</p> <p><b>Respuesta:</b> La palabra "plástico" aparece en los párrafos 2, 4, 7 y 20 y 21. De este modo queda patente la importancia que da la autora al vertido de plásticos al mar y lo fácil que es evitar, o al menos reducir, el uso de este material.</p>

<p><b>LECTURA POR CAPAS</b></p>	<p><b>ESTABLECIENDO EL SIGNIFICADO</b>  <b>El objetivo es ayudar al alumno/a a determine cuál es el significado literal del texto</b></p>	<p><b>ANALIZANDO EL SIGNIFICADO</b>  <b>El objetivo es ayudar al alumno/a a que analice el texto a la luz de sus sistemas de conocimiento, sus experiencias y sus emociones.</b></p>
<p><b>NIVEL PALABRA / FRASE:</b>  Preguntas referidas al vocabulario, su significado y cómo aluden o se relacionan con otras palabras en el texto.</p>	<p><b>ANÁFORAS REFERENCIALES:</b> un elemento del texto remite a otro previamente presentado, denominado antecedente.  Ej. ¿A quién se refiere "él" aquí?  <b>Pregunta:</b> En el párrafo 20, a quién se refiere "él" ("Se encontraban de nuevo en la isla flotante de plástico cuando, de pronto, un gran barco apareció sobre sus cabezas. De él bajaron buzos, que se apresuraron a recoger la basura").  <b>Respuesta:</b> "Él" se refiere al "gran barco" que apareció sobre sus cabezas.</p>	<p><b>CONNOTACIÓN:</b> se refiere al sentido que posee una palabra o frase según el contexto y por tanto, más allá de su significado literal.  Ej. ¿Qué significa _____ en este contexto? ¿qué aporta al tono del texto?  ¿Qué puede _____ sugerirle al lector en este contexto?  <b>Pregunta:</b> ¿Qué significa la expresión del párrafo 6 "el hambre me había cegado"?  <b>Respuesta:</b> "El hambre me había cegado" no significa que hubiese dejado de ver, sino que, cuando alguien tiene mucha hambre no le quedan fuerzas ni para poder ver.</p>
	<p><b>DENOTACIÓN:</b> significado de una palabra o una frase, recogido en un diccionario y que comprendido, en términos generales, por todas aquellas personas que hablan ese idioma.  Ej. ¿Qué significa _____?  <b>Pregunta:</b> ¿Qué significa "por doquier"?  <b>Respuesta:</b> "Por doquier" significa "por todos lados, por cualquier lugar".</p>	<p><b>SIGNIFICADO LITERAL Y FIGURADO:</b> preguntas sobre qué significan, comparándolo con cuál sería su significado si fuese entendido literalmente. También sobre personificaciones, metáforas...  Ej.: ¿Qué significaría _____ y qué significa en este texto?  <b>Pregunta:</b> ¿Qué significa "la isla de plástico" del párrafo 7?  <b>Respuesta:</b> con la expresión "isla de plástico"</p>

		<p>quiere explicar que el fondo del mar estaba lleno de plásticos vertidos al mar. Por tanto, no se está refiriendo a una porción de tierra rodeada de agua sino invadida por los plásticos.</p> <p><b>PERSONIFICACIÓN:</b>  <b>Pregunta:</b> ¿Por qué palabra podemos sustituir la expresión "isla de plástico" del párrafo 7?  <b>Respuesta:</b> Podemos sustituir la expresión "isla de plástico" por "montón de plásticos". Aunque quizás se entendería mejor, literariamente sería más pobre.</p>
		<p><b>ANÁLISIS SENSITIVO:</b> se les pregunta sobre el cambio de significado o de tono si se cambia una palabra por otra.  Ej. ¿Cuál es el efecto que provocamos en esta frase si eliminamos/cambiamos _____?  <b>Pregunta:</b> ¿Qué cambia en el texto si sustituimos "sanos y salvos" por una expresión con significado opuesto?  <b>Respuesta:</b> La expresión "sanos y salvos" la podemos sustituir por "tristes y cabizbajos", como aparece en el párrafo 19 y de este modo invertiríamos su significado.</p>
	<p><b>EXPLICACIÓN</b>  Ej. ¿Qué significa _____ en este contexto?  <b>Pregunta:</b> ¿Qué significa "banco" en el párrafo 8 ("Ya estaba atardeciendo cuando se encontraron un banco de atunes que estaban celebrando una gran fiesta")?  <b>Respuesta:</b> "Banco" en este texto se refiere a un conjunto de peces que nadan juntos.</p>	<p><b>PATRONES DE PALABRAS:</b> Analizar por qué se repiten ciertas palabras y su relación con el significado.  Ej. En el poema <i>Nocturno</i> de Alberti, ¿qué quiere decir el autor con la repetición de palabras?  <b>Pregunta:</b> ¿Qué palabra aparece repetida en varias ocasiones en el texto?</p>

		<p><b>Respuesta:</b> La palabra "amigo" aparece repetida tres veces en el texto, mostrando así la aventura de nuestros protagonistas enmarcada en una relación de verdadera amistad. Los párrafos donde aparece esta palabra son los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Párrafo 1: "Eran dos amigos..."</li> <li>- Párrafo 5: Feripomeno "buscó en su mochila... con la que distraer a su amigo".</li> <li>- Párrafo 6: Feripomeno dijo: "¡Gracias por salvarme la vida!. Los dos amigos..."</li> </ul> <p><b>ANÁLISIS DE LAS PALABRAS AUSENTES:</b></p> <p>Parecido al análisis sensitivo, pero pregunta por palabras que no salen en el texto, quedando implícitas.</p> <p><b>Pregunta:</b> En el párrafo 19 se nos dice que "tristes y cabizbajos emprendieron el camino rumbo a casa". Más adelante, en el párrafo 22, se nos dice que nuestros protagonistas volvieron a casa "sanos y salvos". ¿Estarían contentos entonces o seguirían tristes"? Evidencia el porqué.</p> <p><b>Respuesta:</b> A pesar de que estaban volviendo a casa tristes (párrafo 19), como el barco salvó la vida de miles de animales (párrafo 21), los atunes pasarían a saludarles en todas sus temporadas migratorias y Vildinesa se mudó a vivir allí, Feripo y Plntu estarían muy contentos, con la esperanza de que la limpieza del mar iba a mejorar.</p>
--	--	---

LECTURA POR CAPAS	ESTABLECIENDO EL SIGNIFICADO El objetivo es ayudar al alumno/a a determine cuál es el significado literal del texto	ANALIZANDO EL SIGNIFICADO El objetivo es ayudar al alumno/a a que analice el texto a la luz de sus sistemas de conocimiento, sus experiencias y sus emociones.
<b>NIVEL GLOBAL</b> Se realiza después del análisis del texto.	<b>ANÁLISIS DE CONVENCIONES:</b> cómo se parece/diferencia este texto de otros de su mismo género y cómo estas diferencias y semejanzas forman el significado. Este texto es un cuento pero con una finalidad didáctica: evitar la contaminación del mar. Se parece al cuento de Caperucita Roja porque los dos nos ofrecen una enseñanza	
	<b>MOTIVOS Y DISCURSO:</b> analizar la conexión entre los distintas partes de un texto o cómo se muestran las motivaciones de los personajes. <b>Pregunta:</b> ¿Por qué crees que los buzos estaban recogiendo la basura del mar (párrafo 20)? <b>Respuesta:</b> Los buzos estaban recogiendo la basura del mar porque lo querían limpio.  <b>Pregunta de continuación:</b> ¿Por qué crees que lo querían limpio? <b>Diferentes posibles respuestas</b> que, en este caso, pueden dar lugar a un interesante debate transversal: - Porque estaban haciendo su trabajo. - Porque querían ver limpio el fondo del mar como a nosotros nos gusta tener también limpias nuestras calles. - Porque querían limpiar el mar para ayudar a los animales. - Porque querían enmendar su error.	
	<b>AMBIGÜIDADES:</b> Ej.: ¿Qué hilos argumentales o preguntas-guía del texto se dejan sin responder en la historia y por qué? <b>Pregunta:</b> ¿Qué hilos argumentales o preguntas-guía se quedan sin responder en la historia y por qué? <b>Respuesta:</b> En este cuento, la autora nos plantea una pregunta abierta a los lectores sobre qué actitud vamos a tomar ante la contaminación marina por parte de los humanos. Su punto de vista ya nos lo ha expresado a lo largo del cuento mostrando las consecuencias de la contaminación marina por parte de los hombres.	
	De la parte al todo: ¿Cuál es el papel de este capítulo en la novela? Este nivel no se puede trabajar al no ser una novela.	



El documento completo está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Este proyecto, junto con el documento adjunto “Perspectiva del profesorado de apoyo ante la inclusión educativa en la provincia de Burgos”, ha sido realizado por **Cristina Díez Vegas**, maestra de Pedagogía Terapéutica y doctora en Psicología, gracias a la **licencia por estudios** concedida **para el curso escolar 2021/22 (RESOLUCIÓN de 1 de julio de 2021, de la Dirección General de Recursos Humanos de la Consejería de Educación de Castilla y León)**.

En la elaboración general de este trabajo he podido disfrutar de largos y continuos debates con diferentes profesionales de la educación, quienes merecen ser mencionados como **colaboradores en la autoría de este trabajo**: Camino Miguélez Arribas, Eva Colina Hernández, Jesús García Claros y Gemma Antón Alonso.