



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



LA COMPETENCIA LECTORA Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO ESPAÑA

1. EL CONCEPTO DE LA LITERACIDAD

Los seres humanos inventamos la lectura hace apenas unos milenios. Y con este invento modificamos la propia organización de nuestro cerebro, lo que a su vez amplió nuestra capacidad de pensar, modificando la evolución de nuestra especie. Todo ello ha sido posible gracias a la capacidad cerebral de moldearse por medio de la experiencia. Esta plasticidad intrínseca del cerebro constituye la base de casi todo cuanto somos y de lo que podemos llegar a ser.

Entendemos que “leer no es la suma de habilidades sino un proceso unitario y global de interpretación del texto, en el interior del cual actúan cada una de las habilidades en relación unas con otras” (Colomer, 1993, p. 15).

Por otra parte, el lector no realiza una transposición del significado del texto a su mente, sino que construye activamente su interpretación a partir de sus conocimientos y su interrelación con el texto escrito. El lector actúa intencionadamente al dirigir su atención a los distintos aspectos del texto y supervisar constantemente su comprensión para detectar los posibles errores y proceder a subsanarlos (Colomer, 2000).

Cuando nos planteamos como interrogante ¿qué es leer?, la respuesta nos parece bastante obvia “leer es comprender el texto escrito”. Lo que no está tan claro es el objetivo o la finalidad de la lectura. Simplificando las múltiples acepciones, mientras para algunos leer es sólo interpretar textos para otros leer consiste en descodificar el lenguaje escrito.

Interesante es resaltar la idea de que “leer es un proceso interactivo entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer (obtener una información pertinente para) los objetivos que guían su lectura.” (Solé, 1987, p. 17) Para el alumnado, la lectura solamente tendrá sentido en la medida en que satisfaga sus necesidades, responda a sus intereses y les aporte alguna utilidad.

La finalidad de este aprendizaje lleva a una lectura verdaderamente comprensiva, que permita disfrutar, informarse, aprender autónomamente, logrando que sea útil para la escuela y para la vida.

La formación del profesorado, tanto en su etapa inicial como permanente, se constituye como un elemento primordial para dar respuesta a los retos que nuestra sociedad plantea, enfrentándose “en la actualidad a una realidad educativa compleja, que le obliga a revisar los contenidos escolares y la forma de organizarlos, así como a la introducción de nuevas metodologías que permitan la mejora de los rendimientos académicos” (Decreto 93/2013, p. 6). Desde esta perspectiva, la formación debe ser contemplada como un instrumento clave que favorezca la mejora de la competencia profesional ya sea de nuestros docentes en ejercicio como en formación, y por ende, que contribuya al desarrollo de la calidad y equidad en la educación. Así, queremos destacar la importancia de la formación de nuestros futuros profesionales de la educación, concretamente, el alumnado del Grado de Maestro/a en Educación Primaria.

Para poder tener un mayor conocimiento de la situación actual de la competencia lectora y la formación del profesorado, se ha realizado una revisión teórica y se han recabado datos a través de dos vías: un cuestionario realizado a estudiantes de Educación Infantil y Primaria y una entrevista a autoridades académicas e instituciones educativas y a directores de centros educativos cuyas características se presentan a continuación.

1.1. Descripción de los estudiantes del Grado de Educación Infantil y Primaria

La muestra está formada por 679 informantes, de los cuales 317 son estudiantes del Grado en Educación Infantil y 362 del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Málaga durante el curso 2019/2020. Se les pasó un cuestionario en línea con preguntas relativas a sus características sociodemográficas, sobre la formación recibida, las competencias adquiridas durante los estudios del Grado y las actuaciones que han llevado a cabo durante el prácticum tanto los propios estudiantes como sus tutores en los centros educativos.

Las Figuras 1 y 2 muestran la distribución por cursos de la muestra. En Educación Infantil, un 41.32 % está en segundo curso, un 34.07 % en tercero y un 34.07 % en cuarto. En el Grado de Educación Primaria la muestra es más uniforme con un 29.56 % de los estudiantes en segundo curso, 34.81 % en tercero y 35.64 % en cuarto.

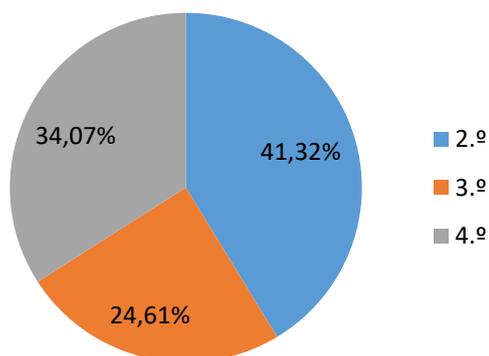


Figura 1. Distribución por cursos del alumnado de Educación Infantil

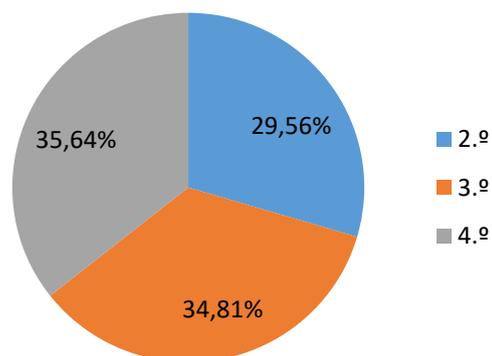


Figura 2. Distribución por cursos del alumnado de Educación Primaria

Con respecto al sexo, los estudiantes del Grado de Educación Infantil son casi en su totalidad mujeres con un 96.85 % frente al 3.15 % de hombres. En cambio, en el Grado de Educación Primaria, la diferencia entre ambos sexos es menor: 67.13 % de mujeres frente al 32.87 % de hombres. Las Tablas 1 y 2, muestran que un 2.52 % de los estudiantes del Grado de Educación Infantil y un 1.83 % de los estudiantes del Grado de Educación Primaria son de otras nacionalidades distinta a la española.

Tabla 1
Nacionalidad de los estudiantes del Grado en Educación Infantil

Nacionalidad (G. Infantil)		
	Frecuencia	%
Española	309	97.48
Argentina	3	0.95
Chilena	4	1.26
Británica	1	0.32
Total	317	100

Tabla 2
Nacionalidad de los estudiantes del Grado en Educación Primaria

Nacionalidad (G. Primaria)		
	Frecuencia	%
Española	359	99.17
Ecuatoriana	1	0.28
Rumana	1	0.28
Venezolana	1	0.28
Total	362	100

En cuanto a los estudiantes de Educación Primaria, existe un 6.9 % que estudian en el grupo bilingüe y un 30.66 % que no ha elegido aún la mención, cifra ligeramente superior a los estudiantes de 2.º curso, ya que la mención se elige a partir de 3.º. En orden de mayor a menor, las especialidades elegidas han sido las siguientes: Educación Física (27.62 %), Escuela Inclusiva y Atención a la Diversidad (17.13 %), Lengua Extranjera: Inglés (14.36 %), Lengua Extranjera: Francés (5.25 %), Educación Musical

(2.21 %), Audición y Lenguaje (1.66 %), doble mención eligiendo Lengua Extranjera: Inglés y Francés (0.55 %), doble mención incluyendo Educación Física y Escuela Inclusiva y Atención a la Diversidad (0.28 %) y doble mención eligiendo Escuela Inclusiva y Atención a la Diversidad y Audición y lenguaje (0.28 %).

1.2. Autoridades académicas e instituciones educativas y a los directores de los centros docentes

La muestra del sector de Autoridades académicas e institucionales responde a cinco Inspectores de Educación, la Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación y su Secretaria Académica, así como la Responsable de Bibliotecas en la Delegación Territorial de Málaga. Por otra parte, la muestra también recoge las aportaciones de cinco líderes escolares.

2. CLAVES PARA FAVORECER LA COMPETENCIA LECTORA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Las complejas realidades sociales contemporáneas hacen necesario mejorar a través de la educación, con un sistema educativo que rediseña diversos programas y planes. Nos referimos a programas que estimulan la adaptación del profesorado y sus estudiantes a las nuevas necesidades sociales (propio conocimiento, reflexión, trabajo en equipo, la comunicación o escucha, entre otros aspectos), fomentando también la creatividad e iniciativa. En concreto, incidiremos sobre los que favorecen la competencia lectora en los centros educativos.

Las habilidades de escribir y leer son herramientas para adquirir cultura (leer en diferentes formatos, escribir textos con diversas estructuras o aprenden idiomas desde edades tempranas). Por ello, se necesitan programas avalados por la normativa vigente, que desarrollen la competencia en comunicación lingüística, ofreciendo estrategias y recursos metodológicos que complementen el currículum escolar con medidas de apoyo para la mejora de la lectura, la escritura y la lengua oral. Por ejemplo, a nivel español, considerando la competencia en comunicación lingüística, disponemos de la Orden ECD/65/2015 (p. 6), que la describe como “el resultado de la acción comunicativa dentro de prácticas sociales determinadas, en las cuales el individuo actúa con otros interlocutores y a través de textos en múltiples modalidades, formatos y soportes”.

Ante este panorama, ¿qué opinan las autoridades educativas y directivos de nuestros centros? Para tener una idea aproximada, se han realizado diversos cuestionarios que analizaremos a continuación. Por un lado, examinaremos los cumplimentados por las autoridades académicas e institucionales, y por otro, los respondidos por directores de centros docentes. Tras realizar las preguntas, hemos redactado cualitativamente las respuestas obtenidas, ofreciéndose así el siguiente análisis:

A. ¿Cuáles considera que son los factores clave para promover la lectura en los centros educativos?

El primer factor clave radica en el cumplimiento de la Ley, siendo la inspección educativa quien vele por ello. Así, en la Ley Orgánica 2/2006 de Educación se menciona la lectura en las etapas educativas:

- En Infantil con una primera aproximación a la lectura.
- En Primaria, con un tiempo diario mínimo de lectura en el aula, el alumnado debe adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la lectura y desarrollar hábitos lectores.

Por otra parte, es necesario:

- La lectura como experiencia de toda la comunidad educativa, favoreciendo dinámicas de trabajo autónomo y con condiciones espacio-temporales propicias.
- Diseñar un Plan Lector coherente, funcional y significativo para el alumnado, con el uso de textos que promuevan en los discentes el interés y el sentido crítico de la situación planteada, acordes a su edad. Si la lectura forma parte de un proceso más complejo en el que el alumno tenga que escribir, exponer o debatir, se profundizará mucho más en la comprensión lectora.
- Hacer ver al alumnado que la lectura no es otra tarea curricular más, sino un espacio de entretenimiento. Para ello, se pueden poner en práctica propuestas metodológicas en las aulas que favorezcan la lectura. Como dice Pennac (1992) “el verbo leer no soporta el imperativo (p.72)”, luego no se debe obligar a leer.
- Planificación rigurosa con una intencionalidad clara (gusto y placer por la lectura), organizando y concretando actividades de uso de la biblioteca escolar de centro, al tiempo que se resalta a las familias la importancia de la lectura de los escolares.
- Recursos personales, económicos y formación del profesorado.

- El profesorado debe despertar el interés del alumnado.
- Desarrollo de la competencia en comunicación lingüística y adquisición de la herramienta fundamental para el acceso al conocimiento, involucrando a las familias.

B. ¿Cómo pueden potenciar los centros docentes programas de lectura en los que participen las familias, con objeto de favorecer la adquisición del hábito lector por el alumnado fuera del contexto escolar?

De una familia lectora, nace un lector... La familia puede influir positivamente para desarrollar el gusto por la lectura. Esto se consigue buscando un momento del día donde la familia lea individualmente o de manera compartida (leyendo un cuento, haciendo énfasis en entonación, cambios de registro de voz, etc.). Así es oportuno realizar lectura y comentarios de textos comunes padres-alumnado, coloquios...El factor clave es que los discentes observen (aprendizaje por modelado), que sus padres leen en sus casas de forma habitual.

Otras vías podrían ser:

- El centro, a través de la tutoría, talleres lectores o escuelas de familia desde la biblioteca, pueden dar orientaciones, consejos e ideas de cómo fomentar el hábito lector desde casa. Es relevante informar a los padres de la conveniencia de leer con sus hijos/as cuentos en determinados momentos del día, exclusivos y no compartidos con otra actividad. Podría utilizarse un “lectómetro familiar” o la lectura en casa y posterior exposición en clase, clubs de lectura, etc.
- Proponiendo el centro lecturas recomendadas a los padres con respecto a sus hijos. Es importante que el alumnado adquiera en casa el hábito de la lectura y para ello debe ver a sus mayores leer.
- Estar abiertos al asesoramiento a padres, si estos lo demandan. Disponibilidad.
- Aprovechar cualquier situación familiar para que el niño lea: excursiones, recetas, publicidad, noticias, ...
- Trabajar dentro del ámbito de las Familias Lectoras, o el Programa ComunicA.

C. ¿Cómo pueden favorecer los centros docentes comunidades lectoras en las que puedan participar el alumnado, el profesorado, las familias, los municipios y entidades y personas del entorno escolar?

La normativa recoge que “los centros docentes potenciarán programas de lectura en los que participen las familias, con objeto de favorecer la adquisición del hábito lector por el alumnado fuera del contexto escolar (Instrucciones 24/7/2013 sobre tratamiento de la lectura, p.5)” y que “los centros docentes favorecerán la constitución de comunidades lectoras en las que podrán participar el alumnado, el profesorado, las familias, los municipios y entidades y personas del entorno escolar, para lo que podrán organizarse actividades formativas y de extensión cultural, tanto en el horario lectivo como en el dedicado a las actividades complementarias y extraescolares (Ídem, pp.5-6).”

Por ello, los proyectos educativos deben articular fórmulas de trabajo que potencien programas de lectura participativos y favorezcan la constitución de comunidades lectoras, para conseguir tras la escolaridad obligatoria, el gusto por la lectura, el hábito de leer o las estrategias de búsqueda de información. Entre otros aspectos:

- Bibliotecas municipales y escolares coordinadas y conocedores del fondo editorial a disposición y uso de alumnado y familias.
- Creación en los centros docentes de grupos de lectura comentada (aunque sean grupos reducidos).
- Organizando maratones lectores en efemérides concretas.
- Promoviendo apadrinamientos lectores (entre alumnos y padres-madres) fuera del horario lectivo y con coordinación de la biblioteca municipal más cercana.
- Invitando a autores (mediante el área de cultura del Ayuntamiento), para que expliquen en la biblioteca del colegio al alumnado el proceso creador de una obra.
- Actividades lúdicas relacionada con pistas que solo se pueden encontrar en textos literarios (planificadas conjuntamente entre centro docente – biblioteca municipal – padres – AMPA – escuelas de padres).
- Organizar lecturas conjuntas, tertulias, monólogos, representaciones teatrales, espacio en el blog escolar para comentar lecturas.
- Formar parte de un proyecto Erasmus+ que involucre todos estos sectores de la población.

D. ¿Qué recursos, servicios y actuaciones de fomento de la lectura se pueden organizar desde la biblioteca escolar para que participen las familias?

Se puede potenciar el uso de las bibliotecas en los centros educativos para crear oportunidades lectoras entre el alumnado mediante un continuo ambiente de vivencias, interacciones, reflexiones lectoras y desarrollo de habilidades informacionales o intelectuales.

Las bibliotecas escolares deben informar a las familias sobre los recursos de aprendizaje disponibles. Entre las actuaciones:

- Actividades conjuntas: Maratón lector, apadrinamiento lector, tertulias, coloquios y debates, así como préstamo de libros y encuentros con autores.
- Actividades lúdicas: cuentacuentos, ferias/mercadillo del libro, libros viajeros, mochila viajera, talleres, libro de la vida, lecturas dialógicas, juegos del habla, teatro de familias...
- Visitas a otras bibliotecas y a librerías próximas.
- Modernizar, ampliar el horario de la biblioteca y decorarla entre alumnado, familias y responsable biblioteca y personal colaborador.

E. Menciona y describe alguna buena práctica que conozcas para fomentar la lectura.

Muchos colegios desarrollan muchas de las actividades contempladas anteriormente. Todas contribuyen a establecer las condiciones para que el alumnado alcance un desarrollo lingüístico adecuado a su edad, fomentando el hábito y placer de la lectura y la escritura.

Algún ejemplo de tipo de buenas prácticas, podría ser: acompañamiento lector (alumnado de mayor edad tutoriza en la lectura a alumnado de menor edad), taller de radio escolar, biblio-patio, rincón de lectura, booktrailer, el árbol de la lectura (cada hoja sale cuando un alumno ha leído un libro, corroborado por el profesor), personas libro (alumnas/os vestidos de su libro favorito, y leen a los compañeros/as su extracto favorito, explicando qué libro es, el autor), etc.

F. ¿Qué medidas de refuerzo y apoyo de la competencia en comunicación lingüística se pueden llevar a cabo para responder a las necesidades concretas del alumnado y asegurar la coordinación de todos los miembros del equipo docente que atiende al alumno? ¿Consideras suficientes las medidas que se llevan a cabo actualmente?

Una de las medidas puestas en marcha por la administración educativa que pretende involucrar a todo el equipo docente en esta tarea, es su coordinación e integración

docente a través del Proyecto Lingüístico de Centro. Esta puede ser una vía de respuesta que afecta tanto a los contenidos implicados como a los docentes, pretendiendo que las asignaturas lingüísticas y no lingüísticas se integren en un proyecto común. Otro programa puede ser ComunicA.

Otras actividades serían: Lecturas diarias, debates, composiciones escritas, taller de radio, exposiciones orales, dictados, poemas-trabalenguas y adivinanzas, metodologías activas para fomentar el uso de los lenguajes (discursivo, plástico, musical, corporal) ..., trabajados desde diferentes áreas o materias (en función de la temática o contenido de trabajo).

Otras medidas podrían ser: reducir horario lectivo para aumentar el horario de coordinación docente, aumentando los recursos humanos para reducir la ratio, desdobles o apoyos, mejorar la formación de los docentes, etc. Por otro lado, hay medidas generales y específicas de atención a las dificultades del alumnado, sobre todo en esta área instrumental, que se deben poner en marcha en el momento en que se detecten las dificultades. También hay programas como los refuerzos de instrumentales, el PROA o ATAL que contribuyen.

A la segunda parte de la pregunta, si se consideran suficientes las medidas que se llevan a cabo actualmente, comentar que las medidas en educación son necesarias la mayoría de ellas, pero raramente suficientes. La demanda creciente de la sociedad va ligada a unas necesidades a la par crecientes y a una demanda de recursos materiales. En resumen, la administración educativa hace lo que considera conveniente con los recursos disponibles que son limitados. El profesorado sigue excesivamente supeditado a los libros de texto, por lo que no se prioriza otras cuestiones relevantes para el desarrollo del alumnado.

G. ¿Considera suficiente el tiempo que se dedica a la lectura en los centros educativos de forma diaria?

En la normativa actual, los centros deben garantizar la incorporación de un tiempo de lectura de una hora, o el equivalente a una sesión horaria, en todos los cursos de la etapa en las enseñanzas básicas y además se potencia el debate y la oratoria en esas enseñanzas. Si además se complementa con lectura (recomendada) en casa, debería ser suficiente. Aunque partiendo de la premisa que la lectura y la buena

comprensión lectora es la base de la mayoría del resto de aprendizajes que se adquieren, nunca es suficiente.

- H. ¿Qué líneas generales de actuación pedagógica en relación con el tratamiento de la lectura y escritura se podrían llevar a cabo con objeto de facilitar la coordinación de todas las actuaciones que se realicen y, por ende, la coordinación entre la etapa de Educación Infantil y Primaria?

Potenciar el tránsito entre etapas según el protocolo homologado de tránsito en las enseñanzas obligatorias en la provincia de Málaga. Fue puesto en marcha de forma experimental el curso 2017/18, contemplando actuaciones de coordinación y diseño de las programaciones de las áreas y materias instrumentales (Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas y Lengua Extranjera), selección coordinada de libros de texto, establecimiento de pautas comunes de utilización de material, intercambio de información sobre la metodología utilizada haciendo especial hincapié en criterios de corrección, evaluación y calificación e intercambio de información sobre técnicas de estudio.

En una palabra, **coordinación**. Aspecto deficitario en la práctica docente.

Por otro lado, más que unas líneas de actuación, se ha de fomentar el propio gusto por la lectura. Así, será la propia motivación intrínseca del alumnado la que determine el camino a seguir, partiendo de sus propios intereses, conocimientos previos, necesidad de expresarse y comunicarse...

3. FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

Las enseñanzas oficiales del ciclo de Grado se regulan con un objetivo formativo claro, que no es otro que el de propiciar la consecución por los estudiantes de una formación universitaria que aúne conocimientos generales básicos y conocimientos transversales relacionados con su formación integral, junto con las capacidades y conocimientos específicos orientados a su incorporación al ámbito laboral.

Es responsabilidad de la Universidad diseñar, junto a la sociedad, Planes de Estudios que giren en torno al desarrollo de las competencias establecidas como fundamentales. El Plan de Estudios del Grado en Educación Infantil y Primaria se estructura en 4 bloques de contenidos. Cada bloque está organizado en Módulos, materias y disciplinas cuyo marco normativo se recoge en la Tabla 3:

1. Formación básica.
2. Módulos didáctico disciplinares obligatorios.
3. Prácticum (engloba el Trabajo Fin de Grado).
4. Formación optativa.

Tabla 3

Normativa que regula los planes de estudio del Grado en Educación Infantil y Primaria

Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (Real Decreto 1027/2011)	
Ordenación enseñanzas universitarias oficiales (Real Decreto 1393/2007)	
GRADO EDUCACIÓN INFANTIL	GRADO EDUCACIÓN PRIMARIA
Orden ECI/3854/2007	Orden ECI/3857/2007
Elaboración Plan de Estudios por las Universidades 1º Informe favorable de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación 2º Autorización de la Comunidad Autónoma de Andalucía 3º Verificación positiva del Consejo de Universidades	
Resolución de 2 de mayo de 2012, de la Universidad de Málaga, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Educación Infantil. (BOE-Estado)	Resolución de 18 de enero de 2013, de la Universidad de Málaga, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Educación Primaria (BOE-Estado)
Resolución de 2 de mayo de 2012, de la Universidad de Málaga, por la que se ordena la publicación del Plan de Estudios de las enseñanzas conducentes a la obtención del Título Universitario Oficial de Graduado o Graduada en Educación Infantil por la Universidad de Málaga (BOJA-Comunidad Autónoma)	Resolución de 18 de enero de 2013, de la Universidad de Málaga, por la que se ordena la publicación del Plan de Estudios de las enseñanzas conducentes a la obtención del Título Universitario Oficial de Graduado o Graduada en Educación Primaria por la Universidad de Málaga (BOJA-Comunidad Autónoma)

En función de las competencias específicas de cada título, se ha diseñado un cuestionario para conocer las competencias desarrolladas sobre la competencia lectora en el alumnado. A continuación, se analizarán las actuaciones que llevan a cabo los estudiantes y sus tutores durante su periodo de prácticas.

3.1. Competencias del grado de Educación Infantil

La Tabla 4 muestra que la competencia que más estudiantes afirman haber adquirido es la número 4, relativa a comprender la dinámica diaria en Educación Infantil (con un 92.74 %), en la que más se han iniciado los estudiantes sin llegar a adquirir es la número 9, referida al dominio del currículo de lengua y lectoescritura (un 54.57 %) y la que menos han adquirido es la número 6, sobre la gestión de situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües con un 46.37 %. Este

factor es muy relevante de cara a buscar buenas prácticas y material didáctico que ayude al alumnado a conseguir esta competencia.

Tabla 4

Relación de competencias adquiridas en el Grado de Educación Infantil

	No %	Iniciado %	Sí %
01. Conozco los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil.	1.26	19.87	78.86
02. Soy capaz de diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros/as docentes y profesionales del centro.	2.21	30.60	67.19
03. Conozco y soy capaz de ejercer las funciones de tutor y orientador en relación con la educación familiar en el periodo 0-6 años.	9.78	39.12	51.10
04. Comprendo que la dinámica diaria es cambiante en función de cada estudiante, grupo y situación, así como saber ser flexible en el ejercicio de la función docente.	0.63	6.62	92.74
05. Conozco las fases evolutivas del aprendizaje del lenguaje en la primera infancia, sé identificar posibles disfunciones e intervenir para su correcta evolución.	5.99	49.53	44.48
06. Soy capaz de abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües.	34.38	46.37	19.24
07. Sabría utilizar técnicas y recursos para que el alumnado se exprese oralmente y por escrito.	6.62	34.38	58.99
08. Conozco y soy capaz de aplicar didácticamente en el aula las TIC para desarrollar la competencia lectora.	12.62	28.71	58.68
09. Domino el currículo de lengua y lectoescritura de esta etapa, así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes.	11.36	54.57	34.07
10. Comprendo el paso de la oralidad a la escritura, y conozco los diferentes registros y usos de la lengua.	12.93	44.48	42.59
11. Conozco y domino técnicas de expresión oral y escrita.	10.09	37.22	52.68
12. Conozco el proceso de aprendizaje de la lectura y su escritura, así como su enseñanza.	7.89	40.38	51.74
13. Conozco y sabría utilizar recursos para la animación a la lectura.	8.52	27.13	64.35
14. Soy capaz de adquirir formación literaria para conocer la literatura infantil y su didáctica.	6.31	22.71	70.98
15. Sabría fomentar la lectura en el alumnado, y animarle a que se exprese a través del lenguaje escrito.	3.47	31.23	65.30
16. Soy capaz de colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.	5.99	26.81	67.19
17. Tengo una actitud crítica y autónoma sobre los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas.	4.42	25.55	70.03
18. Comprendo la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los centros de Educación Infantil y Primaria, así como a sus profesionales.	6.94	36.28	56.78
19. Conozco las dificultades que puede tener para aprender nuestra lengua oficial el alumnado que no la tiene como materna o la desconoce.	8.20	24.92	66.88
20. Soy capaz de analizar e incorporar de forma crítica cuestiones sociales que afectan a la educación familiar y escolar.	7.57	40.06	52.37
Global	8.36	33.33	58.31

3.2. Competencias del grado de Educación Primaria

La Tabla 5 muestra que la competencia que un mayor número de estudiantes afirman haber adquirido es la número 5, sobre la importancia que tiene la biblioteca (con un 77.07 %), la que más ha sido iniciada es la número 7, relativa a la capacidad para abordar con eficacia situaciones en contextos multiculturales y plurilingües (46.69 %) y la competencia que menos ha sido adquirida es la número 14, sobre la preparación para hacer que el alumno se exprese oralmente y por escrito en lengua extranjera, en un 38.98 %.

Tabla 5

Relación de competencias adquiridas en el Grado de Educación Primaria

	No %	Iniciado %	Sí %
01. Conozco las áreas curriculares de la educación primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos.	2.49	34.81	62.71
02. Soy capaz de diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros/as docentes y profesionales del centro.	2.76	32.04	65.19
03. Comprendo los principios básicos de las ciencias del lenguaje y la comunicación.	8.84	35.08	56.08
04. Soy capaz de adquirir formación literaria y conocer la literatura infantil.	9.39	37.85	52.76
05. Soy consciente de la importancia que tiene la biblioteca escolar como centro de recursos para la lectura, la información y el aprendizaje permanente.	6.08	16.85	77.07
06. Conozco y soy capaz de aplicar en las aulas las TIC.	6.35	27.90	65.75
07. Soy capaz de abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de las lenguas en contextos multiculturales y plurilingües.	27.90	46.69	25.41
08. Soy capaz de fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar.	11.33	40.33	48.34
09. Conozco la organización de los colegios de educación infantil y primaria y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento.	9.94	37.29	52.76
10. Conozco el currículo escolar de las lenguas y la literatura.	8.84	29.83	61.33
11. Conozco el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito y su enseñanza.	6.91	40.88	52.21
12. Soy capaz de fomentar la lectura y animar al alumnado a que se exprese a través del lenguaje escrito.	4.70	25.69	69.61
13. Conozco las dificultades para el aprendizaje de las lenguas oficiales de estudiantes de otras lenguas.	19.61	33.15	47.24
14. Soy capaz de que mi alumnado se exprese oralmente y por escrito en una lengua extranjera.	33.98	38.95	27.07
15. Conozco las propuestas y desarrollos actuales basados en el aprendizaje de competencias.	15.47	35.91	48.62
16. Soy capaz de identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y ritmos de aprendizaje.	5.80	45.30	48.90
17. Conozco los procesos de interacción y comunicación en el aula, que ayudan a abordar y resolver problemas de disciplina.	5.80	39.50	54.70

18. Conozco y soy capaz de ejercer las funciones de tutor y orientador en relación con la educación familiar en el periodo 6-12.	17.40	45.58	37.02
19. Comprendo la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación infantil y primaria y a sus profesionales	7.46	42.82	49.72
20. Soy capaz de relacionar la educación con el medio, así como cooperar con las familias y la comunidad.	4.97	39.50	55.52
21. Soy capaz de analizar e incorporar de forma crítica cuestiones sociales que afectan a la educación familiar y escolar.	6.91	44.75	48.34
Global	10.62	36.70	52.68

3.3. Las actuaciones realizadas durante el periodo de prácticas

De forma global, se observa que un 24.78 % ha marcado que algunas actuaciones no la realizan ni el tutor de las prácticas ni el alumno, un 38.20 % que solo la realiza el tutor, un 5.06 % que la realiza el estudiante universitario y un 31.96 % que lo realizan los dos (*vid.* Tabla 6). Por tanto, se observa que el alumnado universitario tiende a realizar la mayor parte de actuaciones de sus tutores y que en un porcentaje muy reducido realizan algunas que no las hacen sus tutores.

Tabla 6
Actuaciones con el alumnado de Educación Infantil durante las prácticas

	Ninguno	Tutor/a	Alumno/a	Ambos
01. Se establecen relaciones entre el lenguaje escrito y el lenguaje oral.	7.26	21.45	4.73	66.56
02. Se establecen dinámicas de animación a la lectura	17.67	21.45	14.83	46.06
03. Se organiza el aula en función de las necesidades del alumnado con distintos rincones de aprendizaje y talleres.	17.98	37.22	7.26	37.54
04. Se realizan actividades de lectura en gran grupo.	17.98	21.45	11.04	49.53
05. Se realizan actividades de lectura en pequeño grupo.	36.91	14.20	13.56	35.33
06. Se realizan actividades de lectura de forma individual.	27.13	23.66	9.15	40.06
07. Mi alumnado aprende a leer siguiendo el libro de texto de una editorial.	43.85	30.28	4.42	21.45
08. Las actividades de lectura parten de un proyecto, unidad didáctica y/o centro de interés.	19.24	44.79	4.73	31.23
09. La programación de aula se modifica en función de las necesidades del alumnado a lo largo del curso.	13.88	49.53	3.79	32.81
10. Se organizan grupos según el nivel lector.	45.74	24.29	2.21	27.76
11. Se tiene entre las rutinas de clase un tiempo estipulado para el aprendizaje de la lectura.	12.30	32.49	4.42	50.79
12. Se cuenta en el aula con un lugar tranquilo dedicado a la lectura individual (biblioteca de aula).	30.91	44.48	2.21	22.40
13. En clase se utilizan diversos recursos TICs para realizar actividades interactivas de lectura.	13.25	32.49	2.52	51.74
14. Se facilita información a las familias para fomentar el aprendizaje lector en casa.	16.40	64.67	2.52	16.40
15. Las familias realizan con su hijo en casa actividades de lectoescritura sugeridas en el aula.	26.18	54.26	2.84	16.72
16. Se coordina con otros docentes para programar y/o realizar actividades con nuestro alumnado sobre lectura.	19.87	59.94	1.89	18.30

17. En mi aula participan otros agentes del centro educativo u otros profesionales en acciones que favorecen el aprendizaje lector.	44.48	36.59	2.21	16.72
18. Se lleva a cabo una evaluación inicial al comenzar el curso escolar.	17.67	68.45	1.89	11.99
19. Se analiza distintos momentos en el aula durante el curso para evaluar el aprendizaje lector de mi alumnado.	21.14	48.90	2.21	27.76
20. Se utilizan momentos concretos durante el curso para evaluar a mi alumnado con una prueba lectora.	45.74	33.44	2.84	17.98
Global	24.78	38.20	5.06	31.96

3.4. Las actuaciones realizadas durante el periodo de prácticas con el alumnado de educación primaria.

Los resultados globales coinciden con los de los estudiantes de Educación Infantil ya que sobre la respuesta más marcada indica que actuaciones han sido llevadas a cabo tanto por los estudiantes como por sus tutores (35.80 %), seguidas de aquellas realizadas solo por su tutor (30.03 %), por ninguno de los dos (27.04 %) y por el estudiantes únicamente (7.13 %). La Tabla 7 muestra el porcentaje de respuestas de los estudiantes para cada una de las actuaciones.

Tabla 7

Actuaciones con el alumnado de Educación Primaria durante las prácticas

	Ninguno	Tutor/a	Alumno/a	Ambos
01. Se hacen preguntas a mi alumnado durante la lectura de textos para garantizar la comprensión de este.	6.91	19.89	11.05	62.15
02. Se fomenta la participación de las familias en la organización de actividades de lectura (semana cultural, representación de obras...).	29.83	48.90	4.70	16.57
03. Se propone actividades para que mi alumnado resume y sintetice el conocimiento después de una lectura.	8.84	33.43	10.22	47.51
04. Se realizan actividades de lectura en gran grupo.	11.33	27.62	6.63	54.42
05. Se realizan actividades de lectura en pequeño grupo.	32.87	17.68	10.22	39.23
06. Se realizan actividades de lectura de forma individual.	7.46	33.15	8.84	50.55
07. Se realizan lecturas en parejas.	53.87	16.30	6.08	23.76
08. Mi alumnado utiliza un libro de texto en el área de lengua.	10.50	54.14	3.87	31.49
09. Las actividades de lectura parten de un proyecto conjunto con el resto de las áreas curriculares.	38.95	29.56	5.52	25.97
10. La programación de aula se modifica en función de las necesidades del mi alumnado a lo largo del curso.	15.75	37.57	9.94	36.74
11. Se organizan grupos teniendo en cuenta el nivel lector.	33.98	25.41	6.63	33.98
12. Mi alumnado realiza actividades enfocadas a la velocidad de lectura en voz alta y en silencio.	33.70	30.94	4.70	30.66
13. Mi alumnado realiza actividades enfocadas a la velocidad de lectura en silencio.	43.92	26.24	5.52	24.31
14. Se pregunta a mi alumnado antes, durante y/o después de haber leído un texto.	11.60	20.99	9.12	58.29
15. Se utiliza las TICs para favorecer el desarrollo de la competencia lingüística.	22.10	23.48	11.05	43.37
16. Se realizan actividades para que el alumnado compare textos por formato o género.	49.45	22.38	4.42	23.76
17. Se lleva a cabo en el centro apadrinamiento lector donde mi	44.75	32.87	3.31	19.06

alumnado cuenta historias o cuentos a alumnado de cursos inferiores.				
18. Se utiliza momentos concretos durante el curso para evaluar a mi alumnado con una prueba lectora.	30.94	42.27	3.87	22.93
19. Se propone a mi alumnado lecturas dirigidas para favorecer el desarrollo de habilidades sociales que ayuden a afrontar y resolver los conflictos en el aula.	28.73	32.87	7.73	30.66
20. Se utilizan diferentes técnicas de análisis de un texto leído.	25.41	24.86	9.12	40.61
Global	27.04	30.03	7.13	35.80

4. FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO

A lo largo de las últimas décadas, la formación del profesorado ha adquirido mayor importancia en nuestra sociedad en la medida que, como el Informe Mckinsey (Barber y Mourshed, 2008 y Barton, Farrel y Mourshed, 2013) establece, el techo de la calidad educativa de un país, reside en la calidad de la formación de sus docentes. Desde esta perspectiva, nos remontamos a la década de los 80 cuando en Andalucía se le transfiere las competencias en materia de educación, siendo tres años más tarde, cuando se fragua la necesidad de disponer de un espacio de recursos para el profesorado, creándose los Centros de Profesores como plataformas estables de formación, innovación e intercambio de información pedagógica. Surgiría entonces, a partir de 1992, el Primer Plan Andaluz de Formación concibiéndose como marco para la organización y coordinación de los recursos humanos y económicos necesarios para la formación del profesorado. Este Plan se concretaría con la aprobación del Decreto 194/1997 con el que se crea el Sistema Andaluz de Formación del Profesorado, definido como instrumento de apoyo general al sistema educativo al potenciar actividades de formación para los docentes.

Las necesidades y retos de la sociedad fueron cambiando, palpándose la inquietud por encontrar nuevas estrategias en la consecución de la mejora de las prácticas docentes, surgiendo así el II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado (2003). Con el paso del tiempo, las señas de identidad de los centros del profesorado fueron cambiando, implantándose diez años más tarde el vigente III Plan Andaluz de Formación mediante el Decreto 93/2013, que establece en la actualidad las líneas estratégicas centradas en:

- I. Mejora de las prácticas educativas, el rendimiento y el éxito educativo.
- II. Perfeccionamiento continuo y la capacitación personal docente.
- III. Conocimiento compartido, investigación e innovación.
- IV. Centros educativos como entornos colaborativos de aprendizaje y formación.

V. Enseñanzas de Régimen Especial (Artística, Permanente e Idiomas) y Formación Profesional.

Por consiguiente, es necesario tomar conciencia de la necesidad formativa de los profesionales de la educación, no solo como un derecho sino como una obligación del docente y una responsabilidad de las Administraciones Educativas, así como los centros. Es esencial la conexión entre la formación inicial y la permanente, donde interactúa la teoría con la práctica, estimulando el trabajo cooperativo del profesorado con las condiciones que permitan al alumnado alcanzar las competencias básicas, la coordinación en el ámbito de la educación y la formación, potenciándose así el carácter transformador de la escuela.

Con este enfoque, en nuestro estudio se ha querido hacer referencia a la formación continua de los docentes, analizando diversos cuestionarios realizados en la provincia de Málaga, tanto a profesorado de infantil y primaria, como a una muestra significativa de autoridades académicas e instituciones educativas, así como directores de centros docentes.

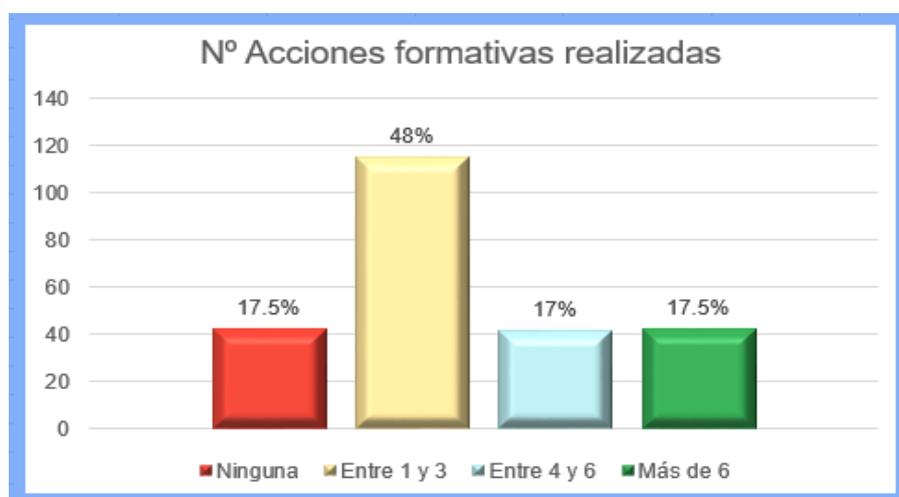


Figura 3. Acciones formativas realizadas en competencia lingüística (5 últimos años)

Analizando los resultados obtenidos, observamos en la Figura 3, que solo el 17.5% de la muestra del profesorado encuestado no ha hecho ninguna formación en los últimos cinco años, mientras que el 82.5 % sí ha realizado alguna, dato que nos congratula conocer, porque resalta que el profesorado sí ve necesaria la actualización y se forma (en mayor o menor grado). Por otra parte, ante la pregunta a los docentes si han estado en centros con prácticas innovadoras (Figura 4), constatamos que está muy

igualado (53% que sí, frente al 47% que no los consideran innovadores). Quizás habría que matizar entre la comunidad docente lo que se entiende por prácticas innovadoras, que según la AGAEVE (2018) se relacionarían con buenas prácticas, entendiendo éstas como una acción innovadora (nuevos elementos o mejora los existentes) con un objetivo claro definido que desarrollan una estrategia basada en la evidencia, transferible, sostenible y eficaz, con una amplia participación de las personas implicadas y que posee un sistema riguroso de seguimiento de los resultados.



Figura 4. Estancia en centros innovadores Figura 5. Inclusión en proyectos lectores

En cuanto a la participación en proyectos institucionales o de la administración relacionados con la enseñanza de la lectura (Figura 5), se evidencia que más de la mitad de los encuestados, concretamente el 63%, no ha participado en ellos; aspecto sobre el que reflexionar.

En el caso de las encuestas realizadas a las autoridades educativas, destacamos dos preguntas clave, para nuestro análisis, que se detallan a continuación:

A. ¿Considera que existe un plan de formación que responde a las necesidades de la comunidad educativa para el desarrollo de la competencia comunicativa, el fomento de la lectura y la creatividad del alumnado? ¿Cómo podría mejorarse?

B. ¿Cuentan los centros docentes con un adecuado asesoramiento técnico, documental y pedagógico en relación con el tratamiento de la lectura a través de las administraciones educativas? ¿Por qué?

Ante la pregunta A, el 62.5% de los encuestados afirman que sí existe un plan formativo que responda al fomento de la lectura y competencia comunicativa, centrandose la atención en el fuerte impulso al uso de las bibliotecas y fomento de la lectura, teniéndose que nombrar de manera obligatoria un coordinador/a de Plan de Lectura y Biblioteca, así como un equipo que ayude en determinadas tareas administrativas y de gestión de la misma. Otro factor relevante destacado es que tanto los Centros del

Profesorado como determinados órganos internos de cada centro, tienen la competencia de detectar necesidades formativas, proponerlas a la comunidad de docentes y claustros en particular y desarrollarlas. Esto no quita que dependa en demasía de la voluntariedad del profesorado o del impulso de determinados colectivos implicados en este campo y apasionados del mismo, quedando aún mucho camino por recorrer. Además, a nivel institucional la Junta de Andalucía ha diseñado Plan de Fomento de la Lectura 2017-2020, bajo el lema “Leer te da vidas extra”¹, ofreciéndose formación en tres líneas de participación (tareas técnicas y organizativas en la biblioteca escolar; programa formativo de educación en el uso de la información y de los recursos para el aprendizaje; y selección de recursos digitales y proyecten sus programas y servicios a la red). En paralelo, a nivel de la Delegación Territorial de Málaga, se ofertan dos líneas más, una de cooperación bibliotecaria intercentro, y la segunda, de fomento de la lectura en lengua extranjera (inglés, francés, alemán).

Solo un 25% de los encuestados no creían que se cuente con un buen plan de formación, y que sería necesaria una mayor evaluación formativa del profesorado en lo que a la competencia lingüística se refiere. Por último, el 12.5% desconoce la existencia de los mencionados recursos y planes de fomento.

Ante la pregunta B, en torno al 70% opina que cualquier faceta es susceptible de mejora, no obstante, los centros docentes que demandan asesoramiento técnico, documental y pedagógico en relación con el tratamiento de la lectura cuentan con dicho asesoramiento a través de los servicios provinciales, así como del asesor/a de referencia. Por otro lado, la inspección educativa también ostenta competencia de asesoramiento técnico en la materia. En este sentido, el Ministerio de Educación y la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía llevan años desarrollando planes de fomento de la lectura y de bibliotecas escolares y la Delegación Provincial de Educación cuenta con asesores en este tema. El 30% restante cree que es insuficiente, por lo que hay que equipar y formar en el uso de las TIC en relación a la lectura y escritura. Además, destacan que dicho asesoramiento no va más allá del que cada docente busca de forma autónoma y voluntaria.

En el caso de los cuestionarios pasados a Directores de centros educativos, ante las mismas preguntas (A y B) hechas al grupo de Autoridades Educativas, las respuestas

¹<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/planes-y-programas/novedades/-/contenidos/detalle/plan-de-fomento-de-la-lectura-2017-1rwhk4ru3j4mj>

denotan que un 80% afirma que existe un plan de formación que responde a las necesidades de la comunidad educativa para el desarrollo de la competencia comunicativa, aunque requeriría que tuviera una praxis más constante e inclusiva. Aunque se está trabajando, piensan que se puede mejorar y potenciar más. El 20% restante piensa que no se cuenta con un plan, pero se podría mejorar con la oferta del Centro del Profesorado.

En cuanto al asesoramiento técnico, documental y pedagógico en relación con el tratamiento de la lectura, afirman que hay un porcentaje alto del profesorado que se implica afrontando los retos con un notable dinamismo y una administración que ha favorecido el fomento de la lectura desde sus competencias. Algunos centros han realizado formación vinculada al aprendizaje lectoescritor y sus dificultades, en detrimento del fomento de la lectura. No obstante, puede ser susceptible de mejora, ya que se depende más del trabajo y elaboración de un buen plan lector desde el propio centro que de lo que se proporciona desde la Administración.

En conclusión, sería interesante dotar de recursos y estrategias de trabajo a través de cursos especializados y obligatorios, a través del Centro del Profesorado. Desde esta perspectiva, la razón principal de la formación permanente y actualización del profesorado se debe centrar en facilitar la capacitación del docente, proporcionándoles estrategias, metodologías y herramientas para la gestión y organización pedagógica de su labor para hacer frente a los desafíos del sistema educativo y adaptar la enseñanza a las necesidades educativas del alumnado. Esta actualización deberá versar sobre: formativos adaptados a las necesidades demandadas, diferentes dimensiones de la diversidad, mejora del clima de aula y resolución de conflictos, competencia digital y lingüística o competencias específicas de equipos directivos y profesorado novel, entre otras.

REFERENCIAS

- AGAEVE (2018). *Buenas prácticas educativas*. Sevilla: Consejería de Educación.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Santiago: CINDE.
Recuperado de http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf
- Barton, D., Farrel, D. y Mourshed, M. (2013). *Education to Employment: Designing a System that Works* [en línea]. Recuperado de <https://mck.co/3bakxu9>

- Colomer, T. (1993). La enseñanza de la lectura. *Cuadernos de pedagogía*, 216, 15-18.
- Colomer, T. y Camps, A. (2000). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste, D.L.
- Decreto 194/1997 de 29 de julio, por el que se regula el Sistema Andaluz de Formación del Profesorado. Sevilla: Consejería de Educación. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, n.º 92, de 9 de agosto de 1997. Recuperado de <https://www.juntadeandalucia.es/boja/1997/92/d9.pdf>
- Decreto 93/2013, de 27 de agosto, por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, n.º 170, de 30 de agosto de 2013, pp. 6–49. Recuperado de https://www.juntadeandalucia.es/boja/2013/170/BOJA13-170-00045-13897-01_00032656.pdf
- Instrucciones de 24 de julio de 2013, de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, sobre el tratamiento de la lectura para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística de los centros educativos públicos que imparten educación infantil, educación primaria y educación secundaria. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/documents/33610/0/INSTRUCCIONES+DE+24+DE+JULIO+DE+2013+TRATAMIENTO+DE+LA+LECTURA.pdf>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Orden de 9 de junio de 2003, por la que se aprueba el II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, nº 121, de 26 de junio de 2003, pp. 14170-14178. Recuperado de <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2003/121/d6.pdf>
- Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, de 29 de diciembre de 2007, 312, 53735-53738. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53735-53738.pdf>

Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, nº 312, de 29 de diciembre de 2007, pp. 53747 – 53750. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53747-53750.pdf>

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, nº 25, de 29 de enero de 2015, pp. 6986-7003. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/o/2015/01/21/ecd65>

Pennac, D. (1992). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, nº 260, de 30 de octubre de 2007, pp. 44037-44048. (Texto consolidado de 15 de marzo de 2019). Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-18770-consolidado.pdf>

Resolución 22011, de 17 de diciembre de 2007, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007, por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de la profesión regulada de Maestro en Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, nº 305, de 21 de diciembre de 2007, pp. 52846-52847. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2007/12/21/pdfs/A52846-52847.pdf>

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