

Escuela de Doctorado y Estudios de Posgrado
Facultad de Educación

Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación
Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas
de Idiomas

Mejora de la lectura y comprensión de textos en formato digital.

Una propuesta de innovación para 3º de la ESO
a través de la gamificación.

Trabajo de Fin de Máster

Autora: Silvia Carballo Hernández

Tutora: Natalia Suárez Rubio

Julio, 2020

Resumen

El objetivo principal de este trabajo es la mejora de la lectura y comprensión lectora en formato digital. Para ello, se ha elaborado un proyecto de innovación dirigido a 3º de ESO con un alumnado que empieza a tomar contacto con los dispositivos tecnológicos. Nos acercamos a las diferentes investigaciones en torno a los factores como la atención, concentración, memoria, cansancio, etc., con la intención de obtener resultados sobre lo que supone leer y comprender en este formato. Tras esto, indagamos en las propuestas didácticas existentes en el ámbito digital con la intención de dar respuestas a los diferentes problemas de comprensión que se generan con este modelo de lectura. La propuesta de innovación que presentamos gira en torno al uso de la gamificación, ya que se ha revelado como un elemento potenciador de la atención y por lo tanto, con una capacidad de respuesta ante el problema. Durante el desarrollo de la propuesta, implementen una serie de actividades propuestas en un site con el fin de divertir, motivar, despertar la curiosidad y la creatividad del alumno durante el proceso lector. Finalmente, cabe destacar que las nuevas generaciones necesitan una enseñanza adaptada a las exigencias del futuro, se persigue garantizar un uso adecuado y responsable de estas herramientas.

Palabras clave: lectura digital, comprensión lectora, atención, memoria, gamificación

Abstract

The main objective of this work is to improve reading and reading comprehension in digital format. To do this, an innovation project has been drawn up with a senior high school students (3rd ESO) that begins to make contact with technological devices. We approached the different investigations such as attention, concentration, memory or visual fatigueto know how to read and reading comprehension in this format. After this, we researched didactic proposals in digital field to find answers about comprehension problems that are generated with this reading model. The innovation proposal includes gamification, as it seems to improve attention and to respond the digital reading problems. During the the development proposal we implement several activities on a site with the objective of entertaining, motivating, awakening the student's curiosity and creativity while reading process. Finally, it should be noted that the new generations need an education adapted for future demands, the aim is to guarantee an adequate and responsible use of these tools.

Keywords: digital reading, reading comprehension, attention, memory, gamification

ÍNDICE

1. Introducción	5
1.1. La lectura: ¿qué implica la lectura?.....	6
1.2. Más allá de la lectura: la comprensión lectora.....	8
1.3. Lectura y comprensión lectora en formato digital.....	10
1.4. Atención, memoria y otras habilidades que interfieren en la lectura.....	15
1.5. Estrategias didácticas para la mejora de la lectura y comprensión lectora en soporte digital.....	18
1.6. La gamificación.....	21
2. Planteamiento del problema	23
2.1. Objetivo general.....	24
3. Ámbito de desarrollo	25
3.1. Contexto educativo.....	25
3.2. El contexto del aula.....	27
4. Fases del proyecto de innovación	27
4.1. Objetivos, competencias y contenidos.....	30
4.2. Metodología.....	34
4.3. Plataforma: web site.....	35
4.4. Fase I. Evaluación inicial del rendimiento en comprensión lectora	38
4.4.1. Temporalización.....	39
4.4.2. Procedimiento.....	40
4.4.3. Recursos.....	42
4.5. Fase II. Intervención en competencia lectora y comprensión oral	42
4.5.1. Recursos materiales.....	43
4.5.2. Agrupamientos.....	43
4.5.3. Planificación de la secuencia didáctica.....	44
4.5.4. Desarrollo de las sesiones.....	46
4.5.5. Atención a la diversidad.....	50
4.6. Fase III. Evaluación final del rendimiento en comprensión lectora	53
4.6.1. Autoevaluación.....	57
4.6.2. Evaluación final.....	58
5. Conclusiones.....	60
6. Referencias bibliográficas.....	63
7. Anexos.....	70

1. INTRODUCCIÓN

Es indudable que la enseñanza hoy más que nunca vive cambios debido a la influencia de las nuevas tecnologías en la sociedad. Estas se han implantado en casi todos los ámbitos para facilitarnos la vida en gran medida, más aun en la escuela. Esto nos lleva a vivir cambios en cuanto a las estrategias y metodologías para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Sin duda, la lectura es una de las prácticas que más se extiende hacia el formato digital según la Encuesta de Hábitos Lectores (2018) y con ella el número de lectores en este formato. El hecho de que la lectura se incline hacia los nuevos medios digitales y al igual que la diversidad de textos, genera la necesidad de indagar en nuevas estrategias para afrontar la lectura y comprensión en este formato. La adaptación del Informe PISA (OCDE, 2018) y el auge de diversas investigaciones como las de Delgado (2019) o Mangen (2013) nos indican qué es relevante el cambio que se produce de un formato a otro. Muchas de estas investigaciones nos ofrecen problemas frecuentes como el gran esfuerzo cognitivo que realiza el lector para ubicarse en el texto o que a menudo se lee por encima teniendo una actitud menos activa hacia el aprendizaje. Además, aumenta el cansancio y el estrés que hace mella en nuestra capacidad de atención y en nuestra memoria, todo esto se traduce en unos determinados efectos sobre la comprensión del texto ante la que nosotros tenemos que intervenir.

Finalmente, conviene resaltar que para poder utilizar estas herramientas de forma correcta es conveniente conocer las dificultades que nos pueden generar y saber qué herramientas proporcionar para minimizarlas. El desarrollo de las competencias digitales básicas, se presenta como un elemento básico para desenvolvernó en ámbitos concretos como es el de la lectura en formato digital. Esto unido a la gamificación como elemento potenciador de la atención (Bavelier, 2013), nos lleva a la elaboración de una propuesta de innovación que nos permita afrontar la lectura en formato digital.

1.1. La lectura: ¿qué implica la lectura?

Resulta indiscutible la importancia de la lectura en nuestra sociedad y especialmente en el ámbito educativo, esto hace que sea inevitable hacer un acercamiento a lo que supone leer. En el Informe PISA (OCDE, 2018) se determina que la competencia lectora es la capacidad de los estudiantes de comprender, reflexionar e interesarse por los textos escritos con la intención de alcanzar objetivos, desarrollar conocimientos y participar en la sociedad. En este sentido, Solé (1992) determina que leer implica comprender e interpretar textos escritos de diferente tipo, con diferentes intenciones y objetivos. Estas definiciones dejan clara la idea de que leer es comprender el texto y poder manejarnos con soltura dentro del mismo.

En cuanto a los diferentes procesos que llevamos a cabo durante la lectura, resulta conveniente tener presente que la lectura es una adquisición reciente que no estaba programada en el cerebro de forma natural. Es necesario una enseñanza sistemática durante la infancia, por lo que este aprendizaje se extiende durante varios años. Esas redes neuronales, en un principio estaban destinadas a otras funciones, por eso no es tan fácil establecer las de la lectura (Cuetos, 2011).

Puede parecer sencillo, pero es un proceso lento que finalmente nos lleva a ser un lector experto que reconoce las palabras a nivel global como si fueran objetos visuales. Este reconocimiento de las letras se realiza en un principio serialmente, para luego empezar a reconocerlas simultáneamente en paralelo, incluso, cuando se lleva tiempo leyendo y ha visto muchas veces la misma palabra. La adquisición de la habilidad lectora depende de la práctica, ya que esta favorece la automatización y con ello, una mejora notable de la fluidez lectora. El tiempo de lectura variará en función de si nos encontramos ante un aprendiz o ante una persona con fluidez y práctica. Hay algunas variables como la longitud de las palabras, la frecuencia con la que las vemos escritas, la edad de adquisición, etc., ya que se aprenden más pronto unas que otras (Cuetos, 2011) (ver figura 1).

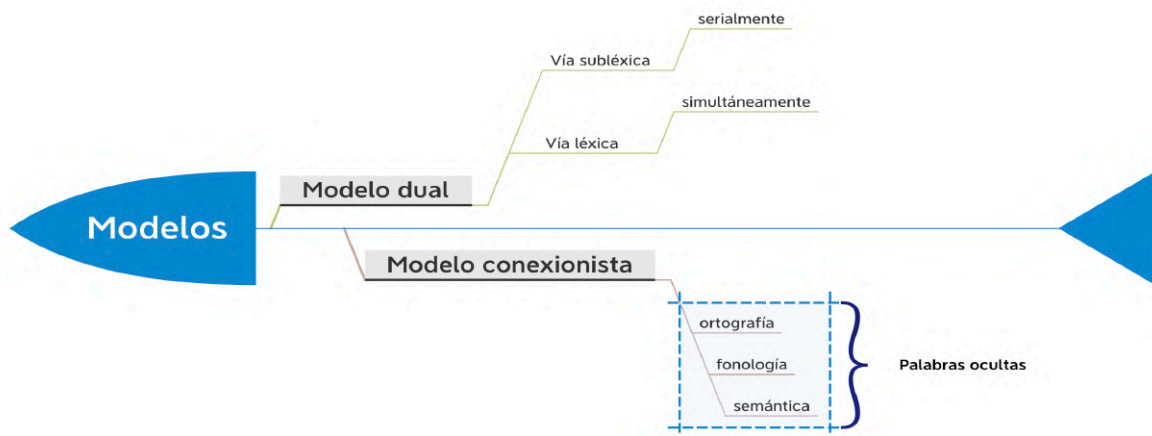


Figura 1. Procesos cognitivos en la lectura (Cuetos, 2011)

Si nos centramos en averiguar cómo leemos o qué procesos cognitivos se activan durante la lectura se nos presentan dos modelos. Por un lado, Coltheart (1981) establece un modelo dual en el que intervienen dos vías. Por un lado, la vía subléxica en la que cada grafema se convierte en su correspondiente fonema y por otro, la vía léxica que reconoce toda la palabra de forma directa. En el caso del castellano podríamos leer todas las palabras por vía subléxica, pero es una vía más lenta que la léxica, ya que esta solo requiere que la palabra sea representada en la memoria ortográfica del lector. El modelo conexionista elaborado por Seidenberg y MacClelland (1989) considera que la lectura está compuesta por tres ámbitos: ortografía, fonología y semántica. Estas tres áreas están conectadas entre sí y entre ellas se encuentran ocultas las palabras. Estas se encuentran distribuidas en esta red y eso genera que las más frecuentes se encuentren antes. En definitiva, aunque los dos modelos sean diferentes, ya que el modelo conexionista es más interactivo y el dual más serial, no cabe duda de que comparten muchas similitudes (Cuetos, 2011).

1.2. Más allá de la lectura: la comprensión lectora

Cuando nos preguntamos qué es comprender, prontamente se nos viene a la cabeza la idea ya mencionada con anterioridad de que leer es comprender (Solé, 1992).

Pese a esto, es cierto que hay otros autores que nos ofrecen conceptos muy interesantes. En el caso de Tapia (2005) determina que comprender es saber a cerca de qué habla el autor, qué dice y con qué intención lo dice. Sin duda, esta es una de las definiciones que más aportan porque sitúa al emisor como parte fundamental del proceso de comprensión lectora (Jiménez, 2014). Muy cercano al concepto de comprensión lectora se encuentra la idea de competencia lectora muy presente en el Informe PISA (OCDE, 2018), ya que fue la competencia troncal en la que se centró el documento este año en un 66% de la prueba. Por competencia lectora, se entiende la capacidad de comprender, emplear, valorar, reflexionar e interesarse por los textos escritos, para alcanzar unos objetivos, desarrollar un conocimiento potencial propio y participar en la sociedad (OCDE, 2018). En este sentido, debemos tener presente que la comprensión lectora es la capacidad de una persona para captar algo que un autor transmite en un texto escrito y la competencia lectora es la habilidad de utilizar de forma útil la comprensión lectora en la sociedad que te rodea, por lo que un concepto abarca al otro (Jiménez, 2014).

Para entender exactamente qué implica comprender a nivel cognitivo, debemos tener presente que cuando llevamos a cabo ejercicios de comprensión lectora se desencadenan una serie de procesos psicológicos que nos indican todo lo que esta actividad puede conllevar en relación a la lectura. Es conveniente tener presente que hay variables como el nivel de conocimientos previos, la capacidad cognitiva del lector, el nivel de competencia lingüística, el grado de interés, dificultad del texto, etc., que van a marcar la calidad de esa comprensión, aspectos más subjetivos. Pese a esto, hay otros aspectos que intervienen en los procesos de comprensión lectora de índole más perceptiva y por lo tanto, más determinantes. Durante el proceso de lectura y comprensión, intervienen *procesos perceptivos* que recogen información textual que luego será transmitida a las estructuras corticales del cerebro para su procesamiento. Esta recogida de información se realiza mediante la percepción visual, la percepción táctil y algunos procesos psicológicos básicos. Entre los diferentes procesos, se

encuentra la atención selectiva caracterizada por la capacidad de focalizar la atención. También el análisis secuencial a través de la lectura continuada en la que se van enlazando significados. La capacidad de síntesis mediante la cual el lector es capaz de recapitular y resumir, y por último, la memoria en la que se dan diversos tipos. En este sentido, finalmente es conveniente resaltar algunos aspectos en relación a los *procesos cognitivo-lingüísticos* que intervienen para acceder a significados y extraer la información necesaria para su comprensión. Entre ellos, destaca la capacidad de acceso al léxico al recobrar semántica y sintáctica, la capacidad de análisis sintáctico a la hora de identificar relaciones estructurales y por último, la capacidad de interpretación semántica que supone el objeto final del proceso de comprensión. Finalmente, cabe destacar los procesos afectivos, ya que la lectura como cualquier otra actividad conlleva una valoración emocional y unos estados de ánimo, emociones, sentimientos y fenómenos afectivos que la lectura produce en el lector (Vallés, 2005) (ver figura 2).

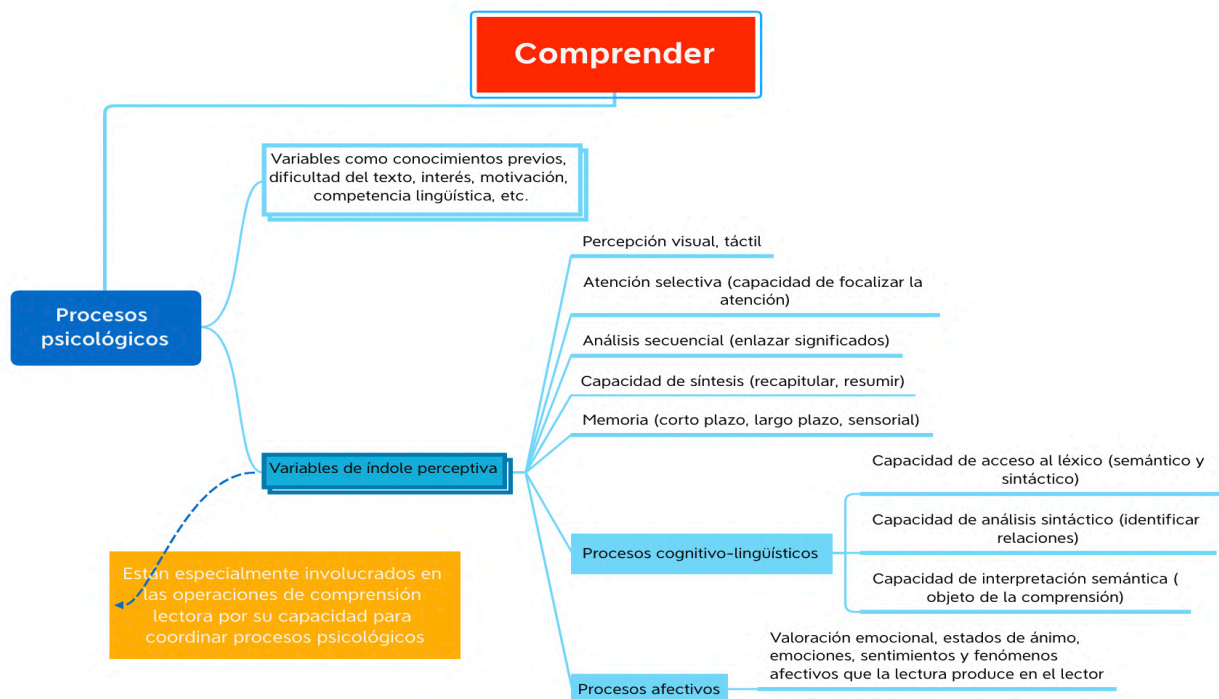


Figura 2 . ¿Qué es comprender?

En relación a estos procesos psicológicos, se han creado diversos modelos explicativos en torno a la lectura como los explicados con anterioridad. Aunque es cierto que hay varios modelos, en el ámbito de la comprensión lectora destaca el **modelo interactivo o mixto** de Solé (1992). En este modelo resulta tan importante leer con exactitud (descodificar) como aportar conocimientos para comprender y activar el significado de las palabras. La autora determina que cuando leer implica comprender, leer se convierte en un instrumento muy útil para aprender significativamente y resalta dos ideas especialmente en este sentido. Por un lado, determina que cuando un lector comprende lo que lee está aprendiendo porque la lectura le informa, le acerca al mundo, le ofrece diferentes perspectivas y opiniones. Por otro, destaca que es importante tener en cuenta la gran variedad de contextos y situaciones en las que leemos, ya que continuamente estos cambian los objetivos (Solé, 1992). Sin duda, esta última idea, nos lleva al concepto de competencia comunicativa. No podemos olvidar que la finalidad última de la comprensión es que se pueda llevar a cabo en la sociedad que le rodea y por lo tanto, también en los medios digitales que cada vez están más presentes en las vidas de todos y más que nunca en las escuelas.

1.3. La lectura y comprensión lectora en formato digital

1.3.1. La lectura en formato digital: ¿cómo se produce la lectura en pantalla?

En términos generales las Nuevas Tecnologías han aportado grandes beneficios a la humanidad. Todos estos dispositivos se han ido introduciendo en nuestras vidas con la intención de facilitárnosla y ahorrarnos esfuerzo. El universo digital se encuentra en constante expansión, en este sentido se cree que en el futuro otorgará mayor importancia a las habilidades de alfabetización informativa como es el caso de la lectura básica. En este ámbito se establecen tres tendencias elementales: el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, la transición hacia una sociedad del conocimiento y el nuevo modo de aprendizaje de la Generación Net. Esta generación fue acuñada con el término de “nativos digitales” para hacer referencia a jóvenes que nacieron bajo la influencia de las tecnologías, que piensan y se motivan de forma diferente. Estas tendencias han dado lugar a cambios en el panorama

educativo e incluso, han generado una necesidad de atender a nuevas competencias. En este sentido, la lectura digital exigirá nuevas competencias y actitudes de los usuarios que será preciso conocer y trabajar para no sufrir obstáculos en el futuro, es nuestro deber acercar al alumno a ellas (Alonso, 2013).

Para acercarnos a las problemáticas que genera la lectura en formato digital es importante delimitarla, hablar de sus representaciones, características en el ámbito virtual y tener presente que tiene lugar en cualquier tipo de pantalla en la que podamos visualizar contenidos textuales, iconográficos o audiovisuales. Se caracteriza por conllevar una mayor capacidad comunicativa a través de un texto plural, interactivo, de vinculación múltiple e hipertextual. En este sentido, cabe destacar que el mensaje se transforma en algo más complejo marcado por la intervención de elementos dinámicos como los hipervínculos, las puertas de entrada al contenido, salida y en definitiva, una gran cantidad de recursos educativos en línea que ofrecerán oportunidades de aprendizaje más baratas y accesibles. Nos encontramos ante un discurso que puede ser multiplicado, compartido, distribuido y explotado (Cordón, 2020). Además, permanece en constante renovación, ya que cada vez pretende ser más transparente y accesible para el lector. Prueba de ello, son las muchas bibliotecas que hoy en día garantizan el acceso a libros y recursos electrónicos a los sectores sociales más desfavorecidos (Alonso, 2013).

Todos estos elementos se entre mezclan en la lectura digital que consumen los lectores generando un hipertexto que tiene un determinado efecto sobre la comprensión del individuo. Es importante tener esto presente cuando indagamos en torno a este lector e intentamos acercarnos al perfil del consumidor de lectura en soporte digital. La Encuesta de Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España (2018) determina que el 78% de los españoles a partir de 14 años lee algún contenido en soporte digital. Además, establece que la lectura digital de libros sigue en ascenso y alcanza un 29%, concretamente un 16% de todos los libros que se leen se hace en formato digital y casi siempre de forma gratuita. Este lector se caracteriza por leer en redes sociales, webs y periódicos, y concretamente a través de PC, aunque es cierto que el móvil ha aumentado

como soporte de lectura un 31%. Esta encuesta sin duda, resulta muy esclarecedora en cuanto a lo importante que es la lectura en formato digital en la vida de las personas. Todos estos datos revelan que los cambios que sufre la sociedad y los lectores por la influencia de las nuevas tecnologías no son meramente anecdóticos, pero esto, nos lleva a preguntarnos si realmente nuestro procesamiento de la lectura a nivel cognitivo cambia tanto cuando pasamos al formato digital. Lo que queda claro, es que entender cómo actuamos a nivel cognitivo durante la lectura digital, nos ayudará a entender que efectos sufrimos y qué necesidades tenemos al leer en este medio. Es conveniente recordar que durante la infancia el cerebro crea un nuevo circuito para la lectura y otras facultades. Algunos investigadores como Wolf (2008) determinan que estas regiones cerebrales pueden identificar objetos y diferenciar rasgos. Cuando aprendemos a leer y escribir, aprendemos a identificar las letras según su disposición, líneas rectas, curvas y espacios vacíos. Es un proceso que no solo exige la intervención de la visión, sino también el aprendizaje táctil. El cerebro percibe cada letra como un objeto material y el texto como un paisaje físico, por eso al leer construimos una representación mental del texto. La naturaleza exacta de este procedimiento no está clara todavía, pero la autora considera que se asemeja a los mapas mentales que nos hacemos de los espacios reales. Los lectores admiten que cuando intentan localizar un pasaje determinado en un libro, recuerdan la ubicación del texto. En cambio, los libros en papel poseen una topografía más evidente que los textos en pantalla, ya que los dispositivos electrónicos interfieren en esta forma intuitiva de percibir el texto. En este sentido, la autora compara la lectura en un libro con dejar huellas en un sendero. Es también conveniente indicar que aunque los dispositivos presentan barras de progreso, este indicador resulta muy vago y el lector valora saber en qué punto se encuentra de ese libro sin que las páginas pasen desapercibidas. No cabe duda de que existen diferencias entre un formato y otro, y que cada uno presenta sus virtudes y deficiencias. También, es indudable que cada vez los dispositivos digitales están más presentes en las aulas, por lo que esta situación precisamente es la que nos lleva a pensar que debemos obtener la mayor rentabilidad en uno y otro teniendo presente sus características y dejando que se complementen.

Es importante resaltar que ante la llegada de las Nuevas Tecnologías algunos estudios han focalizado su interés en averiguar qué resultados se obtienen en un formato u otro. No cabe duda de que ambos formatos presentan características diferentes y esto generará como consecuencia diferentes obstáculos a la hora de comprender e interactuar con el texto. Estudios como los de Jaufman et al. (2016) basados en pruebas comparativas entre el formato papel y digital concluyeron que aquellos que leyeron en dispositivos digitales mostraron peores resultados. Según los investigadores, esto se debe a que cuando utilizamos el formato digital solo leemos por encima. Observan que los procesos cognitivos son menos costosos y se procesa el contenido de manera menos intensa. Estos problemas se complementan con otros similares, como es el hecho de tomar muchos atajos. Liu (2005) observó que los lectores empleaban mucho tiempo subiendo y bajando por el texto buscando palabras clave y solo leyendo una vez. La autora achaca esta actitud menos activa al cansancio que pueden provocar las pantallas LCL. Muy asociados a estos datos se presentan otros que determinan que los niños que escribían a mano presentaban unos circuitos neuronales asociados a la lectura mucho más activos. Esto es algo que no sucedía cuando pulsaban letras en el teclado (James, 2016). Por lo que en definitiva, leer en pantalla puede ocasionarnos dificultades de las que debemos ser conscientes a la hora de enfrentarnos a este formato.

1.3.2. La comprensión en formato digital: ¿tarea fácil o difícil?

Una vez comprobados todos los problemas existentes en relación a la lectura, es muy importante tener en cuenta qué efectos van a producir estos sobre la comprensión. Solo conociendo los efectos que la lectura digital produce sobre la comprensión, descubriremos qué aspectos hay que reforzar en nuestro proyecto de innovación. Es conveniente recordar que la finalidad del ejercicio de la comprensión lectora, es que el alumno alcance esa competencia lectora, es decir, la capacidad para comprender, valorar, reflexionar, etc., participando en la sociedad. Esto es algo que en formato digital no cambia y queda patente en el Informe PISA (OCDE, 2018), donde se establece que la forma en que leemos y lo que leemos ha cambiado de forma considerable en la última década. Esto se debe en gran medida a la fuerte influencia y desarrollo vertiginoso de las tecnologías de la información y la comunicación.

Determinan que esta forma de leer exige poner en marcha estrategias complejas de procesamiento de la información. Entre ellas, la capacidad de análisis, síntesis, interpretación de la información relevante, valorar la fiabilidad y veracidad de las fuentes. Además, valoran la habilidad de buscar, comparar, contrastar e integrar la información de diferentes fuentes para crear conocimientos como por ejemplo el tipo de texto, los procesos de lectura o las tareas y estrategias lectoras. Los resultados de dicho informe no se han publicado aun, pero es cierto que en 2015 el rendimiento de los alumnos mejoró en este ámbito considerablemente. España obtuvo 496 puntos en la competencia lectora, avanza 8 puntos respecto a 2012, teniendo presente que las medias que se establecen son 493 para la OCDE y 494 para la UE, por lo que se sitúa en el puesto 21 entre los 35 miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. A nivel general, España muestra buenos datos en la evaluación de esta competencia cada año, por lo que se deducimos que se adapta también al formato digital.

Cuando nos acercamos a algunos estudios en torno a los resultados de comprensión que se han obtenido en formato digital, regresamos a la idea de percibir las letras como objetos materiales y el texto como un paisaje físico del que obtenemos una representación mental (Wolf, 2018). Esta idea está presente en algunos estudios comparativos en los que se obtiene como resultado que se rinde peor en formato digital que en papel. El rendimiento fue peor porque tenían que subir y bajar por el documento, mientras que los que leían en papel tenían más facilidad para encontrar las partes y regresar al camino seguido. Por lo que leer en formato digital, dificulta la comprensión lectora, ya que el lector no se encuentra ubicado en el texto. La autora determina que el cerebro humano mejora su rendimiento cognitivo en un soporte físico porque la lectura es una función cerebral multisensorial y no solo visual (Mangen, 2011). Sin duda, queda claro que el esfuerzo cognitivo en el formato digital es mayor. Unido a este mayor rendimiento, no solo tenemos peor puntuación en comprensión lectora, sino también como consecuencia, un aumento del estrés y el cansancio. Estos efectos se acentúan en otras investigaciones en función de si el texto estaba paginado o no, mostrando más impacto en los no paginados (Westlund, 2005). Es conveniente indicar que se han

descubierto otros factores que pueden condicionar la comprensión en el formato digital, como por ejemplo el factor tiempo, ya que los participantes muestran peores resultados con este añadido. También, indican que el tipo de texto puede resultar condicionante, ya que diversas investigaciones se realizaron con textos expositivos y en su estudio identificaron que efectivamente tenían peores resultados en ellos (Delgado et al., 2014). Pese a estos resultados tan negativos, cada vez se consume más lectura en libros digitales, webs, redes sociales, blogs, etc., por lo que la mejor forma de adaptarnos a este formato con éxito es conocer que supone para nosotros este consumo, qué efectos tiene sobre nuestra comprensión y cómo los podemos mitigar.

1.4. Atención, memoria y otras habilidades que interfieren en la lectura

La comprensión del texto es un fenómeno complejo, ya que existen muchos factores que pueden facilitarla o dificultarla. Una vez delimitados los problemas existentes en torno a la lectura y la comprensión lectora, vamos a centrarnos en algunos procesos cognitivos como la atención o la memoria que también protagonizan esta acción. Algunos son factores externos como el tamaño de la letra, el tipo de texto, etc., y otros internos como los conocimientos previos, habilidades de comprensión, etc. Una buena descodificación es necesaria, pero no suficiente, ya que es necesario comprender el sentido del texto más allá de las palabras (Sanz et al., 2006). La atención se presenta cuando el receptor capta activamente lo que ve, oye y se fija en ello (Fuenmayor et al., 2008). Es un recurso limitado, por eso se debe trabajar en la descodificación y los procesos básicos con la intención de ceder esos recursos cognitivos limitados a la interpretación semántica durante el proceso de lectura y comprensión. Principalmente, a través de estrategias de focalización con las que el lector podrá centrar la atención en la lectura y superar dificultades como la longitud del texto, la falta de conocimientos previos, etc. (Sanz et al., 2006).

Otro aspecto sin duda relevante durante el proceso de comprensión es la memoria. La memoria definida como la capacidad de retener y recordar información y es por eso que es un factor especialmente importante cuando hablamos de

conocimientos previos. Atkinson y Schiffrin (1968) determinaron diferentes tipos de memoria: la memoria sensorial, a corto plazo y a largo plazo. La memoria sensorial nos interesa especialmente en el caso de este trabajo, ya que está conectada con los sentidos, estos seleccionan la información categorizándola y explica fenómenos como la retención de una imagen en nuestra cabeza. Pese a esto, la memoria a corto plazo resulta importante de cara al contenido nuevo que asumimos durante ese proceso de comprensión y la memoria a largo en cuanto a conocimientos previos del lector (Viramonte, 2008). En algunas investigaciones la memoria juega un papel muy importante en la lectura. Prueba de ello, son algunas investigaciones comparativas entre formatos que determinaron que se daban diferencias en el modo de recordar la información cuando se leía en un formato u otro. Se establece la diferencia entre recordar y saber, y se establece que aquellos que leían en monitor se apoyaban mucho más en el recuerdo que en el conocimiento, algo que no sucedía en papel (Garland, 2003). En el caso concreto de la memoria sensorial, esta se convierte en un elemento muy importante en torno al que giran los resultados. En el caso de una investigación llevada a cabo por Westlund (2005) se determinó en una prueba comparativa que la atención y la memoria se resienten en el caso de textos continuos porque el lector tiene que fijar la atención para saber en qué parte del texto se encuentra. Esto hace que se agote mentalmente, le genera mucho más trabajo que pasar una página de un libro en papel. Este estudio resalta la importancia de los sentidos durante el proceso de lectura y comprensión. Otro aspecto muy relevante en cuanto a la atención, es el exceso de información. Delgado et al. (2019) nos presentan la “hipótesis de la superficialidad” para indicarnos que a menudo trabajamos con tanta información que nuestra atención y concentración se relaja sobre la misma fuente de información. Este exceso de información, lleva a un cambio en el sistema de lectura que se produce ahora de forma diagonal. En este sentido, se habla de una ruptura con la lectura lineal, para dar paso a una lectura hipertextual. Se establece así que leer en red supone pasar de una lectura de un texto plano y lineal a un texto abierto y de múltiples caminos en los que continuamente el texto encuentra diferentes posibilidades de lectura, esto sin duda, genera que sea fácil caer en la dispersión (Salvat, 2020). Esta hipertextualidad nos lleva como lectores a una sensación de multitarea. Los resultados basados en los motores de

búsqueda de Internet determinan que los dispositivos digitales fomentan la sensación de multitarea, ya que en vez de centrar el foco alternamos y no llegamos a comprender el texto (Delgado et al, 2019). Esta multitarea está asociada a una pérdida de la paciencia cognitiva que cada vez se ve más afectada por la presencia de teléfonos inteligentes llenos de distracciones que somos incapaces de controlar. Estos nos hacen caer en esa falta de concentración y mayor dispersión, hasta el punto de ser incapaces de leer una hora seguida o completar una tarea (Salvat, 2020).

Sin duda, todo lo expuesto hasta aquí nos deja ver que el proceso de lectura y comprensión en pantalla puede resultar un hecho algo más complejo o menos claro para los lectores. Pese a esto, la lectura en formato digital, cómo bien podemos ver en las encuestas cada vez es más habitual en la vida de las personas. Prueba de ello, es que está más presente en colegios y universidades que han comenzado a implantar estos dispositivos en diferentes proyectos a pequeña y gran escala. Es nuestro deber ser conscientes de lo que un mal uso de estos dispositivos puede conllevar. Por lo que debemos educar en conocer herramientas y estrategias que permitan utilizarlas bien y obtener el máximo partido. Por esta razón, parece adecuado resaltar la idea que ofrece Alonso (2013) acerca de la introducción de los dispositivos tecnológicos en el aula como un recurso no disruptivo. No es nada acertado enfrentar lo impreso con lo digital, como si se trataran de dos ámbitos incompatibles, prueba de ello es que el lector habitual consume información en ambos formatos y salta de uno a otro sin ningún problema. Hacerlo podría generar que nuestro alumnado no obtuviera las competencias que necesitará en el futuro y es nuestro deber garantizarles un buen uso e inclusión positiva de estas herramientas. Por esta razón, considero importante resaltar la importancia de una formación adaptada a las nuevas generaciones. Finalmente, tras todas las problemáticas determinadas hasta aquí, se hace necesario reflexionar sobre algunas cuestiones como: ¿realmente estos efectos van a impedir la presencia de la tecnología en el aula?, ¿estos efectos son ocasionados por leer en formato digital? o ¿quizás se debe a la necesidad de entender lo que supone a nivel cognitivo leer en formato digital y así poder desarrollar estrategias que nos permitan trabajar adecuadamente en el formato?. Sin duda, reflexionar sobre estos cambios y los

problemas que nos pueden suponer es el camino para introducir todas estas herramientas con responsabilidad en el aula.

1.5. Estrategias didácticas para la mejora de la lectura y comprensión lectora en soporte digital

Los estudiantes de hoy en día se enfrentan a un mundo globalizado y con constantes cambios en los que predomina la comunicación. Los docentes deben tener presente que el futuro exigirá a los estudiantes creatividad, capacidad de pensar, razonar, ser flexibles aliados del cambio y con capacidad para resolver problemas. Para desarrollar estas competencias básicas, debemos llevar estos cambios a la práctica diaria (Escobar et al., 2017). Es importante atender a una metodología que nos permita buscar soluciones. En este sentido, algunos estudios han determinado que las dificultades de los estudiantes se achacan especialmente a la falta de conocimientos explícitos sobre las demandas cognitivas que conlleva la comprensión lectora, por ello resulta muy importante introducir al alumnado en dichas estrategias (Eme et al., 2006). Muy unido a esto, está la idea de que en el desarrollo de la comprensión lectora influyen las estrategias aplicadas, el hacerlo de forma eficaz, cuándo, y por qué. Se concluye que los estudiantes mejoran con independencia de la estrategia trabajada, ya que toman conciencia de su nivel de comprensión y no se centran tanto en el uso de una en particular, sino que dirigen sus acciones a conseguir la comprensión. Se defiende que es bueno que los estudiantes conozcan su forma de aprender y comprender para que elijan sus propias estrategias metacognitivas. Esto hará que se comprometan y motiven en desarrollar con eficacia sus habilidades (Arias et al., 2012).

Además de estas estrategias metacognitivas, a nivel digital se señala el desarrollo de habilidades digitales básicas como un elemento importante. El desarrollo de estas interfiere al desenvolvernos en la lectura digital, especialmente, en relación al uso de navegadores, menús complejos, hiperenlaces, etc. La práctica en torno a estas herramientas ayuda a desarrollar habilidades como las de localizar, integrar, reflexionar y favorecer la navegación selectiva por páginas relevantes en torno a un texto digital. Todo esto indica que es necesario ejercitar las habilidades básicas digitales para

favorecer la lectura en este formato (Fajardo et al, 2016). En este sentido, hay cierta correspondencia entre la lectura en formato papel y digital, ya que la primera precisa del desarrollo de habilidades básicas que debemos dominar (evitar repeticiones, lentitud, deletreo, etc.) para luego invertir todo nuestro esfuerzo en la interpretación del significado del texto. Esto parece ocurrir de igual forma en el formato digital, ya que presentar agilidad en estas habilidades básicas, pudiera facilitar la concentración del en el texto. Finalmente, es necesario señalar que aunque los estudiantes actuales pertenezcan a la generación de los “nativos digitales” los resultados de las investigaciones muestran que requieren instrucción directa en esas habilidades para poder adquirir la competencia (Fajardo et al., 2016)

En el caso de la lectura en formato papel, Mata (2015) nos propone la secuencia de operaciones cognitivas aplicadas en diferentes momentos. El autor considera que para que estas sean útiles deben estar automatizadas por el alumno y aplicarse de forma organizada, intencionada y regulada. Lo que más destaca de este modelo, es que muchas de las opciones están diseñadas para el ámbito del aula, cuenta con la intervención del profesor, de los compañeros, trabajo por parejas, etc. Estas estrategias se plantean de forma secuenciada antes de la lectura, durante y después en un contexto clase, aunque también podrían ser trabajadas individualmente. En este sentido, son innumerables las apps, webs online, programas, plataformas y en general herramientas TIC que nos pueden ayudar a guiar este aprendizaje como un apoyo para el alumno que lo acompañe y motive durante el proceso de lectura.

Las diferencias entre la comprensión lectora en un texto impreso y uno digital se encuentra en los procesos cognitivos: atención, concentración, etc., ya que disminuyen cuando la lectura se hace en formato digital. La atención sostenida se ve afectada por la presencia de hipervínculos, se consume más tiempo y en general requiere mayor esfuerzo cognitivo (Coiro, 2011). Estas transformaciones afectan a la institución escolar, pero no solo en el ámbito de la lectura, sino en la forma de acceder a la información. Es importante enseñar a los alumnos la gran utilidad de las nuevas tecnologías más allá de la diversión o el medio comunicativo. En este sentido, la autora

destaca algunos aspectos a desarrollar durante el proceso de lectura, como el desarrollo de la agudeza visual, la capacidad auditiva, la habilidad para localizar elementos, el aprender a seleccionar material y profundizar sobre su intención de comunicación. Todas estas funciones llevan a desarrollar habilidades lingüísticas y fortalecer competencias que consolidarán su formación de cara a un futuro profesional (Escobar et al., 2017).

Resulta importante analizar los contextos digitales en los que se presentan estas estrategias. En estos contextos el docente tiene un papel preponderante en la enseñanza virtual, no solo se trata de cambiar el libro en formato papel por uno en digital, sino que necesitan un docente que guíe al alumno en actividades basadas en la mediación por parte del profesor. Resulta importante incentivar un rol activo-constructivo por parte del estudiante, ya que él es quién realiza procesos cognitivos y metacognitivos de acuerdo a sus metas y sus estrategias de trabajo. Una buena muestra de esto sería modelar el aprendizaje a partir de la retroalimentación de los propios compañeros, por ejemplo. Otro aspecto importante, es la capacidad de autonomía de ese alumno, la capacidad de autorregulación en el aprendizaje muy unida a la idea de que ambos vayan construyendo el conocimiento. Además, es importante tener presente las perspectivas en el sentido de que el profesor debe diseñar contenidos interactivos para que todos logren esa autonomía por igual (Jaramillo, 2019).

Finalmente, nos hacemos conscientes de lo que pueden suponer estos efectos en estudiantes universitarios de educación donde se determinó que solo superan en un 45% la prueba de comprensión lectora en formato digital. Un nivel muy bajo para ese rango de estudios. Se considera que no han adquirido procedimientos de integración a nivel global basados en la generalización y omisión de información del texto, en cambio, en la autorregulación muestran unos resultados aceptables. Estas puntuaciones indican que no trabajaban textos expositivos con una metodología integrada en el texto, una enseñanza directa con apoyos visuales, guías de trabajo para el procesamiento local y global de la información implícita y explícita, antes, durante y después de la lectura que contribuyera al incremento de la capacidad de comprensión (Flores et al., 2016). En

esta misma línea, se considera que un buen lector aplica estrategias de aprendizaje de lectura de textos antes de la lectura (planificación y activación), durante la lectura (estrategia de supervisión y control) y después de la lectura (reacción y reflexión) (Solano et al., 2004).

1.6. La gamificación

Teniendo en cuenta todas estas estrategias y propuestas de ejercicios para llevar a cabo la comprensión lectora, entendemos que la labor del profesor es indudablemente profunda en cuanto a la influencia que ejerce sobre el alumno durante el aprendizaje. Pese a esto, es necesario implementar en el aula herramientas que puedan auxiliar tanto al alumno como al profesor en situaciones concretas. Muchas de ellas son herramientas que despiertan a nuestro alumnado y les motivan a acercarse a la asignatura. En el caso concreto de la práctica de la comprensión lectora, estas herramientas pueden ayudarnos a adaptarnos a nuevas opciones que puedan hacer de la experiencia lectora algo más vivo y significativo. Aunque son muchas, en este caso hemos querido centrarnos concretamente en la aproximación al concepto de motivación y de gamificación.

Cuando hablamos de gamificar inmediatamente se nos viene a la mente la idea de motivar, en el caso de este proyecto concretamente motivar a un público adolescente. La gamificación implica emplear mecánicas y técnicas de diseño de juegos para motivar a la audiencia en la consecución de ciertos objetivos. Un estudio realizado por Rodríguez et al. (2015) en el que le preguntaban a 100 alumnos de entre 10 y 14 años cómo sería una clase ideal y el 75% señaló que “divertida”. Por lo que el objetivo de la gamificación es buscar la motivación a través de la gamificación, lo que implica ejercitar la fuerza de voluntad a través de objetivos a corto plazo, recompensas y conquista de metas, teniendo en cuenta que cada aprendizaje es una pequeña victoria. Debido a lo amplia que puede ser la aplicación del concepto en sus múltiples facetas, es importante tener presente que la gamificación no es hacer un juego, sino más bien cambiar comportamientos, medir los resultados y motivar. Aunque puedan darse

recompensas en el juego, la recompensa en sí misma es divertirse y motivarse durante el proceso de aprendizaje, esto va mucho más allá de puntos, insignias y rankings.

No cabe duda de que la diversión tiene muchas caras, ya que esta tiene que ver con la personalidad, sexo, intereses, expectativas, etc. También, es importante tener en cuenta a Gil et al. (2019) quien realiza un recorrido por varias investigaciones y autores hasta llegar a la conclusión de que vivimos en una sociedad cambiante. Esto genera que muchas personas hayan crecido obteniendo habilidades de forma subconsciente, pero otras no, concretamente necesitando adquirirlas en la etapa adulta. Esta idea está unida a que en el ámbito educativo, el profesorado debe estar formado en propuestas innovadoras y conocer las necesidades de las nuevas generaciones. Debemos tener presente que acercarnos a estas alternativas significa acercarnos a la realidad de nuestros alumnos y ajustarnos a sus capacidades. Los dispositivos electrónicos tienen gran presencia en la vida de los jóvenes. Dedicán gran parte de su vida a actividades como juegos, creación de videos, ilustraciones, publicaciones en redes sociales, blogs, etc. Se abre una nueva cultura en la que ellos se proyectan como *youtubers*, *influencers*, *gamers*, *bookstagrammers*, etc., Sin duda, un mundo complejo del que el docente al menos debe tener conciencia si realmente desea llegar a su alumnado con el objetivo de que se sienta identificado con la materia.

Las ventajas que aporta el juego al desarrollo de habilidades y capacidades cognitivas queda patente en algunos estudios. Estos demuestran que entre las ventajas que nos aportan los juegos se encuentra la mejora de la visión y una mayor atención a la hora de ejecutar una tarea determinada (Bavelier, 2013). Esta ventaja que nos ofrece la gamificación puede resultar un recurso muy útil cuando nos adentramos en el ámbito de la lectura y comprensión lectora en formato digital. Debemos tener en cuenta cómo indicaban las investigaciones citadas anteriormente, que la lectura en dispositivos electrónicos dificulta la comprensión y atención del lector. En este sentido, la gamificación puede ser una herramienta complementaria de mucha utilidad que ofrezca respuesta a este problema tanto si nos encontramos físicamente en el ámbito del aula, como si no debiendo adaptar nuestro aprendizaje a otras circunstancias o elementos.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Por lo tanto, podemos comprobar que la lectura en formato digital supone grandes retos debido a que lector debe realizar un mayor esfuerzo cognitivo para ubicarse y desplazarse en el texto en este tipo de formato, algo que no sucede en el formato papel. En el caso de la lectura digital leemos por encima y de forma menos intensa, por lo que tenemos una actitud menos activa hacia el aprendizaje debido a un exceso de información de fácil acceso. Este exceso de información parece provocar la mayor dispersión del estudiante, alejándolo de la lectura profunda, habilidad que favorecería la comprensión. Todo esto lleva a un aumento de las distracciones, la atención se vería afectada lo que ocasionaría un incremento del cansancio y el estrés en el lector. En el caso de la memoria, la lectura en formato digital hace que prevalezca el recuerdo por encima del conocimiento, por lo que cabe destacar que la respuesta de la memoria en formato digital parece ser más débil. Finalmente, en oposición a lo que se pueda pensar, los nativos digitales no se manejan mejor que los inmigrantes digitales en este ámbito, también necesitan de una formación específica. Todas estas problemáticas son prueba de que llega el momento de tomar medidas en cuanto a esta situación.

Los últimos hechos acontecidos, han demostrado que renovarnos y adaptarnos a los nuevos tiempos como docentes es necesario para seguir creciendo al lado de nuestro alumnado. En este sentido, cabe destacar que aunque España haya promovido muchas reformas educativas como la LODE (Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio) o LOCE (Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre), muchas duraron poco tiempo. Al perdurar tan poco, resulta muy complicado saber realmente qué decisiones han sido buenas o malas. De esta forma es muy complicado identificar qué efectos tiene sobre una generación un cambio u otro. Respecto a esto, hay que resaltar el pensamiento de Carbonell (2012) quien destaca que la innovación está asociada al cambio de los centros y profesorado, pero no necesariamente a un proceso de reforma. Para este autor, innovar hoy en día es un aventura apasionante, un viaje lleno de dificultades, paradojas y contradicciones, pero también de nuevas posibilidades y alegrías. Esto sin duda, demuestra que la educación es un ámbito frágil marcado por el deseo de mejora. Por esta razón, llevamos a cabo este intento de mejora de la lectura y comprensión lectora

en formato digital en el ámbito de la educación secundaria. La sociedad en sí misma que cambia, requiere de nuevas formas de aprendizaje que puedan dar respuesta al alumnado y a sus necesidades.

La llegada de las Nuevas Tecnologías a las aulas es una realidad innegable, este ámbito está evolucionando de forma vertiginosa y la enseñanza tiene el deber de adaptarse a esta situación de la mejor forma posible. La presencia de las tecnologías genera muchos cambios en la forma de aprender, de comprender, de leer, etc., de los que el profesorado debe ser consciente si quiere profundizar en su uso en el aula. En el caso de este proyecto de innovación, el indagar en diversas investigaciones nos ha demostrado que la lectura en formato digital tiene efectos en el alumnado. Todas estas consecuencias no van a producir que las tecnologías desaparezcan de la sociedad o de las aulas, pero, ¿realmente estos efectos son ocasionados por leer en formato digital? o ¿quizás se deben a la necesidad de entender lo que la lectura en formato digital supone y así desarrollar estrategias para trabajar en el formato? Sin duda, hacernos preguntas en torno a estos problemas y desarrollar estrategias para incrementar estas habilidades básicas digitales, son el camino para llevar a cabo una buena aplicación de estas herramientas en las aulas. Todo lo expuesto hasta aquí, nos lleva al siguiente proyecto de innovación en el que hemos llevado a cabo un intento por aplicar estrategias didácticas digitales y buscar respuestas metodológicas. Las diferentes investigaciones consultadas nos ofrecen respuestas en torno a la gamificación y el desarrollo de habilidades digitales básicas para combatirlos y así reducir el efecto de estos sobre la lectura y comprensión digital.

2.1. Objetivo general

La creación y aplicación de este proyecto de innovación persigue que el alumnado pueda desarrollar estrategias frente a la lectura y comprensión en formato digital. Estas estrategias no solo pueden girar en torno a las habituales utilizadas en formato impreso, sino también en torno al desarrollo continuado de las habilidades básicas digitales que les permitan moverse con agilidad y así obtener mejores resultados. La propuesta de innovación en lectura y comprensión aquí presentada, busca

mitigar estos efectos a través de la aplicación de las TICs. Para ello, la gamificación se presenta como una alternativa adecuada que además de motivar puede acentuar procesos cognitivos básicos como la atención. La creación y aplicación de este proyecto de innovación, persigue afrontar la problemática de forma que el alumno se enfrente a la lectura con curiosidad y motivación. En definitiva, la mejor manera de enfrentarnos a lo que supone leer en contextos digitales, es indagar en las problemáticas que genera para así poder llegar a soluciones metodológicas aplicables en el aula.

2.2. Objetivos específicos

- Hacer consciente tanto a profesores como alumnos de que los dispositivos digitales cada vez están más presentes en nuestras vidas y por lo tanto, en las aulas. Estos intervienen en la educación del alumnado que debe ser educado para hacer un uso correcto de estas herramientas.

- Facilitar herramientas que puedan ayudar al alumnado a sacar el máximo potencial a sus dispositivos en el ámbito de la lectura y el aprendizaje en general. Es necesario tener presente que aunque estos dispositivos puedan resultar perjudiciales en algunos aspectos nos ofrecen mucho en otros, el objetivo es disminuir unos efectos y potenciar otros.

- Intentar innovar en el ámbito de la lectura y la comprensión lectora a través de la gamificación con el objetivo de lograr la motivación por la lectura en el alumno.

3. ÁMBITO DE DESARROLLO

3.1. Contexto educativo

El contexto presencial en el que se hubieran dado las prácticas externas en las que aplicar este proyecto de innovación es el IES Rafael Arozarena. Este instituto se encuentra ubicado en el Norte de Tenerife, en la Villa de La Orotava, declarado Conjunto Histórico-Artístico en 1976 e incluido en el Inventario de Protección del

Patrimonio Cultural Europeo como Conjunto Monumental, concretamente en C/
Profesor José Luis Prieto Perez, s/n.

El centro está situado en la zona rural del norte de la isla de Tenerife, cerca de algunos enclaves urbanos. Las familias de los alumnos pertenecen a una clase media, con profesionales liberales, funcionarios, sector servicios, amas de casa, etc. Los alumnos presentan un nivel académico medio-bajo en el que aunque los problemas de disciplina son escasos, sí son frecuentes los problemas de motivación. Los niños pertenecen a familias en general preocupadas activamente por la vida escolar de sus hijos. Un 56% de los alumnos viven en el casco de la Villa de La Orotava, un 35% en los barrios de La Orotava, principalmente en la zona alta y un 10% en otros municipios. En cuanto al nivel socioeconómico y cultural de los padres, cabe destacar que un 20% son diplomados, licenciados o técnicos superiores, un 35% estudiaron Bachillerato o antigua Formación Profesional y el 45% restante solo tiene estudios primarios, por lo que el nivel académico es medio-bajo. Es conveniente señalar que solo un 12% de estas familias compra libros frecuentemente o posee una biblioteca en casa. Para contrarrestar esto, la biblioteca del centro ha sido equipada con ordenadores y abierta en horario de tarde para que el alumnado pueda disponer de todos los recursos que necesite. Además, es conveniente indicar que posee diferentes aulas medusa en varias plantas del edificio y aulas con proyector, por lo que las actividades que proponemos son viables a nivel material.

Es un centro que tiene presente el entorno social y familiar del que procede el alumnado. Consideran que el centro debe cubrir aspectos más allá de lo académico, por eso resaltan la importancia de la formación humana a través de una enseñanza de los valores consensuados como la tolerancia, convivencia, solidaridad, igualdad, etc. Establecen como elemento primordial la equidad e igualdad de oportunidades y este se traduce en una apertura del centro a la comunidad. Esta se basa en la realización de actividades extraescolares, el aprovechamiento del marco de colaboración interinstitucional, recursos naturales, sociales y culturales de la comunidad.

3.2. El contexto del aula

Antes de adentrarnos en el contexto del aula es conveniente indicar que este proyecto de innovación se iba a aplicar durante el curso 2019/2020 a través de las Prácticas Externas del Máster de Formación de Profesorado en la Especialidad de Lengua Castellana y Literatura, pero esta aplicación no fue posible debido a determinadas circunstancias. Esta situación generó que el proyecto comenzara a diseñarse antes de ser asignadas las prácticas telepresenciales, etc. Pese a esto, conviene indicar que la propuesta que hemos diseñado está creada para llevarla a cabo con el curso de 3º de E.S.O e incluso si hubiera sido posible en más de un grupo. Como ya hemos comentado con anterioridad, durante el desarrollo de las pruebas con la clase estas no exigirán que el alumnado ofrezca datos como el sexo, edad, etc., por lo que las pruebas se realizarán de forma totalmente anónima. Finalmente, es conveniente indicar que el alumnado de 3º de ESO posee un rango de edad entre los doce o trece años. En el caso de este centro posee cinco grupos de 3º de ESO (A, B, C, D y E), estos grupos están compuestos por entre 26 y 28 alumnos por aula aproximadamente. En el caso de 3º D este grupo está destinado al 2º curso de PMAR y está constituido por 18 alumnos entre los que se encuentran casos de TGC (Trastornos Graves de Conducta), DEA (Dificultades Específicas de Aprendizaje) en cálculo, TDAH (Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad), DEA en lectura, un Trastorno del Espectro Autista, etc. En el resto de los grupos también hay presente alumnado de estas características, pero de forma mucho más dispersa, en torno a un caso por clase. La mayoría de este alumnado no cuenta con Adaptación Curricular tanto en 3º E de ESO como en el resto de los grupos.

4. FASES DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN

Este proyecto de innovación se pretendía poner en práctica durante el curso 2019/2020 a través de las prácticas externas que hubieran comenzado el 30 de marzo y terminado el 22 de mayo. El proyecto está compuesto por tres fases (ver figura 3) que se concretan en bloques, estos especifican el momento lector en el que nos encontramos

(antes, durante, después de la lectura) y a su vez engloban un total de siete sesiones para siete semanas en las que llevaremos a cabo nuestro proyecto. Las sesiones de trabajo que se llevarán a cabo en esta propuesta son un total de siete, una por cada semana con una duración de una hora, estas tendrán lugar dentro del tercer trimestre del curso escolar. Pese a esto, la propuesta posee un carácter flexible, ya que se puede adaptar al tiempo del que se disponga. Esto se debe a que este material también se puede trabajar desde casa de forma individual ante algún imprevisto.

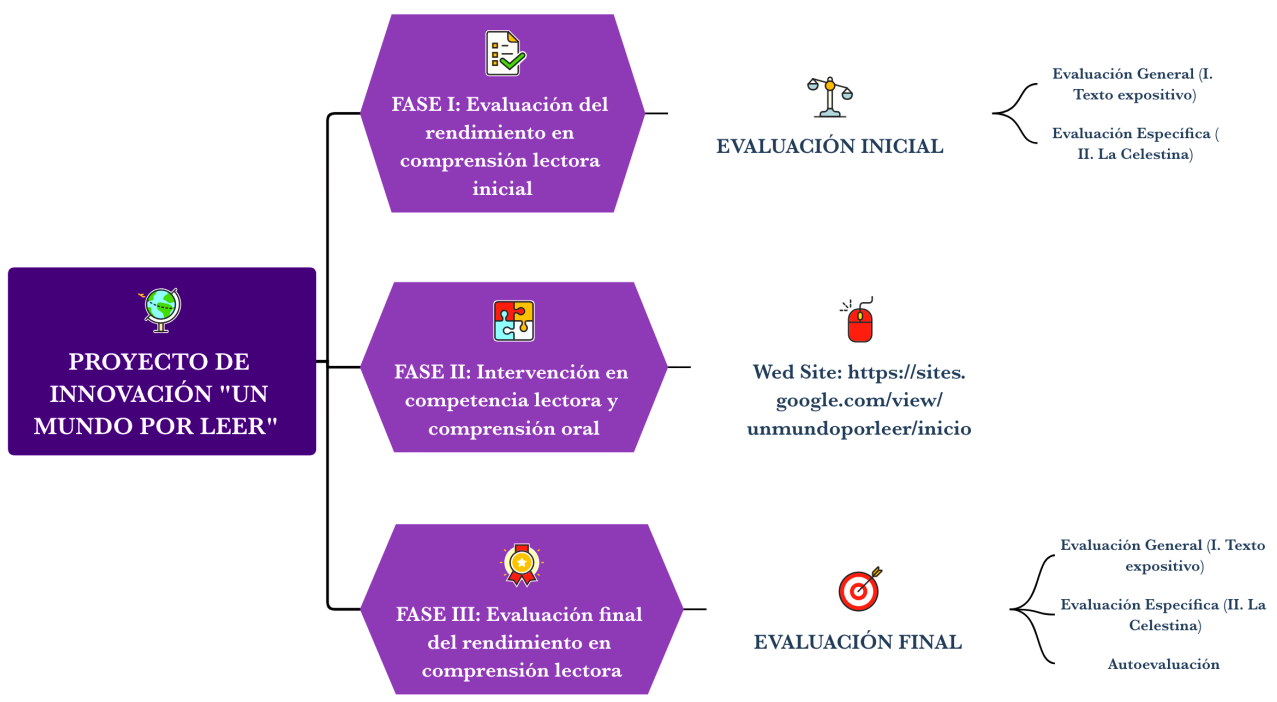


Figura 3. Fases del proyecto de innovación

Para poder llevar a cabo este proyecto de Trabajo de Fin de Máster, es necesario organizar una serie de acciones no solo didácticas y pedagógicas, sino también en cuanto a gestión. Este proyecto de innovación fue pensado para llevarlo a cabo con un curso del instituto correspondiente teniendo presente la lectura del trimestre. Debido a la situación, estas acciones no fueron posibles y la propuesta se

adaptó a un curso y lectura seleccionado. Pese a esto, considero interesante aportar un organigrama para detallar las acciones tanto didácticas como de gestión que se habrían llevado a cabo ante unas prácticas presenciales (ver tabla 1 y 2).

Tabla 1. Organigrama

1. Planificación del proyecto de innovación.	Planteamiento de la investigación en torno a los diferentes tópicos con la intención de profundizar en las problemáticas que nos llevan al proyecto de innovación
2. Comienzo del Prácticum y propuesta del proyecto a la profesora de prácticas.	Una vez el proyecto esté planteado y claro, reunión con el profesor de prácticas externas para plantearlo, indagar en las obras que están leyendo, organizar las sesiones, enseñarle los posibles materiales, etc.
3. Elaboración de los materiales.	Investigación en torno al concepto de gamificación, búsqueda de recursos, materiales y finalmente, estructuración de la propuesta en un determinado soporte virtual (blog, web, classroom, etc.)
4. Comienzo de la aplicación de las actividades y seguimiento continuo de estas.	Según la lectura que se esté trabajando ese trimestre, aplicación de las diferentes estrategias y recurso por bloques basados en la secuenciación de las actividades de comprensión lectora (antes, durante, después), por lo que serán un total de tres bloques.
5. Finalización de las actividades para llevar a cabo la evaluación.	Tras finalizar las diferentes pruebas llevaremos a cabo una evaluación que recoja como han sido acogidas estas entre el alumnado

Tabla 2. Cronograma

FASES	BLOQUES	SESIONES	FECHAS
Fase I: Evaluación del rendimiento en comprensión lectora inicial	Bloque I Antes de la lectura	Sesión 1	Semana 1 (30 de marzo al 3 de abril)
Fase II: Intervención en competencia lectora y comprensión oral		Sesión 2	Semana 2 (13 al 17 de abril)
	Bloque II Durante la lectura	Sesión 3	Semana 3 (20 al 24 de abril)

Tabla 2. Cronograma

		Sesión 4	Semana 4 (27 al 1 de mayo)
	Bloque III Tras la lectura	Sesión 5	Semana 5 (4 al 8 de mayo)
		Sesión 6	Semana 6 (11 al 15 de mayo)
Fase III. Evaluación final del rendimiento en comprensión lectora		Sesión 7	Semana 7 (18 al 22 de mayo)

4.1. Objetivos, competencias y contenidos

La Educación Secundaria Obligatoria (Decreto 83/2016, de 4 de julio) contribuirá a desarrollar en los alumnos/as multitud de capacidades. En el caso de este proyecto nos gustaría resaltar algunos objetivos de etapa a los que contribuye. Entre ellas se da el desarrollo de destrezas básicas como adquirir sentido crítico en las diferentes fuentes de información o adquirir nuevos conocimientos en el campo de las tecnologías en cuanto a información y comunicación, algo muy relacionado con la *Competencia Digital* (CD). También se presenta la capacidad de comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito en la lengua castellana, esta capacidad está muy unida a la *Competencia Lingüística* (CL). Por último, destacamos el valorar y respetar aspectos básicos de la cultura e historia propias y de los demás como patrimonio artístico y cultural, muy relacionada con la *Competencia en expresiones culturales* (CEC) (ver tabla 3).

Tabla 3. Competencias

<p>COMPETENCIA LINGÜÍSTICA (CL)</p>	<p>Vértebra y centra las finalidades de los aprendizajes de la materia y su relación con el resto de competencias. Sus contenidos están orientados a la adquisición de conocimientos, destrezas y actitudes propias de la comunicación. Resulta extremadamente compleja, ya que aunque se basa en el conocimiento del componente lingüístico, también atiende a situaciones comunicativas concretas y contextualizadas. En estas situaciones se necesita activar el componente pragmático-discursivo y socio-cultural (Decreto 83/2016, de 4 de julio).</p>
<p>COMPETENCIA EN EXPRESIONES CULTURALES (CEC)</p>	<p>Esta supone una ventana a la información, la cultura y la literatura de otros lugares y otros tiempos. Además, la lengua y la cultura son realidades muy unidas, por esta razón a través de la materia se pretende que lleguen a aspectos afectivos y emocionales que les permitan construir una actitud, sensibilidad y empatía hacia el arte, la cultura y el conocimiento de la identidad cultural de su entorno (Decreto 83/2016, de 4 de julio).</p>
<p>COMPETENCIA DIGITAL (CD)</p>	<p>Implica el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación para alcanzar objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el uso del tiempo libre y la inclusión y participación en la sociedad. Esta competencia suele introducir las nuevas tecnologías en la alfabetización, la lectura y la escritura, un conjunto nuevo de habilidades y actitudes necesarias hoy en día para ser competente en el entorno digital (Decreto 83/2016, de 4 de julio).</p>

Como podemos observar, estos objetivos de etapa están muy relacionados con las competencias. En este sentido, me gustaría resaltar la importancia de la comprensión lectora para desarrollarnos en sociedad y por lo tanto, su conexión con las competencias presentes en el currículo (Solé, 2012). Las competencias son la capacidad de puesta en práctica de conocimientos, habilidades y actitudes para resolver problemas en diversos contextos (Ramírez, 2016). La Unión Europea ha insistido en la adquisición de estas competencias para que las personas alcancen un pleno desarrollo personal y social.

En el caso de esta propuesta de innovación lo ideal hubiera sido adaptarnos a una obra o texto que el alumnado estuviera leyendo o fuera a leer próximamente. Esto no fue posible debido a que el proyecto no se pudo implementar, por esta razón seleccionamos el curso y la obra en la que lo íbamos a llevar a cabo. En el caso de 3º de ESO, seleccionamos el criterio tres porque es un criterio base sobre el que se trabaja la comprensión de textos. Se trata de un criterio elemental perteneciente al bloque dos de aprendizaje dedicado a la comunicación escrita (leer y escribir).

Durante este curso, se comienza a trabajar en los elementos del texto expositivo y argumentativo, ya que en cursos posteriores se profundizará en este ámbito (Bachillerato por ejemplo). En cuanto al criterio nueve, este está basado en leer y comprender en torno a la educación literaria. En el caso del criterio nuevo de este curso, concretamente se trabaja la lectura de obras del Siglo de Oro, son obras alejadas de la literatura juvenil que posiblemente puedan parecerles menos atractivas y motivadoras. Por lo que consideré que este proyecto de innovación podía ser adecuado para trabajar a través de la creatividad y la motivación en textos del currículo que a simple vista pueden parecer más complejos pero que en realidad considero que pueden resultar atractivos a los alumnos con la metodología y herramientas adecuadas. A continuación, en la siguiente tabla se detallan aquellos criterios, contenidos y estándares en relación a las actividades y proyecto de innovación (ver tabla 4):

Tabla 4. Criterios, contenidos y estándares

	Bloque de aprendizaje II: La comunicación escrita. Leer y escribir	Bloque de aprendizaje IV: Educación literaria.
Criterios	3. Leer, comprender, interpretar y valorar textos escritos en relación con los ámbitos de uso y con la finalidad que persiguen, aplicando estrategias de lectura comprensiva y crítica durante las fases del proceso lector que le permitan realizar una lectura reflexiva y manifestar una actitud crítica ante estos textos.	9. Leer y comprender obras o fragmentos literarios apropiados para la edad, representativos de la literatura española y universal de todos los tiempos, y en especial del Siglo de Oro, con la adecuada atención a las muestras creadas por las escritoras representativas de las distintas épocas, a los autores y autoras canarios y a la literatura juvenil. Identificar el tema, relacionar su contenido y forma con el contexto sociocultural y literario de cada período, con especial atención al contexto en el que se desarrolla el Siglo de Oro.
Contenidos	<p>1. Conocimiento y uso de las técnicas y estrategias necesarias para la comprensión de textos escritos.</p> <p>2. Lectura, comprensión, interpretación y valoración de textos escritos de ámbito personal, académico/escolar y ámbito social.</p> <p>3. Lectura, comprensión e interpretación de textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos y textos argumentativos. El diálogo.</p> <p>4. Actitud progresivamente crítica y reflexiva ante la lectura organizando razonadamente las ideas y exponiéndolas y respetando otras ideas.</p> <p>5. Utilización progresivamente autónoma de los diccionarios, de las bibliotecas y de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como fuente de obtención de información.</p>	3. Aproximación a los géneros literarios y a las obras más representativas de la literatura española del Siglo de Oro a través de la lectura y explicación de fragmentos significativos y, en su caso, textos completos.
Estándares	31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 78, 79, 80, 81, 82, 83.	86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 100, 101.

La idea de leer, comprender, interpretar, valorar a través de la aplicación de estrategias es una condición esencial a la hora de acercarnos a cualquier tipo de texto como cartas, blogs, resúmenes, esquemas, noticias, textos expositivos, descriptivos, narrativos, etc. Además, en ambos criterios se resalta la idea de que se valorará la utilización de diversas fuentes de información desde las tradicionales (diccionarios, bibliotecas, etc.), hasta las digitales (diccionarios digitales, cortos cinematográficos, webs, TIC, etc.).

4.2. Metodología

En cuanto a la metodología que se llevará a cabo en este proyecto de innovación, cabe señalar que partiremos de una identificación de los conocimientos previos del alumnado, en este sentido el enfoque por el que optamos es constructivista, ya que está presente en autores como Vygotsky (1925) o Piaget (1947). Partiremos teniendo presente el nivel de conocimientos previos que posee el alumnado para poder acercarnos al currículo que se establece para la materia y los objetivos generales y específicos establecidos en este proyecto. En este sentido, tenemos que señalar el aprendizaje guiado como un elemento relevante, ya que el profesor toma las decisiones más importantes respecto a los objetivos, estrategias y evaluación, pero trabajando en grupo, con la presencia de rúbricas, la colaboración o la autoevaluación, etc.

En el caso del IES Rafael Arozarena, en el curso de 3º de ESO se establece a nivel metodológico algunos aspectos relevantes como el deseo de animarles y potenciar el gusto por la lectura, promover la sensibilidad, imaginación, creatividad, críticas, etc., todas estas premisas a nivel metodológico corresponden con el proyecto que proponemos. En el caso de nuestra propuesta, el modelo de enseñanza predominante es el de enseñanza directiva, ya que se promueve el entrenamiento de habilidades y destrezas, se les muestra el proceso y luego, se les invita a la práctica autónoma. Pese a esto, también se dan otros en menor medida como por ejemplo el método inductivo básico, ya que se parte de actividades concretas para establecer relaciones y semejanzas; y la presencia de organizadores previos que ofrecen un panorama general del contenido.

Es importante señalar que pese a este modelo de enseñanza, necesario ante este tipo de contenidos digitales, el alumnado a menudo lleva a cabo las actividades no solo de forma individual, sino a través de agrupamientos basados en pequeños grupos, parejas o como gran grupo.

En el caso del ámbito de la lectura no podemos perder de vista que en gran medida debe estar fomentada a través de la motivación, por lo que en este proyecto de innovación se plantean actividades variadas a través de diversas herramientas digitales centradas en promover el desarrollo de habilidades digitales básicas y la gamificación durante el proceso de lectura. Finalmente, llevaremos a cabo una evaluación final con el objetivo de obtener respuestas a cerca del efecto que puede tener este tipo de metodologías en el alumnado.

4.3. Plataforma: web site

4.3.1. Inicio del proyecto

La plataforma utilizada para dar soporte a la propuesta **“Un mundo por leer”** ha sido Google Sites: <https://sites.google.com/view/unmundoporleer/inicio>. Sitaremos en ella un espacio que nos permita hacer un seguimiento de las lecturas que haremos durante el curso, colgar materiales de ayuda, actividades, curiosidades sobre el tema, etc. Todo con el objetivo de motivar y despertar la curiosidad del alumno en torno a la lectura.

En el inicio del web site podemos encontrar el título del espacio, una breve presentación de la web y su finalidad de cara al alumnado. En esta página de inicio hemos situado algunos elementos de interés como enlaces a youtube, perfiles de Instagram, algunos artículos de interés, etc. (ver en figura 4).

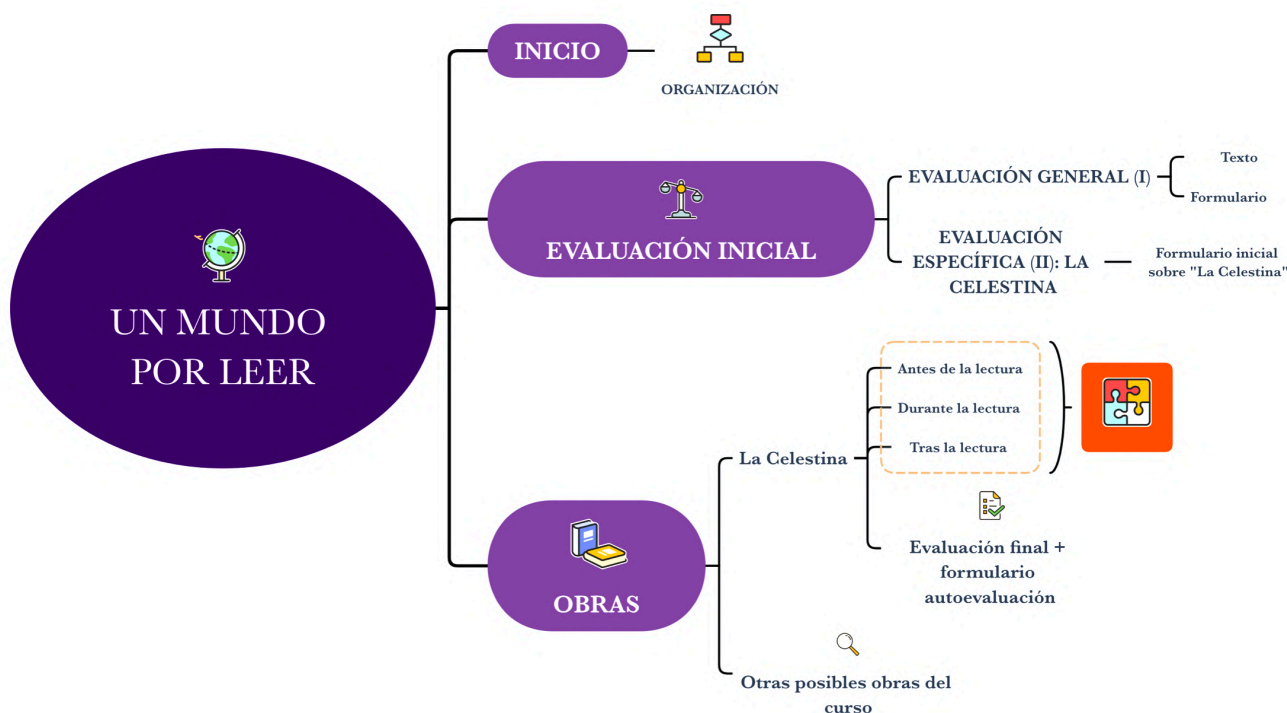


Figura 4. Organización web site

4.3.2. Obras

Para introducir la organización de las actividades hemos creado un apartado denominado “obras”, este da paso a las lecturas y textos que podrían trabajarse durante el curso académico. En este apartado hay actividades y materiales asociados a cada obra o texto que el alumnado deberá ir visitando durante el proceso de lectura. Estas están organizadas antes, durante y después de la lectura con el objeto de acompañar al lector durante el proceso y ayudarle a aplicar estrategias de comprensión en cada momento facilitándole herramientas adecuadas. Estas actividades pueden realizarse de forma individual si fuera preciso, pero en este caso resulta más importante de cara a las sesiones ver cómo se organizan aplicando diferentes formas de trabajo como por ejemplo el trabajo por grupos, parejas, etc. (ver en figura 5).

Melibea es Penélope 🎬 ✨ #cine #Pe #Melibea #Melinlove

La Celestina 1996 Fragmento

FILMAFFINITY

¿Alguna vez te hubieras imaginado que Melibea tiene la cara de Penélope Cruz? Yo tampoco. Te dejo un enlace a un fragmento de la película que me gustaría que visualizaras.

@Celestina los hechizos por direct ➤ ✨ ✨

@celestina

@melibea

¿Quién hubiera dicho que Celestina tenía Instagram? Te invito a que visites su cuenta

¡Reto, reto, reto celestinesco...! 🎮 🎯 🏠 🎲 📖 📄

Por aquí te dejo algunas actividades con la intención de despertar los conocimientos previos en torno a la obra. Para llevarlas a cabo solo tienes que pulsar el botón que he establecido y pinchar en "comenzar".

Video Quiz

Figura 5. Actividades

4.3.3. Evaluaciones

La site contiene un apartado de evaluaciones. En el inicio encontramos la evaluación inicial, está situada así porque consideramos que es esencial independientemente de la obra o textos que trabajemos conocer el nivel de la clase y las dificultades específicas ante las que nos podemos encontrar. Esta consta de una evaluación general sobre sus conocimientos en comprensión lectora y una más específica para evaluar sus conocimientos específicos en cuanto a la obra trabajada. En el caso de la evaluación final, se vuelve a evaluar para comprobar si esos conocimientos y estrategias en cuanto a comprensión, y los conocimientos sobre la obra han mejorado (ver en figura 6).

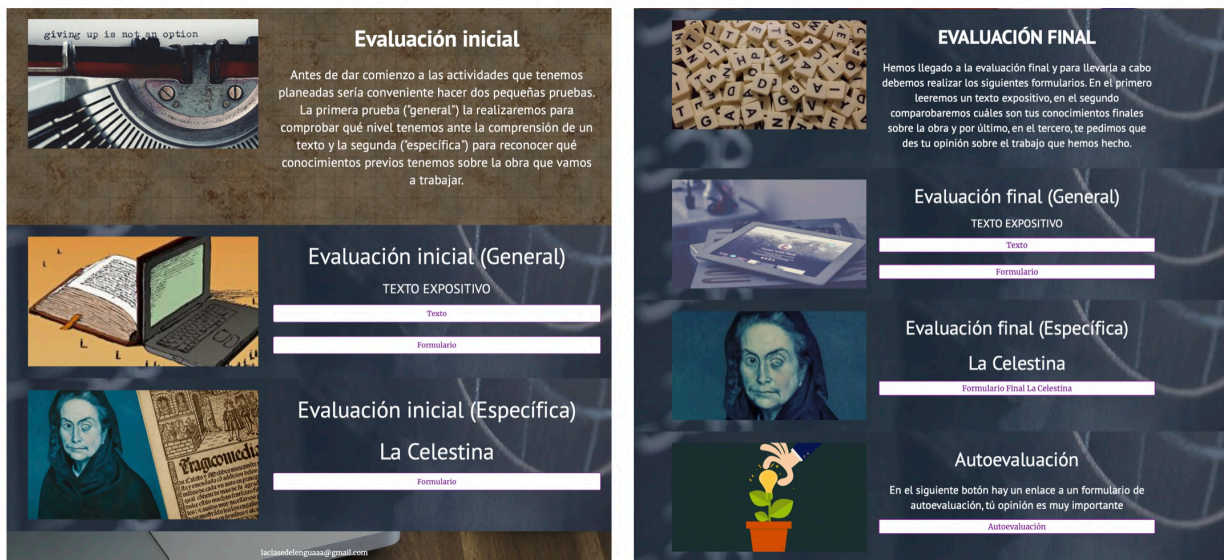


Figura 6. Evaluaciones

4.4. FASE I: EVALUACIÓN INICIAL DEL RENDIMIENTO EN COMPRENSIÓN LECTORA

Durante esta fase llevaremos a cabo la presentación del proyecto de innovación al alumnado, haremos un breve recorrido las actividades y herramientas con la intención de despertar su curiosidad y motivación. Tras esta breve presentación, se explicará el procedimiento de evaluación del rendimiento de comprensión lectora inicial que se detalla a continuación. Esta evaluación inicial (ver figura 7) se llevará a cabo durante la primera fase y en la primera sesión. La evaluación del rendimiento en comprensión lectora inicial consta de dos partes. La primera es una evaluación inicial general en torno a un texto expositivo para evaluar las estrategias y habilidades en comprensión lectora en el medio digital, y la segunda una evaluación inicial sobre *La Celestina* de Rojas (1499) con la intención de reconocer cuáles son sus conocimientos previos.



Figura 7. Evaluación inicial

4.4.1. Temporalización

La evaluación inicial y la presentación del proyecto se llevó a cabo durante la primera fase, ambas se realizaron en la misma sesión durante la semana uno del día 30 de marzo al 3 de abril.

Esta sesión será la primera de las siete que componen el proyecto y la primera de la fase uno en la que llevaremos a cabo el proceso de evaluación de inicial. En la siguiente tabla detallamos algunos aspectos contextuales de interés y describimos desarrollo de la sesión en sí misma (ver tabla 5 y 6).

Tabla 5. Tabla resumen

SESIONES	DESARROLLO	ESTRETEGIAS	RECURSOS
SESIÓN 1 <i>Evaluación inicial</i>	La primera sesión la utilizaremos para presentar el proyecto a los alumnos y realizar una prueba de comprensión lectora de evaluación inicial	<ul style="list-style-type: none"> • Explicación de objetivos • Planificación • Evaluación inicial de la comprensión lectora para ver el nivel 	Web site con material de interés en relación a la obra que le den una dimensión actual (cine, trailers, perfiles en redes sociales, etc.)
SESIÓN I	Evaluación inicial		

Tabla 6. Sesión uno: evaluación inicial

SESIÓN 1 - Evaluación inicial
Curso: 3º ESO
Asignatura: Lengua Castellana y Literatura
Duración: 55'
Espacios: aula de informática/Medusa
Materiales: aula con ordenadores e internet para cada alumno
Agrupamiento: gran grupo
Criterios de evaluación: 3 y 9 Competencias: CD, CL, CEC
Descripción: Durante esta primera sesión presentaremos el proyecto y llevaremos a cabo dos formularios necesarios para la evaluación inicial. La primera prueba se llevará a cabo a través de un texto expositivo y un formulario para evaluar sus habilidades en comprensión lectora. El segundo formulario constará de diez preguntas tipo test para conocer sus conocimientos previos sobre la obra que trabajaremos en el proyecto de innovación, <i>La Celestina</i> de Rojas (1499). Es importante resaltar que como instrumento de evaluación el alumnado llevará a cabo un diario de clase en un documento Word desde la primera sesión en el que les pediré que añadan capturas de las actividades realizadas, datos, etc., en definitiva todos aquellos elementos relevantes para evaluarles durante cada sesión.
Observaciones:

4.4.2. Procedimiento

La evaluación inicial consta de dos partes (ver en figura 7). En primer lugar, hemos proporcionado al alumnado un texto expositivo titulado “Alerta sobre el cambio climático en el Día de la Biodiversidad”, hemos seleccionado un texto expositivo por ser estos los que más dificultades generan en los lectores a la hora de realizar una

prueba de comprensión lectora. Este texto irá acompañado de un formulario creado a través de *Google Forms*, en este se solicita al alumno que realice ejercicios de comprensión lectora de carácter más genérico. Estos estarán clasificados en tres bloques (antes, durante y después de la lectura) e incluirán un total de ocho preguntas. En segundo lugar, se presenta al alumnado un cuestionario de la obra "*La Celestina*" Rojas (1499), es una prueba donde se evaluarán conocimientos más específicos con el objetivo de evaluar sus conocimientos previos sobre esta.

En el caso de esta prueba de comprensión lectora lo que nos interesa primordialmente son los resultados que nos van a ofrecer las pruebas de evaluación inicial y final, con el fin de analizar el nivel de rendimiento de los alumnos antes y después de la aplicación del proyecto de innovación, así como averiguar si el proyecto ha resultado ser efectivo.

Hemos centrado la elaboración de la primera parte de la prueba en la aplicación de estrategias de desarrollo de la comprensión lectora en autores como Mata (2015), Solé (1992) y González (2004), en relación a metodologías basadas en el desarrollo de habilidades digitales básicas y gamificación. En el caso de la segunda parte, la prueba se ha basado en preguntas en torno a aspectos básicos de la obra como los personajes, argumentos, etc.

En definitiva esta evaluación inicial constará de dos partes:

- Un formulario inicial en el que intervendrán las estrategias mencionadas con anterioridad. Este cuestionario tiene la finalidad de evaluar cuál es el rendimiento del alumnado a nivel general en comprensión lectora, pero principalmente aplicando dichas estrategias.

- Un formulario sobre *La Celestina* de Rojas (1499), el tópic que hemos utilizado para nuestro proyecto de innovación, para conocer cuáles son sus conocimientos previos sobre la obra.

4.4.3. Recursos

Los recursos materiales necesarios para llevar a cabo estas evaluaciones son digitales en su mayoría. Por esta razón, para realizar la evaluación deberemos acceder a un aula de informática o un aula medusa donde dispongamos de ordenadores, acceso a internet, un proyector, etc. A nivel más específico, es conveniente destacar que por las características del proyecto el alumnado debe acceder a herramientas como Gmail, Classroom, Google Forms, y otras webs de tipo educativo. En este sentido, resaltamos como positivo que al alumnado ya disponga de un gmail para uso educativo creado por el centro.

La plataforma empleada para dar soporte a la prueba y el proyecto de innovación es Google Sites. Pese a que hay muchas plataformas en las que sería posible llevar a cabo este trabajo seleccionamos esta porque se presenta como una herramienta rápida, eficiente y ecológica. Las diferentes herramientas de educación que nos presenta Google, como Google Sites, Forms, Docs., etc., muestran una gran calidad y es que podemos facilitar todo el contenido que nos interese apenas a través de un enlace. Finalmente, me parece interesante mencionar que esta herramienta nos permite clasificar el contenido en diferentes ventanas y por categorías, lo que nos permitirá utilizarlo no solo para esta lectura, sino para cualquiera que planteemos. Además, de esta capacidad de clasificación destaca su potencial a nivel creativo, ya que nos permite presentar en ella casi cualquier tipo de contenido de forma creativa y muy visual.

4.5. FASE II: INTERVENCIÓN EN COMPETENCIA LECTORA Y COMPRENSIÓN ORAL

A la largo de esta fase del proyecto de innovación detallaremos aspectos específicos en cuanto a los objetivos, recursos, metodología, agrupamientos, desarrollo de las sesiones, etc. Todos estos aspectos específicos necesarios para llevar a cabo las sesiones tienen presencia en cuanto a la puesta en práctica, en el web site que hemos creado como soporte para para la propuesta. La fase dos del proyecto, abarca desde la

sesión dos hasta la sesión seis, es decir, desde la semana dos hasta la seis. Por lo que estas sesiones de aplicación del proyecto se llevarán a cabo desde el 13 de abril al 15 de mayo, es la fase del proyecto a la que dedicaremos más tiempo. Dirigiremos el alumnado hacia la web site, desde ahí podrá acceder a los textos, formularios, actividades y cualquier contenido en general.

4.5.1. Recursos materiales

Los recursos materiales necesarios para este proyecto son recursos didácticos digitales que pueden estar presentes en el aula o en el entorno personal de estudio del alumno. De esta forma, procedemos a enumerar los diferentes recurso esenciales para la realización de este proyecto.

⇒ Recursos digitales:

- Ordenadores
- Acceso a Internet
- Proyector
- Gmail, Google Classroom, Google Forms, Google Meet
- Imágenes
- Videos

Teniendo presente todo esto, es probable que para el desarrollo de las sesiones necesitaremos disponer de una clase en la que se pudiera modificar la situación de las mesas y que en algunas sesiones necesitaremos ir al aula medusa o cualquier otra con ordenadores e internet.

4.5.2. Agrupamientos

En cuanto a los agrupamientos, estos han variado en función del momento, pese a esto resulta importante indicar que todas las actividades que proponemos podrían adaptarse a la realización de forma individual de cada alumno desde casa mientras se lee la obra o texto. Aunque esto sea posible, lo realmente interesante es desarrollarlas en

un contexto de clase habitual y presencial en la que los alumnos puedan participar. Resultaría mucho más beneficioso trabajar por parejas/tríos, en grupos o como gran grupo, por lo que en este sentido creo que la propuesta es bastante flexible. Entre las diferentes formas de trabajo que se dan se encuentran las siguientes:

- **Individual:** durante el proceso de lectura, la realización del resumen o el esquema el alumno trabaja de forma individual, ya que cada alumno debe ejercitar ese proceso de comprensión atendiendo a sus necesidades.
- **Por parejas:** durante algunas actividades como “Dibuja como nunca” les pido que por parejas dibujen como creen que sería el personaje que más les gusta.
- **Por grupos pequeños:** durante la actividad “Crear puede ser genial” les pido que creen una infografía en grupo considerando que puede ser algo más complejo para su nivel y que necesitaran ayudarse entre ellos.
- **En gran grupo:** hay otras actividades como “¿Quién es quién?” que considero muy interesantes para trabajar con el grupo en general.

4.5.3. Planificación de la secuencia didáctica

Antes de introducirnos en el desarrollo de las situaciones que se desarrollan en cada sesión de forma detallada, puede resultar de interés algunos datos organizativos en torno a estrategias, recursos, etc., con la intención de mostrar por qué hemos utilizado un recurso u otro en cada momento. En las siguientes tablas se pueden visualizar: la organización de las sesiones por fases, un resumen del contenido de estas, las estrategias utilizadas y los recursos (ver tabla 7) y en el caso de la siguiente se pueden observar todas las actividades que se van a llevar a cabo en cada sesión (ver tabla 8):

Tabla 7. Resumen de las sesiones realizadas

SESIONES	DESARROLLO	ESTRETEGIAS	RECURSOS
<p>SESIÓN 2</p> <p><i>Retos celestinescos</i></p>	<p>Les hablaremos de la obra que vamos a leer, les enseñaremos el tipo de actividades que vamos a hacer para intentar motivarles y resolver cualquier tipo de duda.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios de presentación y motivación • Activación de conocimientos previos • Formular predicciones 	<p>Enseñaremos materiales en relación a la obra que puedan suscitar interés y realizaremos actividades en Educaplay</p>
<p>SESIÓN 3</p> <p><i>Quien tiene un libro tiene un tesoro</i></p>	<p>Durante esta sesión ofreceremos al alumnado algunas herramientas que le pueden ayudar durante el proceso de lectura del libro. Son herramientas que pretenden evitar las distracciones, ofrecerle el libro en formato digital, hacer una sinopsis online, puntuar el libro en redes sociales, diccionarios online, etc. Todo esto a través de la práctica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura panorámica primera lectura, lectura cooperativa e individual. • Procesamiento del vocabulario. 	<p>Explicación y ejemplificación mediante herramientas como: El Libro Total, Alibrato, RAE Online, Forest, Habitica, Flipd, etc.</p>
<p>SESIÓN 4</p> <p><i>Las ideas claras</i></p>	<p>Tras la lectura o casi finalización de esta proponemos actividades en torno a mapas conceptuales, esquemas, resúmenes, etc., con la intención de comprender y delimitar lo importante.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Autopreguntas para comprobar la comprensión. • Síntesis • Conexiones • Inferencias • Supervisión 	<p>Comprobar la comprensión, desechar lo irrelevante, captar ideas implícitas, etc., a través de herramientas como XMind, Keep, SimpleMindLite, etc.</p>
<p>SESIÓN 5</p> <p><i>Quizz, quiz...</i></p>	<p>Tras la lectura llevaremos a cabo cuestionarios para comprobar si hemos comprendido</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación 	<p>Comprobar la comprensión y llevar a cabo una autoevaluación a través de Quizzis, Kahoot!, etc.</p>
<p>SESIÓN 6</p> <p><i>Crear para ser genial</i></p>	<p>Desarrollar valoraciones y la creatividad de forma que el alumno recree diversos aspectos de la obra, como los personajes, las partes que más le han gustado, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Valoración • Creación y recreación 	<p>Reconocer intenciones, posturas, relacionarlas con opiniones y ampliar a través de la creatividad utilizando herramientas como: Genially, Pixton, etc.</p>

4.5.4. Desarrollo de las sesiones

Este proyecto de innovación en torno a la lectura y comprensión lectora que llevamos a cabo se desarrolla en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en un total de siete sesiones. Dedicaremos una hora (55 minutos) por cada sesión en un total de siete semanas. Muchas de las actividades presentes en las siguientes sesiones se realizan a través de la gamificación utilizando herramientas online o páginas web en las que aprender jugando como por ejemplo: Quizzis, Educaplay, Kahoot!, Habitica, Forest, Quizlet, etc. La aplicación de estas herramientas para que el alumno desarrolle estrategias en el ámbito de la lectura y comprensión pretende ante todo divertir y motivar al alumno para así fomentar su atención y predisposición a la hora de enfrentarse a la lectura. A continuación, se presentan las actividades (ver tabla 8) y desarrollo de las sesiones en torno a las que se dará el proyecto:

Tabla 8. Actividades

SESIÓN 2	Melibea es Penélope
	@Celestina los hechizos por direct
	¡Reto, reto, reto celestinesco!
SESIÓN 3	Unos cuantos arbolitos sin distraerte
	Quien tiene un libro tiene un tesoro
SESIÓN 4	Las ideas claras
	Resumen y resumen
	Lagunas y mareas
SESIÓN 5	¡Quizzzzzz, quizzzz...!
	¿Quién es quién?
SESIÓN 6	Crear puede ser genial
	Dibuja como nunca
	¡Completa la misión!

FASE II. Desarrollo de las sesiones

SESIÓN 2 - Retos celestinescos
Curso: 3º ESO
Asignatura: Lengua Castellana y Literatura
Duración: 55'
Espacios: aula de informática/Medusa
Materiales: aula con ordenadores e internet para cada alumno
Agrupamiento: gran grupo
Criterios de evaluación: 3 y 9 Competencias: CD, CL, CEC
Descripción: Durante la segunda sesión llevaremos a cabo las actividades pertenecientes al primer bloque: “Melibea es Penélope”, “@Celestina los hechizos por direct” y “¡Reto, reto, reto celestinesco!”. Tras hacer una breve introducción al proyecto, hemos enseñado al alumnado algunos materiales y animado a que investiguen los elementos dispuestos en el Google Sites. Finalmente, llevaremos a cabo actividades interactivas en la plataforma Educaplay en relación a los contenidos básicos de la obra que estamos trabajando, entre ellas un crucigrama, ordenar palabras, relacionar imágenes con texto, sopa de letras o un video quiz. Las estrategias que queremos desarrollar en este ámbito a través de la gamificación es la presentación y motivación ante la obra, la activación de conocimientos previos o el formular predicciones.
Observaciones:

SESIÓN 3 - Quien tiene un libro tiene un tesoro
Curso: 3º ESO
Asignatura: Lengua Castellana y Literatura
Duración: 55'
Espacios: aula habitual con un proyector y acceso a internet

Agrupamiento: pequeños grupos
Criterios de evaluación: 3 y 9 Competencias: CD, CL, CEC
<p>Descripción:</p> <p>Durante la tercera sesión del bloque dos, llevaremos a cabo las siguientes actividades: “Unos cuantos arbolitos sin distraerte” y “Quien tiene un libro tiene un tesoro”. Durante esta sesión orientaremos al alumnado hacia la utilización de aplicaciones que les puedan ayudar a mantener la concentración durante el proceso de lectura. Entre ellas: Habitica, Forest, Flipd, etc. También nos acercaremos a algunas aplicaciones que podrán facilitarles obtener el libro y otras aplicaciones que utilizan el formato red social pero en torno a los libros. La aplicación de “El Libro Total” nos permite consultar libros, subrayar palabras, consultar diccionarios integrados, dar puntuaciones, establecer listas con los libros leídos y los que desean leer, escribir sinopsis, comentarios, etc. Las estrategias de lectura y comprensión lectora en las que pretendemos insistir es en la lectura panorámica y la primera lectura. El objetivo final, sería mostrarles cómo funcionan estas herramientas y ejemplificar su uso resolviendo dudas e invitándoles a participar.</p>
Observaciones

SESIÓN 4 - Las ideas claras
Curso: 3º ESO
Asignatura: Lengua Castellana y Literatura
Duración: 55'
Espacios: aula de informática/Medusa
Agrupamiento: trabajo individual
Criterios de evaluación: 3 y 9 Competencias: CD, CL, CEC
<p>Descripción:</p> <p>Durante la cuarta sesión del bloque dos, llevaremos a cabo actividades como: “Las ideas claras”, “Resumen y resumen” y “Lagunas y mareas”. Estas actividades se realizan mediante recursos como: Xmind, SimpleMindLite, Quizlet, YouTube, etc. El objetivo de estos ejercicios es que conozcan herramientas que les puedan ayudar a desarrollar estrategias como la capacidad de hacernos autopreguntas, síntesis, conexiones, inferencias, etc., utilizando las TICs para así poder desarrollar sus habilidades básicas digitales.</p>
Observaciones

SESIÓN 5 - Quizz, quiz...
Curso: 3º ESO
Asignatura: Lengua Castellana y Literatura
Duración: 55'
Espacios: aula de informática/Medusa
Agrupamientos: gran grupo
Criterios de evaluación: 3 y 9 Competencias: CD, CL, CEC
Descripción: Durante la quinta sesión del bloque tres, llevaremos a cabo la actividad “¡Quizzzzzzz, quizzzzz...!” y “¿Quién es quién?” con la intención de ponernos a prueba. Para ello, llevaremos a cabo la gamificación a través de Quizzis y Kahoot! resolviendo preguntas sobre el contenido del libro. Con estas actividades pretendemos implementar estrategias que fomenten la autoevaluación y encontrar esos aspectos que pueden necesitar más reflexión.
Observaciones

SESIÓN 6 - Crear para ser genial
Curso: 3º ESO
Asignatura: Lengua Castellana y Literatura
Duración: 55'
Espacios: aula de informática/Medusa
Agrupamientos: por parejas y en grupos pequeños
Criterios de evaluación: 3 y 9 Competencias: CD, CL, CEC

Descripción:

Durante la sexta sesión del bloque tres, llevaremos a cabo actividades orientadas a gamificar y crear como: “Crear puede ser genial”, “Dibuja como nunca” y “¡Completa la misión!”.etc. Estas actividades son realizadas a través de herramientas como Genially, Canva, herramientas de dibujo online, breakout, etc. Giran en torno a la creatividad del alumno para animarle a crear dibujos online, completar misiones de breakout, etc. Estas actividades buscan fomentar la valoración personal a través de la creatividad y recreación.

Observaciones

4.5.5. Atención a la diversidad

La atención a la diversidad es una realidad presente en todos los centros educativos que debe ser atendida por el profesorado. Esta se establece como principio fundamental que debe regir toda la enseñanza, ya que su objetivo es proporcionar a todo el alumnado una educación de calidad, adecuada a sus características y necesidades. Por lo que debe promover el éxito escolar y la excelencia de todos teniendo presente sus potencialidades, desde un enfoque inclusivo y competencial.

En el caso de las medidas para atender a la diversidad en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, estas tendrán la finalidad de alcanzar los objetivos de etapa, reducir las tasas de abandono escolar temprano y mejorar los índices de continuidad escolar en el aula. Entre las medidas más habituales para regular la atención a la diversidad se encuentran las establecidas en primaria, unidas a las que se establecen para secundaria en los planes de atención a la diversidad. Entre ellas, el desdoblamiento del grupo, la integración de materias en ámbitos, los programas de mejora de la convivencia, etc. (DECRETO 25/2018, de 26 de febrero).

En el caso del IES Rafael Arozarena, entre sus proyectos educativos se encuentra el Plan de Atención a la Diversidad. En este plan se plantean medidas ordinarias como por ejemplo; las medidas de atención a la diversidad de carácter organizativo y curricular, la permanencia un año más en el curso, el apoyo al grupo

ordinario, desdoblamiento de grupo y el Programa de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento (PMAR). También se presentan algunas medidas extraordinarias más específicas en cuanto al alumnado NEAE, criterios y procedimientos de detección, etc.

En este sentido, basándonos en las instrucciones del centro, es conveniente tener presente las necesidades educativas más comunes que nos señala el instituto, ya que al no poder aplicar el proyecto no tenemos un caso concreto sobre el que ejercer estas adaptaciones a un nivel más específico.

- Alumnos/as con distintos niveles dentro del currículo (desajuste de aprendizaje, ritmo lento, déficits de cualquier índole, altas capacidades...).
- Alumnos/as que se encuentran en distintos momentos de su desarrollo psicológico y personal (problemáticas distintas, condiciones físicas y psicológicas variadas, ambientes familiares y sociales desfavorecidos...).
- Alumnos/as con motivaciones e intereses muy variados
- Alumnos/as que aprenden de formas muy diferentes (unos se enfrentan al aprendizaje con estrategias de conocimiento, de razonamiento, etc., mientras que otros lo hacen de forma mecánica).
- Alumnado con factores sociales en situación de vulnerabilidad y generadores de desigualdades personales, económicas, sociales que influyen en procesos de aprendizajes (dinámicas familiares disfuncionales, precariedad economía, situaciones laborales temporales e inestables, violencia de género, etc.)

En cuanto a las medidas ordinarias que nos presenta el centro y que me parece adecuado tener presente como base, se encuentran las siguientes:

A) Medidas organizativas y curriculares desde el PE

- Intentar acercar el proyecto de innovación a los conocimientos fundamentales necesarios para la adquisición de los nuevos.
- Tener en cuenta la evaluación inicial que realizó el tutor para partir desde ahí a la obtención de nuevos con este proyecto de innovación.
- Adaptar este proyecto a la programaciones establecidas por el tutor y por lo tanto, a las características del grupo en sí mismo.

B) Criterios generales para la organización de los grupos

- Los grupos de clase deben ser heterogéneos y la distribución del alumno de NEAE será equitativa, por lo que los grupos de trabajo dentro del aula deben seguir también esta organización.

C) Permanencia un año más en el curso

- Teniendo presente que nosotros entramos en el último trimestre del curso académico, el factor de la repetición es importante tenerlo en cuenta de cara a la elaboración de las actividades, tanto si el alumno es repetidor como si corre el riesgo de serlo el próximo curso.

Teniendo presente toda esta información, intentaremos establecer algunas pautas que tendríamos en cuenta a la hora de llevar a cabo las diferentes actividades. Es importante tener presente que el tutor en colaboración con el Departamento de Orientación del centro es quién realiza la adaptación curricular, por lo que en nuestro caso el tutor establecería algunas pautas adaptativas en relación a este proyecto de innovación. Pese a esto, de manera general, el profesorado posee diferentes recursos de los que podemos hacer uso para hacer frente a la diversidad. Entre estas adaptaciones se encuentra el adaptar el material didáctico (el libro de texto, distintos cuadernos de trabajo, materiales de refuerzo, etc.). La adaptación de estos materiales de apoyo es una

de las bases de la atención a la diversidad, en este sentido considero que las nuevas tecnologías nos facilitan esa adaptación por su flexibilidad a la hora de modificar, complementar o cambiar cualquier tipo de material cuando sea necesario. En este sentido, si fuera necesario la adaptación de alguno de los cuestionarios, textos o actividades online estas se seguirían por el criterio que nos marque la tutora. También podemos variar la metodología según las necesidades de cada alumno y aumentar o disminuir el ritmo de presentación de los contenidos cuando sea necesario.

4.6. FASE III: EVALUACIÓN FINAL DEL RENDIMIENTO EN COMPRENSIÓN LECTORA

Durante esta última fase llevaremos a cabo la evaluación final (ver figura 8) del proyecto de innovación expuesto en este Trabajo Final de Máster. Esta evaluación final se llevará a cabo durante la fase tres en la semana siete, es decir, la última semana de nuestras prácticas externas. An

tes de adentrarnos en los procesos de evaluación final que se producirán durante esta última sesión es conveniente contextualizar y describir cómo se va a desarrollar la séptima sesión. En la siguiente tabla detallamos algunos aspectos contextuales de interés y describimos desarrollo de la sesión en sí misma (ver tabla 9 y 10):



Figura 8. Evaluación final

Tabla 9. Tabla resumen

<p>SESIÓN 7</p> <p><i>Evaluación final</i></p>	<p>Finalmente, llevaremos a cabo la evaluación final. Durante esta realizaremos la evaluación del texto expositivo, la evaluación de <i>La Celestina</i> y una autoevaluación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Valoración • Evaluación 	<p>Delimitar que efectos han tenido estos procedimientos</p>
<p>SESIÓN 7</p>	<p>Evaluación final</p>		

Tabla 10. Última sesión: evaluación final

<p>SESIÓN 7 - Evaluación final</p>
<p>Curso: 3º ESO</p>
<p>Asignatura: Lengua Castellana y Literatura</p>
<p>Duración: 55'</p>
<p>Espacios: aula de informática/Medusa</p>
<p>Agrupamientos: individual</p>
<p>Criterios de evaluación: 3 y 9 Competencias: CD, CL, CEC</p>
<p>Descripción:</p> <p>Finalmente, llevaremos a cabo una evaluación final que constará de tres partes. La primera estará basada en realizar el mismo cuestionario que hicimos inicialmente con el objetivo de comprobar si sus estrategias en comprensión lectora han mejorado. En segundo lugar, realizaremos un formulario en torno a <i>La Celestina</i> de Rojas (1499), para ver si sus conocimientos en torno a la obra han mejorado. También, llevaremos a cabo una autoevaluación en la que pediremos la opinión del alumnado sobre las actividades que hemos realizado, etc., con la intención de saber si su motivación y predisposición ante estas prácticas es buena. Por último, les pediré que me envíen por correo electrónico sus diarios de clase.</p>
<p>Observaciones</p>

Para realizar esta evaluación del alumnado hemos tenido presente que no solo nos interesa obtener los resultados objetivos, sino que también resulta esencial evaluar el grado de satisfacción del alumnado con el que se llevaría a cabo el proyecto. Principalmente, en relación a las metodologías empleadas, la motivación y la labor del profesor. Por esta razón, en primer lugar, realizaremos un formulario inicial donde evaluaremos si sus habilidades en comprensión lectora han mejorado a nivel general ante un texto expositivo, y en segundo lugar, si han mejorado sus conocimientos específicos en torno a la obra seleccionada “La Celestina” (Rojas, 1499) como tópico para este proyecto de innovación. En ambos casos las pruebas se realizaran de manera on-line a través de un formulario llevado a cabo en la plataforma *Google Forms*. En la siguiente tabla exponemos los enlaces que dan acceso a los diferentes formularios llevados a cabo (ver tabla 11).

Tabla 11. Enlaces a los diferentes formularios

PLATAFORMA	FASES	ENLACES
https://sites.google.com/view/unmundoporleer/inicio?authuser=0	Fase I: Evaluación del rendimiento en comprensión lectora inicial	<p>TEXTO: https://docs.google.com/document/d/1eP2H6f7ns_XXJiHAOS-tr1E1Aru-V3y7NjVE1QFIZLE/edit?usp=sharing</p> <p>FORMULARIO: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeC1bPc0AgekpDDusn91QrNJv278MzVJQFGd3SBBL9KtfQIQ/viewform</p>
	Fase II: Intervención en competencia lectora y comprensión oral	<p><i>La Celestina</i> (inicial): https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdLpX13xxb-7yzkbth_w7iJM91H8zP04uaL7EJATFezx4C4gg/viewform</p> <p>Antes, durante y después de la lectura ubicado en la web site</p>

Tabla 11. Enlaces a los diferentes formularios

	Fase III. Evaluación final del rendimiento en comprensión lectora	TEXTO: “ FORMULARIO: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSctPSaYDbkoQS3iCnM_V6Mvv3Tj14zA0lBtmBimaD5MqlknLQ/viewform
		<i>La Celestina</i> (final): https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeue47RF_FVnxiBrjyr6efai9wgoVaZq13cXt9-qH0mdi9esQ/viewform
		Autoevaluación: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScKkSnwdniP-ISHjdi27HcYFHTKogKaf6k9yvPA5Sod93NOLg/viewform

Durante el proceso de evaluación final llevamos a cabo dos formularios, el primero para evaluar la mejora en comprensión y el segundo, para evaluar la adquisición de conocimientos en cuanto a la obra. Estos persiguen comprobar el nivel de rendimiento del alumnado tras la aplicación del proyecto (ver figura 9).

The image shows two side-by-side Google Forms. The left form, titled "PRUEBA FINAL", includes a header with a bookshelf illustration and a sub-header "8. Valorar el texto". It contains two questions: "a) ¿Te ha gustado el texto? ¿Por qué?" and "b) Qué importancia tiene el calentamiento global?". The right form, titled "La Celestina FINAL", has a header with an open book illustration and a sub-header "La Celestina FINAL". It includes a red asterisk indicating a mandatory question: "¿Quién es el autor de la obra La Celestina? *". Below this question are four radio button options: "Cervantes", "Pablo Neruda", "Fernando de Rojas", and "Daddy Yankee".

Figura 9. Formularios finales


En el caso de la evaluación final, se llevarán a cabo los mismos cuestionarios para ver cuál es la evolución. El objetivo es obtener unos datos que nos permitan hacer comparativas entre un momento y otro. Mediante la evaluación de las medidas pretest y posttest se pretende identificar si la sesión de intervención mediante la implementación de este proyecto de innovación ha generado mejora en la comprensión de textos en formato digital del alumnado mediante las estrategias planteadas

4.6.1. Autoevaluación

Pese a que los resultados objetivos, en relación a la comparación sean muy interesantes, no podemos olvidar que la actividad de la lectura en el alumnado viene marcada por la motivación que sientan y que podamos transmitirles el profesorado. Por esta razón, considero que es casi tan relevante los resultados objetivos obtenidos, como la valoración realizada por el alumno/a (ver figura 10).

Debido a que este proyecto de innovación no ha podido aplicarse en el aula, no tenemos estos resultados. Pero consideramos que este trabajo de innovación en sí puede resultarles una forma novedosa, activa y diferente de trabajar la lectura. Para indagar en sus opiniones llevamos a cabo un formulario (ANEXO III) en el que realizamos preguntas en torno a aspectos como sus gustos, si se han divertido, si les ha resultado difícil, etc.

Lo ideal en una puesta en práctica hubiera sido ir obteniendo las dificultades que esta propuesta podría conllevar en la práctica no solo a través de la observación, sino también a través de sus comentarios y sugerencias del propio profesorado y alumnado. Además, de estos datos situacionales, un análisis de los obtenidos en la encuesta nos hubiera ayudado considerablemente a mejorar este proyecto con intención de implantarlo en el aula en un futuro.



Evaluación

La finalidad de este cuestionario es que nos des tu opinión sobre las actividades realizadas en clase en torno a la obra *La Celestina* de Rojas (1499)

¿Te han gustado las actividades?

Sí

No

¿Qué actividad te ha gustado más?

Figura 10. Autoevaluación

4.6.2. Evaluación final

Finalmente, tenemos que indicar que para evaluar los resultados obtenidos en el proyecto a nivel global hemos empleado diversas herramientas de evaluación. Entre ellas, la realización de pruebas basadas en formularios, un formulario de autoevaluación o un diario de clase para determinar los resultados del alumnado durante la segunda fase del proyecto. Teniendo presentes todos estos datos obtenidos paulatinamente durante el desarrollo del proyecto llevaremos a cabo una evaluación global de todo a través de la siguiente rúbrica (ver tabla 12).

Tabla 12. Rúbrica de evaluación final

	EXCELENTE	BIEN	SUFICIENTE	INSUFICIENTE	PESO
	4	3	2	1	
Comprensión inicial de textos expositivos	Comprende perfectamente el texto expositivo en formato digital	Comprende de forma adecuada el texto expositivo en formato digital	Comprende de forma parcial el texto expositivo en formato digital	No es capaz de comprender textos expositivos en formato digital	10 %
Conocimientos previos sobre la obra	Posee unos conocimientos previos sobre la obra muy positivos	Posee unos conocimientos previos sobre la obra moderados	Posee unos conocimientos previos sobre la obra muy leves	No posee conocimientos previos	10 %
Estrategias previas a la lectura	Muestra interés por el material propuesto y a partir de este es capaz de llevar a cabo la activación de conocimientos previos y la formulación de predicciones sobre la obra	Muestra interés por el material propuesto y es capaz de llegar a la activación de conocimientos previos	Muestra interés por el material propuesto e intenta llegar a la activación de conocimientos previos	No muestra interés por los materiales propuestos y no llega a la activación de conocimientos previos, ni a la formulación de predicciones	20 %
Estrategias durante el proceso de lectura	Lee la obra y comprende lo que lee. Emplea con agilidad estrategias básicas en torno a las autopreguntas, síntesis, establecer conexiones, realizar inferencias, etc. Presenta un buen manejo de las habilidades digitales básicas	Lee la obra y comprende lo que lee. Emplea de forma adecuada estrategias básicas de comprensión. Posee conocimientos básicos en torno a las habilidades digitales	Lee la obra y comprende a grandes rasgos lo que lee. Presenta alguna dificultad en estrategias básicas de comprensión. Posee habilidades digitales básicas aunque alguna vez pueda presentarse dificultades	Presenta dificultades a la hora de avanzar en la lectura y comprender la obra. No emplea estrategias básicas para comprender el texto. No dispone de habilidades básicas digitales	20 %

Tabla 12. Rúbrica de evaluación final

	EXCELENTE	BIEN	SUFICIENTE	INSUFICIENTE	PESO
Estrategias tras la lectura	Es capaz llevar a cabo cuestionarios de forma muy satisfactoria en torno a la obra y es capaz de valorar y recrear esta a través de herramientas online en torno a la gamificación.	Presente resultados bastante positivos en los cuestionarios y un desarrollo adecuado en la valoración y recreación a través de herramientas de gamificación.	Presenta resultados regulares en los cuestionarios y un desarrollo adecuado en la valoración y recreación a través de herramientas de gamificación.	Presenta malos resultados en los cuestionarios y no muestra motivación e implicación a la hora de valorar la obra y ser creativo frente a las diferentes herramientas de gamificación que se proponen.	20 %
Comprensión de textos expositivos de evaluación final	Comprende perfectamente el texto expositivo en formato digital	Comprende de forma adecuada el texto expositivo en formato digital	Comprende de forma parcial el texto expositivo en formato digital	No es capaz de comprender textos expositivos en formato digital	10 %
Adquisición de conocimientos sobre la obra	Posee unos conocimientos previos sobre la obra muy positivos	Posee unos conocimientos previos sobre la obra moderados	Posee unos conocimientos previos sobre la obra muy leves	No posee conocimientos previos	10 %

5. CONCLUSIONES

Para concluir, a lo largo de este Trabajo Final de Máster hemos buscado profundizar en lo que supone leer y comprender, no solo en formato papel, sino también en formato digital. Diversas investigaciones y algunas pruebas bastante reconocidas como el Informe PISA (OCDE, 2018), ya han dirigido sus objetivos hacia la adaptación del formato y la investigación sobre los efectos del mismo en el alumnado. Sin duda, todas las investigaciones expuestas hasta aquí demuestran que la lectura en formato digital, la comprensión lectora y otros elementos que intervienen en el proceso de

comprensión; como la atención o la memoria, se ven afectados en este medio. Ante estos datos, nos hacemos preguntas que nos llevan a reflexionar sobre si realmente estos efectos son ocasionados por el formato digital en sí mismo o realmente se deben a una necesidad de entender lo que la lectura en formato digital supone. Detenernos en esta problemática y dar de lado las Nuevas Tecnologías, es evidente, que no es una solución que se corresponda con la realidad social y con la realidad del aula, más aun en los últimos tiempos. Estos últimos años, ha tomado más relevancia la presencia de las TICs en el aula y la competencia digital. Estos elementos se han presentado como un “salvavidas” para el profesorado que se ha visto obligado a renovarse en este ámbito teniendo presente hechos acontecidos.

Sin duda, la vía para seguir avanzando es entender qué procesos cognitivos se desencadenan cuando trabajamos en estos formatos y las dificultades que entrañan para nosotros. Solo así, podremos encontrar un camino que nos lleve a soluciones y más concretamente al desarrollo de habilidades básicas digitales y estrategias en el medio digital. En este sentido, la adquisición de la competencia digital se ha situado como un elemento primordial para el desarrollo personal del alumnado en el futuro. No atender a esto podría generar que el alumnado no adquiriese las habilidades que necesita. En este sentido, es nuestro deber garantizarles un buen uso y una inclusión positiva y responsable de estas herramientas en el aula. Por esta razón, considero muy importante la necesidad de adaptar la educación a las nuevas generaciones, innovar y adecuar el contenido a su realidad, todo esto permitirá a los docentes crecer junto a su alumnado.

En el caso de esta propuesta de innovación, el desarrollo de habilidades básicas digitales, de estrategias y la gamificación se han presentado con el fin de contrarrestar los efectos negativos comentados con anterioridad. A lo largo del proyecto, se proponen diversas actividades en torno a la gamificación que buscan acompañar, guiar y motivar al alumnado durante el proceso de lectura. Por lo que cabe destacar, que la lectura es una actividad en la que el factor motivación interviene de forma drástica. Por esta razón, la gamificación se ha revelado como un elemento que además de acentuar la atención, puede permitirnos sumergir al alumnado en la obra a través de

juegos, creatividad, recreación, espíritu crítico, etc. Finalmente, me gustaría resaltar algunas ideas que aunque señaladas con anterioridad, suponen uno de los ejes que motivan este trabajo. No cabe duda de que cuando llevamos a cabo un proyecto de innovación la idea central que se nos presenta es la de cambio educativo. Este cambio no solo requiere un saber intelectual, sino preocupación, compromiso y pasión (Fullan, 1982), estos son aspectos que han intervenido en el desarrollo de esta propuesta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, J., y Cordón, J. (2013). Lectura digital y aprendizaje: las nuevas alfabetizaciones. *SCOPEO*, 96, 1-18. Recuperado de <https://universoabierto.org/2016/11/11/lectura-digital-y-aprendizaje-las-nuevas-alfabetizaciones/>
- Araus, M. (2017, 18 enero). Vigotsky. Principios y conceptos básicos de la teoría del constructivismo social. Recuperado 1 de junio de 2020, de <https://educacionparalasolidaridad.com/2017/01/18/vygotsky-principios-y-conceptos-basicos-de-la-teoria-del-constructivismo-social/>
- Arias, O., Fidalgo, R., y Robledo, P. (2012). Metacognición y comprensión lectora: conocimiento y uso de estrategias. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2, 195-201. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832339019>
- Bavelier, D. (2013). Play, attention, and learning: How do play and timing shape the development of attention and influence classroom learning? *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1-20. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3842829/>
- Carbonell, J. (2001). La aventura de innovar: el cambio en la escuela. Madrid, España: Morata.
- Coiro, J. (2011). Predicting reading comprehension on the Internet: Contributions of offline reading skills, online reading skills, and prior knowledge. *Journal of Literacy Research*, 43(4), 352-392. doi: 10.1177/1086296X11421979. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/241654293_Predicting_Reading_Comprehension_on_the_Internet_Contributions_of_Offline_Reading_Skills_Online_Reading_Skills_and_Prior_Knowledge

- Cordón, J. (2020, 8 junio). Lectura digital. DINLE: Diccionario Digital de nuevas formas de lectura y escritura. Recuperado 8 de junio de 2020, de <http://dinle.usal.es/searchword.php?valor=Lectura%20digital>
- Cuetos, F. (2011). *Neurociencia del Lenguaje. Bases neurológicas e implicaciones clínicas*. Madrid, España: Editorial Médica Panamericana.
- DECRETO 83/2016, de 4 de julio por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. Boletín Oficial de Canarias, n.º 136, de 15 de julio de 2016. Recuperado el 13 de mayo de 2020 de <https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/secundaria/informacion/ordenacion-curriculo/curriculos-de-la-educacion-secundaria-obligatoria-eso/>
- Delgado, P., y Salmerón, L. (2018). El libro no ha muerto: Desventaja meta-cognitiva de la lectura en pantalla. *Ciencia Cognitiva*, 12:2, 36-38.
- Delgado, P., Salmerón, L., y Vargas, C. (2019). La lectura digital, en desventaja. *Mente y Cerebro*, 99, 27-33. Recuperado de <https://www.investigacionyciencia.es/revistas/mente-y-cerebro/el-inconsciente-sale-a-la-luz-783/la-lectura-digital-en-desventaja-18011>
- Eme, E., Puustinen, M., and Coutelet, B. (2006). Individual and developmental differences in reading monitoring: When and how do children evaluate their comprehension? *European Journal of Psychology of Education*, XXI(1), 91-115. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/BF03173571>
- Escobar, N. (2017). La lectura digital como estrategia para el fomento de la producción de textos académicos. *Sistemas, cibernética e informática*, 14(1), 73-76. Recuperado de [http://www.iiiisci.org/journal/CV\\$/risci/pdfs/XA009ES16.pdf](http://www.iiiisci.org/journal/CV$/risci/pdfs/XA009ES16.pdf)

- Flores, P., Díaz, A., y Lagos, I. (2017). Comprensión de textos en soporte digital e impreso y autorregulación del aprendizaje en grupos universitarios de estudiantes de educación. *Revista electrónica educare*, 0. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/1941/194150012007/html/index.html#B15>
- Fuenmayor, G., y Villasmil, Y. (2008). La percepción, la atención y la memoria como procesos cognitivos utilizados para la comprensión textual. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 9(22), 187-202. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170118859011>
- Fullan, M. (2002). El sentido del cambio educativo. En Ediciones Octaedro, *Los nuevos dignificados del cambio en la educación* (pp. 1-53). España, Barcelona: Ediciones Octaedro
- Garland, K. (2000, abril 16). Learning and Knowledge Application: Electronic versus Printed Material. *Student Posters*. Recuperado de <https://www.researchgate.net>
- Gil, J., y Prieto, E. (2019). Juego y gamificación: innovación educativa en una sociedad en continuo cambio. *Ensayos Pedagógicos*, XIV(1), 91-121. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7038105>
- González, A. (2004). *Estrategias de comprensión lectora*. Madrid, España: Síntesis.
- Jabr, F. (2014). Por qué el cerebro prefiere el papel. *Investigación y Ciencia*, 449, 83-87. Recuperado de <https://www.investigacionyciencia.es/revistas>
- Jaramillo, O. (2019). Estrategias de integración del marco situacional para la comprensión lectora de textos académicos digitales. *Sophia*, 15(1), 89-108. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-89322019000100097&lang=es

- Jiménez, E. (2014). Comprensión lectora vs Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *ISL, 1*, 65-74. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5085470>
- Kaufman, G., and Flanagan, M. (2016). High-Low Split: Divergent Construal Levels Triggered by Digital and Non-digital Platforms. *Embodied Interaction*, 2773-2777. Recuperado de <https://tiltfactor.org/wp-content/uploads/2017/02/2016-tiltfactor-chi-digital-nondigital.pdf>
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio (BOE del 4 de julio de 1985), reguladora del derecho a la educación (LODE).
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre (BOE del 24 de diciembre de 2002), de calidad de la educación (LOCE).
- Liu, J., and James, K. (2016). Handwriting Generates Variable Visual Output to Facilitate Symbol Learning. *Journal of Experimental Psychology: General*, 145(3), 298-313. Recuperado de <http://web.a.ebscohost.com/accedys2.bbtck.ull.es/ehost/results?vid=0&sid=c17dd3ed-946c-4c7d-a3d0-e405398d0a61%40sdc-v>
- Mangen, A., and Walgermo, B. (2013). Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension. *International Journal of Educational Research*, 58, 61-68. Recuperado de <https://www-sciencedirect-com.accedys2.bbtck.ull.es/science/article/pii/S0883035512001127>
- Mata, J. (2015). Didáctica de la lengua y la literatura. Madrid, España: Pirámide.
- Morris, J., Mahajan, N., and Pasek, K. (2013). Once Upon a Time: Parent–Child Dialogue and Storybook Reading in the Electronic Era. *Mind, brain, and education*, 7, 200-211. Recuperado de: <https://www.academia.edu/19508668/>

O n c e U p o n a T i m e P a r e n t -
Child Dialogue and Storybook Reading in the Electronic Era

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2017). *El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve*. Recuperado el 13 de mayo de 2020 de <http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2018). *Informes PISA (Programme for International Student Assessment)*. Datos recuperados el 13 de mayo de 2020 de <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa/pisa-2018/pisa-2018-informes-es.html>

Peronard, M. (2007). Lectura en papel y en pantalla de computador. *Revista Signos*, 40(63), 179-195. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342007000100009

Piaget, J. (1948). *Los cuatro periodos de desarrollo de Piaget*. UNID. Maestría en Educación. Recuperado el 1 de julio 2020 http://www.colegioimi.net/uploads/2/3/2/3/23231948/etapas_desarrollo_piaget2.pdf

Rodríguez, F., y Santiago, R. (2015). *Gamificación. Cómo motivar a tu alumnado y mejorar el clima en el aula* [PDF]. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/299584812_Gamificacion_Como_motivar_a_tu_alumnado_y_mejorar_el_clima_en_el_aula

Rojas, F.. (1972). *La Celestina*. España: Madrid: Anaya

Salvat, B. (2020, enero 29). El móvil nos convierte en lectores distraídos. Recuperado 13 de mayo de 2020, de <https://theconversation.com/el-movil-nos-convierte-en-lectores-distraidos-130268>

- Santaella, F. (2014). La lectura en nuestros días. *Protestas en red*, 1(166), 14–17. Recuperado de http://gumilla.org/biblioteca/bases/biblo/texto/COM2014166_14-17.pdf
- Sanz, A. (1996). La mejora de la comprensión lectora. En *La educación Lingüística y Literaria en Secundaria* (pp. 127-159). Barcelona, España: ICE.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: Graó.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje . *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 43-61. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a02.pdf>
- Tapia, A. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación*, (1), 63-92. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1332456>
- Torres, A. (2011-01-13). Aportaciones teóricas de Vigotsky. Recuperado 1 de junio de 2020, de <https://www.milenio.com/opinion/alfonso-torres-hernandez/apuntes-pedagogicos/aportaciones-teoricas-de-vigotsky>
- Vallés, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit*, 11(11), 2233-7666. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272005000100007
- Viramonte, M. (2008). Comprensión lectora: dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales (1.a ed., Vol. 2). Buenos Aires, Argentina: Colihue.
- Westlund, E. (2005). Effects of VDT and paper presentation on consumption and production of information: Psychological and physiological factors. *Computers in*

Human Behavior, 21, 377-394. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/record/2005-00717-013>

Wolf, M. (2008). *Cómo aprendemos a leer. Historia y ciencia del cerebro y la lectura*. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/355778513/317632938-Como-Aprendemos-a-Leer-Historia-y-Ciencia-Del-Cerebro-y-La-Lectura-Maryanne-Wolf-Cut>

ANEXOS

ANEXO I

I. ANTES DE LA LECTURA

1. Presentar el texto

- a) ¿Qué vamos a leer ahora?
- b) ¿Por qué? ¿Qué relación tiene lo que vamos a leer ahora con lo que ya hemos visto antes?

2. Detectar expectativas e ideas previas

- a) ¿De qué piensas que puede tratar?
- b) ¿Qué sabes del texto? ¿Recuerdas haber estudiado algo sobre este tema?
- c) ¿Te parece que este es un tema interesante? ¿Por qué?

3. Fijar y dar a conocer los objetivos de lectura

- a) ¿Por qué vamos a leer este texto? ¿Qué tendremos que hacer una vez que lo hayamos leído y entendido?

II. DURANTE LA LECTURA

4. Primera lectura

- a) Lectura primera del texto en voz alta. Luego lee de nuevo en silencio sin detenerte, aunque encuentres palabras o frases que no comprendas.
- b) ¿De qué trata el texto? Exprésalo de una forma más amplia que la que figura en el título, con una frase o dos.

5. Comprobar predicciones

- a) ¿Habla el texto de lo que tú te esperabas o lo que dice es distinto de lo que te imaginabas?
- b) ¿Te parece en principio fácil, difícil? ¿Por qué?

6. Resolver dudas de vocabulario

- a) Anotar palabras o expresiones que no entiendas

- b) ¿Sabes lo que es el cambio climático? ¿Dónde has oído o leído estas palabras? ¿Te ayuda lo que dice el texto a entender el concepto?
- c) Haz una lista de los problemas que ocasiona el cambio climático

TRAS LA LECTURA

7. Profundizar en la comprensión

- a) ¿Qué es el cambio climático? ¿Qué sucede con la temperatura? ¿Y con las diferentes especies?
- b) Ahora que conoces el problema ¿qué crees que sucederá en el futuro con las especies?
- c) ¿Cómo te imaginas el futuro? ¿Crees que esta situación puede cambiar? Inventa una pregunta que pueda hacer reflexionar a otros lectores sobre esta información.
- c) Busca en Internet unas cuantas imágenes que te parezcan adecuadas para ilustrar este texto.

8. Valorar el texto

- a) ¿Te ha gustado el texto? ¿Por qué?
- b) ¿Qué importancia tiene el calentamiento global?

ANEXO II

1. ¿Quién es el autor de La Celestina?

- Cervantes
- Pablo Neruda
- Fernando de Rojas
- Daddy Yankee

2. ¿Cómo acaba La Celestina?

- Calisto y Melibea huyen
- En verano
- De forma trágica

-Con la muerte de Pleberio

3. ¿Quién pone a Calisto en contacto con la vieja Celestina?

-Sempronio, su criado

-Melibea

-Pleberio, el padre de Melibea

-Patrolco, otro criado

4. ¿Quién es Celestina?

-La madre de Sempronio

-Una vieja astuta y alcahueta

-Un hada

-Una bruja

5. ¿Por qué muere Celestina?

-Por su astucia

-Por ser bruja

-Se cayó

-Por su codicia

6. ¿Quiénes son Parmenio y Sempronio?

-Los criados de Calisto

-Los criados de Celestina

7. ¿Cómo muere Calisto?

-Asesinado por Centurio

-En un accidente

-Envenenado

8. La obra La Celestina está pensada para ser representada, no leída

-Verdadero

-Falso

9. Calisto se enamora de:

-Celestina

-Melibea

-Sempronio

-Arehusa

10. Sempronio y Parmenio son apresado y condenados a muerte

-Verdadero

-Falso

ANEXO III

1. ¿Te han gustado las actividades?

2. ¿Qué actividad te ha gustado más?

3. ¿Y menos?

4. ¿Solías trabajar de esta forma en la asignatura las obras literarias?

5. ¿Te ha gustado trabajar en pequeños grupos, por parejas, etc.?

6. Consideras que el profesor te ha ayudado cuando lo has necesitado?

7. ¿Te han resultado difíciles las actividades?

8. ¿Te has divertido?

9. ¿Te gustaría volver a repetir este tipo de actividades en clase?

10. ¿Has aprendido?