



Universidad de Valladolid

Trabajo Fin de Máster

**“LA LECTURA, PRIMER CIMIENTO
DEL SISTEMA EDUCATIVO.
La intervención de la Inspección Educativa
para la mejora de la comprensión lectora”**

**MÁSTER UNIVERSITARIO EN INSPECCIÓN, DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE ORGANIZACIONES
Y PROGRAMAS EDUCATIVOS**

Alumno: DÍEZ MORA, SEBASTIÁN DARÍO

Tutora: ALVARADO TURIEL, TERESA



«El inspector de primera enseñanza no puede limitar su función al frío cumplimiento de las obligaciones que le señalan sus reglamentos orgánicos. Al contrario, ha de poner al servicio de su profesión todo el entusiasmo cordial de que sea capaz.»

Circular de 27 de abril de 1933 que desarrolla el Decreto de 2 de diciembre de 1932 de Organización de la Inspección de Primera Enseñanza



Agradecimientos

Este trabajo ha sido posible gracias al acompañamiento, la generosidad y el compromiso de muchas personas a lo largo de esta etapa formativa.

En primer lugar, quiero dedicar un agradecimiento especial a mi mujer, por su paciencia inquebrantable, su confianza sin reservas y su presencia constante, incluso en los momentos más exigentes. Su apoyo emocional y su comprensión han sido un sostén indispensable durante toda esta etapa.

A mi familia, por creer en mí siempre y por recordarme, con su ejemplo, la importancia del esfuerzo, la constancia y el compromiso con lo que uno ama.

Agradezco también al profesorado del Máster, por su exigencia profesional, su compromiso ético y su contribución al desarrollo de una visión más profunda, sistémica y transformadora del sistema educativo.

Mi más sincero agradecimiento a mi tutora, Teresa, por su orientación rigurosa y su capacidad para enriquecer este trabajo desde una mirada crítica y pedagógica.

A mis compañeros y compañeras de promoción, por el apoyo mutuo, las conversaciones enriquecedoras y el aprendizaje compartido durante este proceso.

Y, finalmente, a todos los profesionales y amigos de la educación que, desde su lugar —en el aula, en la inspección, en la gestión o en la comunidad— trabajan cada día para construir una escuela más justa, más inclusiva y más comprometida con el derecho a la lectura y al aprendizaje.

A todas estas personas, gracias de corazón.



Índice de contenido

1. Introducción	11
2. Objetivos	15
2.1. Objetivo general	16
2.2. Objetivos específicos	16
3. Justificación del tema elegido	18
4. Revisión bibliográfica y cuerpo teórico	20
4.1. La lectura como derecho, como competencia y como cultura escolar	20
4.1.1. La lectura como derecho y factor de equidad	21
4.1.2. De la técnica a la cultura en el tratamiento curricular de la competencia lectora	23
4.1.3 La lectura como eje estratégico de la política educativa y escolar	25
4.2. Evaluaciones internacionales y diagnóstico estructural del sistema educativo	28
4.2.1. Lectura y desigualdad en el contexto español según PIRLS y PISA	29
4.2.2. Lectura crítica de los resultados como base para el cambio educativo	32
4.3. Alfabetización temprana, neuroeducación y cultura escolar lectora	34
4.3.1. Bases neurocognitivas del aprendizaje lector	35
4.3.2. Alfabetización emergente y funciones ejecutivas	37
4.3.3. La lectura entendida como un ecosistema que integra familia, escuela y comunidad	40
4.4. Marco normativo y planificación lectora en los centros	42
4.4.1. La articulación curricular de la lectura desde la normativa hasta la práctica de centro	43
4.4.2. El Plan Lector como herramienta institucional	46
4.5. Visión estratégica y acción pedagógica de la Inspección Educativa ante el reto lector	48
4.5.1. El nuevo rol de la Inspección centrado en el acompañamiento pedagógico	49
4.5.2. Funciones, principios y desafíos desde la LOMLOE	52
4.5.3. La lectura como línea de actuación prioritaria	55
5. Metodología: explicación de la utilizada y justificación de la misma	59
5.1. Elección del centro	60



5.2. Técnicas e instrumentos de recogida de datos	62
5.3. Observaciones directas en el aula, revisión documental y entrevistas	63
5.4. Justificación de la validez y rigor de la investigación	64
6. Resultados, análisis y evaluación	65
6.1. Resultados obtenidos en la prueba PACBAL y otras evaluaciones	65
6.2. Resultados de las observaciones en el aula	66
6.3. Resultados de las entrevistas al profesorado	67
6.4. Análisis de las estrategias implementadas y el acompañamiento de la Inspección	67
6.4.1. Principales estrategias de mejora implementadas	68
6.4.2. Acompañamiento de la Inspección Educativa	69
6.4.3. Factores de éxito y dificultades detectadas	69
6.5. Evaluación de los avances y resultados obtenidos	70
7. Consideraciones finales y conclusiones	74
7.1. Consideraciones finales	74
7.2. Principales conclusiones alcanzadas	74
7.3. Valoración personal del proceso investigador	76
8. Propuesta de actuación de la Inspección Educativa	78
9. Recomendaciones para futuras investigaciones	80
10. Bibliografía y referencias	82
10.1. Marco legal	82
10.2. Normativa y documentos oficiales	82
10.3. Artículos, libros y estudios académicos	83
10.4. Referencias teóricas clave	84
11. Anexos	86
11.1 Anexo 1.- PACBAL (Prova d'Avaluació dels Components Bàsics de l'Aprenentatge de la Lectura).	86
11.2 Anexo 2.- Protocolo de actuación prioritaria: La lectura como línea de actuación prioritaria	88
11.3 Anexo 3.-Modelo INLEC (Inspección para la Lectura Comprensiva)	97
11.4 Anexo 4.- Observación aula	99
11.5 Anexo 5.- Entrevista semiestructurada al personal (Enlace a formulario de google)	101



Índice de figuras

Figura 1: Preguntas clave en el TFM: LA LECTURA, PRIMER CIMIENTO DEL SISTEMA EDUCATIVO	17
Figura 2: Preguntas clave sobre la evaluación institucional de las políticas lectoras	27
Figura 3: Evolución del promedio global del rendimiento en comprensión lectora en los cuatro ciclos PIRLS (2006, 2011, 2016 y 2021)	30
Figura 4: Evolución de los rendimientos medios estimados en lectura entre 2012 y 2022 para España, el Promedio OCDE y el Total UE	31
Figura 5: Cuatro grandes componentes neurocognitivos esenciales para la lectura	35
Figura 6: Cómo interactúan estas funciones con la alfabetización emergente	38
Figura 7: Artículo 153 bis. Principios de actuación de la inspección educativa	50
Figura 8: Artículo 151. Funciones de la inspección educativa	53
Figura 9: Artículo 153 bis. Principios de actuación de la inspección educativa	54
Figura 10: Evolución Consciencia Fonológica, inicio y final de curso (6ºEI)	71
Figura 11: Evolución Principio Alfabético, inicio y final de curso (6º EI)	71
Figura 12: Evolución Lectura Palabras con sentido, inicio y final de curso (1ºEP)	71
Figura 13: Evolución Fluidez Lectora, inicio y final de curso (1ºEP)	72
Figura 14: Evolución Comprensión lectora, inicio y final de curso (3ºEP)	72

Lista de Acrónimos y Abreviaturas

ABP: Aprendizaje Basado en Proyectos.

ABPr: Aprendizaje Basado en Problemas..

COVID-19: Disease Coronavirus 2019.

ECD (Orden —): Orden publicada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

EBC: Educación Basada en Competencias.

EI: Educación Infantil.

EP: Educación Primaria.

ESO: Educación Secundaria Obligatoria.

INEE: Instituto nacional de Evaluación Educativa.



INTEF: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado.

LOE: Ley Orgánica de Educación.

LOMLOE: Ley Orgánica por la que se Modifica la Ley Orgánica de Educación.

MEFP: Ministerio de Educación y Formación Profesional.

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, en sus siglas inglesas OECD.

ODS: Objetivo de Desarrollo Sostenible.

PDF: Portable Document Format (Formato de Documento Portátil).

PEC: Proyecto Educativo de Centro.

PFC: Plan de Formación de Centro.

PLC: Proyecto Lingüístico de Centro.

PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study (Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora)

PISA: Programme for International Student Assessment (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE).

RAE: Real Academia Española.

RD: Real Decreto.

S.: Siglo.

TAC: Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento.

TFM: Trabajo Fin de Máster.

TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación.

UE: Unión Europea.

UNESCO: *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura).



A lo largo del presente Trabajo Fin de Máster todas las referencias para las que se utiliza la forma de masculino genérico deben entenderse aplicables indistintamente a hombres y mujeres, como aplicación de la ley lingüística de la economía expresiva.



Resumen

La lectura constituye la base esencial sobre la que se sustenta el aprendizaje en todas las etapas del sistema educativo. Una competencia lectora sólida no solo favorece la adquisición de conocimientos disciplinares, sino que también impulsa habilidades cognitivas de orden superior como el pensamiento crítico, la creatividad y la expresión oral y escrita.

Además, la lectura en profundidad permite a los estudiantes desarrollar una comprensión más amplia y matizada del mundo que les rodea, fomentando su autonomía intelectual y su participación activa en la sociedad.

Este trabajo analiza el papel de la Inspección Educativa como agente clave para el impulso de la competencia lectora, especialmente en contextos donde persisten desigualdades significativas. A través de una revisión documental y normativa, se estudia cómo la Inspección puede promover buenas prácticas, asesorar a los equipos docentes, y supervisar la implementación de planes lectores eficaces desde un enfoque preventivo, equitativo e inclusivo.

Se argumenta que la mejora de la comprensión lectora debe constituir una prioridad institucional, con un enfoque sistémico, basado en la evidencia y alineado con los principios de equidad, calidad y transformación digital de la educación.

Martínez Serrano et al. (2024) señalan que la Inspección Educativa debe intervenir activamente en los procesos de mejora de la competencia lectora, especialmente en contextos vulnerables.

Palabras clave: Lectura, comprensión lectora, Inspección Educativa, mejora educativa, competencias lectoras.



Abstract

Reading constitutes the essential foundation upon which learning is based at all stages of the education system. Strong reading comprehension not only favors the acquisition of disciplinary knowledge but also fosters higher-order cognitive skills such as critical thinking, creativity, and oral and written expression.

Furthermore, in-depth reading allows students to develop a broader and more nuanced understanding of the world around them, fostering their intellectual autonomy and active participation in society.

This paper analyzes the role of the Education Inspectorate as a key agent in promoting reading comprehension, especially in contexts where significant inequalities persist. Through a documentary and regulatory review, it studies how the Inspectorate can promote good practices, advise teaching teams, and oversee the implementation of effective reading plans from a preventive, equitable, and inclusive perspective.

It is argued that improving reading comprehension should be an institutional priority, with a systemic, evidence-based approach aligned with the principles of equity, quality, and the digital transformation of education.

Martínez Serrano et al. (2024) point out that the Educational Inspection must actively intervene in the processes of improving reading skills, especially in vulnerable contexts.

Keywords: Reading, reading comprehension, educational inspection, educational improvement, reading skills.



1. Introducción

En la actualidad, vivimos en lo que se denomina sociedad de la información y del conocimiento, un entorno social, económico y cultural caracterizado por la producción, acceso y circulación constante de datos e información, posibilitado por las tecnologías digitales. En este contexto, la lectura adquiere un papel aún más crucial, ya que no se limita a la decodificación de textos escritos, sino que se convierte en una competencia clave para la ciudadanía activa, el pensamiento crítico y el aprendizaje continuo.

Desde los primeros niveles escolares, la lectura se presenta como la llave de acceso al conocimiento curricular, pero también como una herramienta para la construcción del pensamiento autónomo, la creatividad y la integración social.

De este modo, la transición desde el “aprender a leer” hacia el “leer para aprender” no constituye únicamente un cambio en el momento del proceso educativo, sino una evolución en las capacidades cognitivas del alumnado que exige una planificación didáctica intencional, sistemática y contextualizada, en función de sus características y del entorno educativo en el que se desarrolla.

Como indican Snow y Biancarosa (2003), el éxito académico depende, en gran medida, de la capacidad del sistema para garantizar que todos los estudiantes dominen la lectura comprensiva desde edades tempranas.

La competencia lectora constituye, en la actualidad, una de las herramientas más poderosas de acceso al conocimiento, de participación ciudadana y de transformación social. La lectura es el cimiento sobre el cual se edifican todos los aprendizajes posteriores y, por tanto, uno de los principales garantes de la equidad educativa. Leer, comprender y transformar el texto escrito no son solo habilidades escolares; son prácticas culturales que configuran el modo en que las personas se relacionan con el mundo, con los otros y consigo mismas.



La escuela, como institución socializadora por excelencia, tiene la responsabilidad ineludible de asegurar que todos los alumnos, independientemente de su origen sociocultural, desarrollen una competencia lectora sólida, crítica y funcional. Sin embargo, los datos recogidos en las últimas ediciones de PIRLS¹ y PISA² revelan una tendencia preocupante: un porcentaje considerable de estudiantes no alcanza los niveles mínimos de comprensión lectora necesarios para continuar su trayectoria escolar con éxito.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (en adelante LOMLOE), consciente de este desafío, incorpora de manera explícita la competencia lectora como elemento transversal en todas las áreas y etapas educativas. La ley no se limita a considerar la lectura como un contenido curricular aislado, sino que la integra en el perfil de salida del alumnado y la vincula estrechamente a la equidad, la inclusión y la participación social. Esta perspectiva exige superar una visión restringida de la lectura como decodificación o reproducción literal, para abrazar un enfoque comprensivo, crítico, multimodal y culturalmente situado.

Además, los avances en neurociencia educativa han puesto de manifiesto la importancia de las primeras etapas del desarrollo en la construcción de la competencia lectora. Estudios recientes demuestran que existe una ventana de oportunidad neurocognitiva en la infancia, durante la cual las experiencias lingüísticas ricas, la conciencia fonológica y la motivación intrínseca hacia el lenguaje escrito tienen un

¹ La puntuación media estimada de España (521) se sitúa significativamente por debajo del Promedio OCDE-28 (533) y del Total UE (528).

https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/pirls-2021-estudio-internacional-de-progreso-en-comprension-lectora-informe-espanol_179987/

² El rendimiento medio estimado de España (474) no difiere significativamente del Promedio OCDE (476) ni del Total UE (475).

https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/pisa-2022-programa-para-la-evaluacion-internacional-de-los-estudiantes-informe-espanol_183950/



impacto decisivo. Así, la alfabetización emergente³ —concepto desarrollado por Whitehurst y Lonigan (1998)— cobra especial relevancia, situando el desarrollo del lenguaje oral, la narrativa, la exploración de textos y el juego simbólico como pilares fundamentales en la preparación para la lectura formal.

En este marco, la Inspección Educativa emerge como un agente estratégico de primer orden. Su función no puede limitarse a la mera verificación del cumplimiento normativo; debe orientarse hacia la mejora continua de los procesos educativos, actuando como mediadora, asesora y dinamizadora pedagógica. La lectura, entendida como derecho básico, debe formar parte de las prioridades inspectivas, tanto en la supervisión de los proyectos institucionales como en el acompañamiento a la práctica docente. Tal como establece el artículo 153 bis de la LOMLOE, la actuación inspectora debe regirse por los principios de profesionalidad, objetividad, imparcialidad, participación y orientación al interés superior del alumnado.

En este Trabajo Fin de Máster se propone analizar en profundidad el desarrollo de la competencia lectora en un centro de Educación Infantil y Primaria, centrándose en dos grandes ejes: por un lado, el diagnóstico pedagógico de las prácticas lectoras y los resultados obtenidos a partir de la aplicación del PACBAL (Pruebas de Evaluación de Componentes Básicos del Aprendizaje de la Lectura); y por otro, el papel desempeñado por la Inspección Educativa en el diseño, implementación, acompañamiento y evaluación del plan lector del centro.

La elección de este objeto de estudio responde a varias razones fundamentales. En primer lugar, la competencia lectora actúa como variable mediadora en la trayectoria escolar: quien no comprende lo que lee tiene menos posibilidades de aprender ciencias,

³ La alfabetización emergente comprende las habilidades, los conocimientos y las actitudes que son precursoras del desarrollo de la lectura y la escritura. <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>



matemáticas, historia o cualquier otra disciplina. En segundo lugar, la lectura es un potente factor de equidad o de exclusión: los datos muestran que las brechas lectoras reproducen y amplían las desigualdades sociales preexistentes. Y en tercer lugar, la lectura representa un indicador privilegiado del nivel de calidad del sistema educativo, ya que su desarrollo implica factores pedagógicos, organizativos, institucionales y socioculturales de amplio espectro.

Por tanto, trabajar la mejora de la competencia lectora no es un asunto técnico aislado, sino una cuestión profundamente política y ética, que interpela a todo el sistema y que requiere estrategias integrales, sostenibles y contextualizadas.

El presente Trabajo Fin de Máster (en adelante TFM) se organiza en torno a varios apartados que abordan, de forma progresiva, los distintos componentes de la investigación:

1. Se presenta un análisis del estado de la cuestión, que revisa los principales enfoques teóricos, las evidencias empíricas recientes y el marco normativo vigente.
2. Se describe la metodología utilizada, justificando las decisiones adoptadas y explicando las técnicas de recogida y análisis de datos.
3. Se exponen los resultados obtenidos, tanto en términos de diagnóstico lector como de análisis de las estrategias implementadas y su evaluación crítica.
4. Se extraen conclusiones relevantes para la práctica educativa y la intervención inspectora, y se proponen líneas de mejora y futuras investigaciones.



2. Objetivos

El desarrollo de la lectura y comprensión lectora, son esenciales para lograr la Competencia en Comunicación Lingüística⁴. Esta es una competencia clave y transversal en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y su dominio resulta esencial para el éxito académico y la participación activa en la sociedad. En el sistema educativo español, donde persisten desigualdades y donde la lectura representa una vía de inclusión o exclusión social, es imprescindible poner en marcha medidas que garanticen su adquisición efectiva desde las etapas más tempranas. En este contexto, el presente trabajo se centra en el análisis y reflexión en torno al papel de la Inspección Educativa como uno más de los motores de mejora de la competencia lectora en los centros escolares, partiendo de un enfoque preventivo, sistemático y fundamentado en evidencias.

La lectura debe ser comprendida no sólo como una destreza mecánica, sino como una práctica cognitiva, cultural y social. Por tanto, su enseñanza y evaluación deben trascender los enfoques tradicionales y alinearse con los nuevos retos educativos, entre ellos la digitalización, la atención a la diversidad y el enfoque competencial promovido por la legislación vigente. Este TFM, en consecuencia, pretende aportar herramientas teóricas y prácticas que sirvan de guía para la actuación inspectora orientada a la mejora lectora en los centros escolares, desde una perspectiva transformadora e inclusiva.

En este marco, los objetivos del trabajo se organizan en dos niveles: uno general que sintetiza la finalidad última del estudio, y varios específicos que concretan las áreas de análisis y actuación.

⁴ <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157> (Artículo 9. Competencias clave y Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica).



2.1. Objetivo general

Analizar el papel de la Inspección Educativa en la mejora de la comprensión lectora en el sistema educativo español, en el marco de un enfoque preventivo, inclusivo y orientado al éxito escolar del alumnado.

Este objetivo general refleja la intención de no limitarse a describir la situación existente, sino de comprender los procesos de cambio impulsados, evaluar su impacto real y aportar orientaciones aplicables en otros contextos educativos. La lectura es aquí entendida no solo como una competencia curricular, sino como un derecho básico que debe ser garantizado mediante estrategias institucionales coherentes, sostenibles y equitativas.

2.2. Objetivos específicos

- * Fundamentar la relevancia de la competencia lectora como pilar del aprendizaje escolar y derecho educativo básico, desde una perspectiva normativa, pedagógica y evaluativa.
- * Describir el desarrollo evolutivo de la competencia lectora desde la alfabetización emergente hasta la comprensión profunda, identificando factores de riesgo asociados a su adquisición.
- * Analizar las funciones y capacidades de la Inspección Educativa como agente de mejora, con énfasis en su rol asesor, evaluador y formador.
- * Identificar (Recoger) y analizar buenas prácticas de intervención de la Inspección relacionadas con la comprensión lectora, incluyendo el seguimiento de planes de mejora y el impulso a proyectos lingüísticos.
- * Proponer un modelo de intervención inspectora con acciones concretas, indicadores de seguimiento y criterios de evaluación para la mejora de la comprensión lectora en los centros escolares.

Para guiar el proceso de análisis, se plantean las siguientes preguntas:

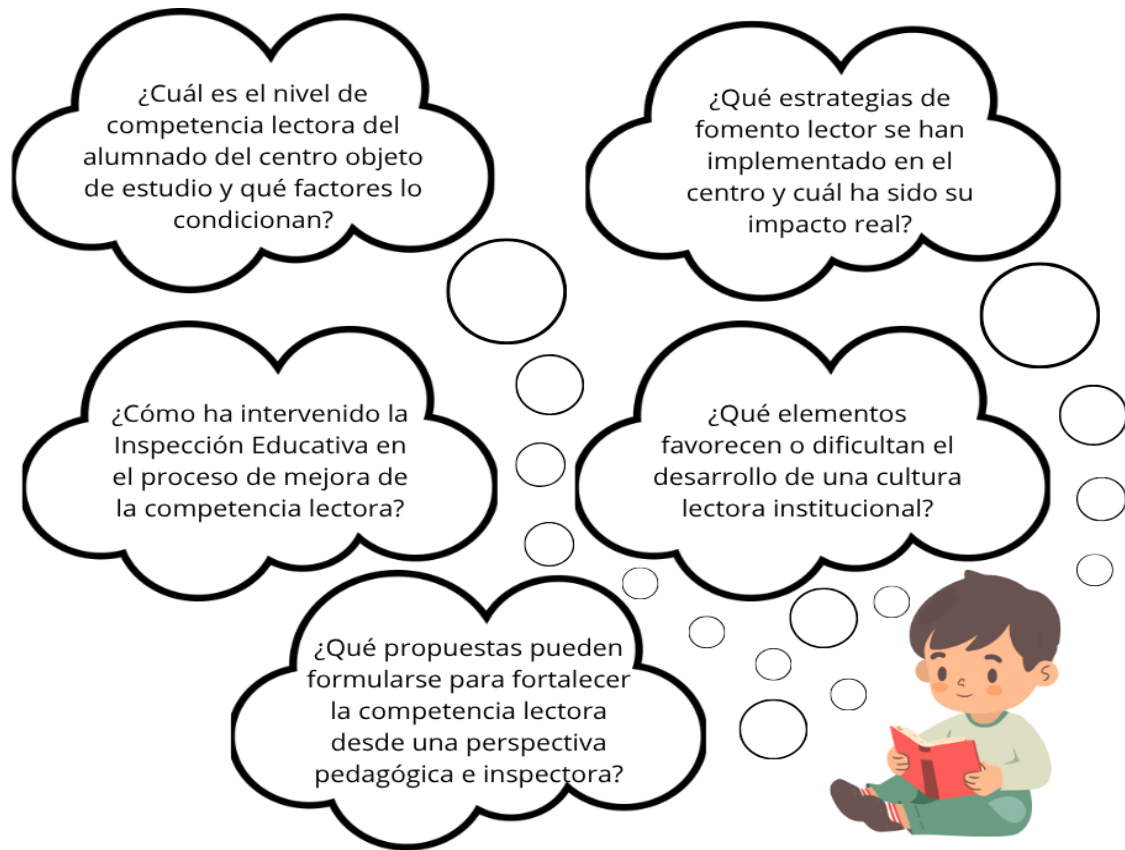


Figura 1.- Preguntas clave en el TFM: LA LECTURA, PRIMER CIMIENTO DEL SISTEMA EDUCATIVO.
Fuente: Elaboración propia con la herramienta <https://www.canva.com/>



3. Justificación del tema elegido

En un momento histórico en el que los sistemas educativos se enfrentan al desafío de garantizar aprendizajes significativos y equitativos para todo el alumnado, la competencia lectora emerge como uno de los principales indicadores de calidad, equidad y justicia educativa. Elegir la lectura como objeto de estudio no es, por tanto, una elección neutra ni técnica: es una toma de posición ética, pedagógica y política.

Informes internacionales, como PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study - Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora) y PISA (Programme for International Student Assessment - Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE), alertan de que un porcentaje significativo del alumnado español no alcanza los niveles mínimos de comprensión lectora necesarios para acceder al conjunto del currículo escolar. Estos datos, lejos de ser anecdóticos, evidencian una crisis de fondo que compromete no solo el rendimiento académico, sino la inclusión y la igualdad de oportunidades.

Tal como señala Tirado Ramos (2024), la lectura no es solo una actividad cognitiva; es una práctica cultural, una herramienta de ciudadanía y un ejercicio de libertad intelectual. No se trata únicamente de enseñar a decodificar textos, sino de formar sujetos capaces de interpretar críticamente el mundo, acceder a la información, construir conocimiento y participar en la vida democrática.

Desde esta perspectiva, es imprescindible construir una cultura lectora compartida, que atraviese todas las áreas, que involucre a las familias, que aproveche los recursos de la comunidad y que cuente con el acompañamiento de las administraciones educativas. Y en este proceso, la Inspección Educativa debe ejercer un papel fundamental como agente dinamizador, evaluador y promotor de la mejora pedagógica.

Elegir este tema para un Trabajo Fin de Máster en el ámbito de la Inspección no sólo es pertinente, sino urgente. La LOMLOE establece que la actuación inspectora debe estar orientada por el interés superior del alumnado y por la mejora de los procesos de enseñanza



y aprendizaje. En consecuencia, es necesario revisar en qué medida la Inspección está abordando la lectura como una prioridad, cómo se integra en los planes de actuación, qué tipo de acompañamiento realiza y con qué impacto real.

Además, existe una brecha importante entre el enfoque normativo y la práctica escolar. Muchos centros carecen de planes lectores consolidados, recursos adecuados o formación docente especializada. En este escenario, la Inspección puede y debe desempeñar un papel de liderazgo pedagógico, ayudando a construir esa coherencia, ofreciendo asesoramiento técnico y promoviendo el diálogo profesional.

Por otra parte, la elección de un enfoque cualitativo y contextualizado (estudio de caso) permite observar en profundidad cómo se concretan estas tensiones en un centro real, con sus condicionantes, avances, resistencias y logros. Analizar el impacto de estrategias como el PACBAL (*Prova d'avaluació dels Components Bàsics de la Lectura*), la lectura diaria o la implicación familiar, en diálogo con la Inspección Educativa, ofrece una oportunidad valiosa para sistematizar buenas prácticas, generar conocimiento transferible y aportar claves para la mejora institucional.

Como futuro integrante del cuerpo de Inspección, esta investigación me permite integrar teoría y práctica, comprender la complejidad de los procesos escolares, asumir la lectura como eje vertebrador de la equidad y prepararme para ejercer una función técnica que no se limite a la supervisión, sino que apueste decididamente por el acompañamiento pedagógico y la transformación educativa.

Finalmente, cabe destacar que el tema se sitúa en una línea de trabajo poco explorada. Si bien abundan los estudios sobre comprensión lectora o didáctica de la lectura, son escasos los trabajos que analizan el papel de la Inspección Educativa en este ámbito específico, lo que convierte este TFM en una aportación innovadora y necesaria, tanto desde el punto de vista académico como desde la perspectiva de la política educativa.



4. Revisión bibliográfica y cuerpo teórico

4.1. La lectura como derecho, como competencia y como cultura escolar

La lectura constituye un acto profundamente humano que nos permite interpretar el mundo, construir significado y proyectarnos como sujetos sociales y culturales. En el ámbito escolar, su papel ha dejado de ser meramente instrumental para convertirse en un eje estructural del aprendizaje, la equidad y la formación integral del alumnado. Como señala Gregorio Luri (2021), leer es “el mayor acto de libertad intelectual del que disponemos”; sin embargo, no todos los estudiantes acceden a esa libertad en igualdad de condiciones.

Las evaluaciones internacionales —como PIRLS y PISA— alertan sobre una preocupante desigualdad en los niveles de competencia lectora, asociada en gran medida al entorno sociocultural del alumnado. Esta realidad evidencia que no basta con enseñar a leer. Es necesario garantizar el derecho a convertirse en lector, tal como recoge implícita y explícitamente la legislación educativa vigente, la LOMLOE, que subraya el valor formativo, social y ético de la competencia en comunicación lingüística.

Pese a ello, en muchos centros escolares la lectura sigue abordándose de forma fragmentada y superficial, centrada en ejercicios técnicos de decodificación o comprensión literal. Como advierte Tirado Ramos (2024), “no leer no es solo no entender un texto, es no poder habitar un mundo que otros sí habitan”. Superar esta visión exige un enfoque cultural e institucional que reconozca la lectura como una práctica situada, mediada y compartida, construida a través de espacios, tiempos, vínculos afectivos y comunidades lectoras.

El desafío actual es pasar de una enseñanza de la lectura centrada en la técnica a una concepción profundamente pedagógica e identitaria. En palabras de Cassany (2006), “leer en la escuela debe dejar de ser una técnica para convertirse en una forma de vivir y de aprender”. Esto implica asumir que la lectura no es solo una competencia curricular, sino también una dimensión estructural de la cultura escolar, cuya garantía requiere el compromiso activo del



profesorado, los equipos directivos, la administración y, de forma decisiva, de la Inspección Educativa.

Desde esta perspectiva, este trabajo defiende que la lectura debe entenderse y abordarse como un derecho fundamental, una competencia clave y un componente esencial de la cultura institucional escolar, sin los cuales no es posible hablar de verdadera equidad educativa.

4.1.1. La lectura como derecho y factor de equidad

La lectura constituye una de las manifestaciones más poderosas de la vida intelectual, emocional y cultural de las personas. Desde el punto de vista educativo, la lectura no puede ser reducida a una habilidad instrumental más, debe ser reconocida y protegida como un derecho básico, universal y no negociable de todos los alumnos y alumnas. Este derecho se vincula directamente con el principio de equidad que fundamenta el sistema educativo democrático.

La LOMLOE sitúa la equidad como uno de los principios vertebradores del sistema, entendida no como igualdad de recursos, sino como garantía de que todos los alumnos — independientemente de su contexto de origen— reciban los apoyos, oportunidades y condiciones necesarias para alcanzar los aprendizajes esenciales.

Cuando un alumno no accede a una lectura comprensiva, crítica y significativa, no se trata simplemente de un problema metodológico, sino de un fallo sistémico que vulnera su derecho al aprendizaje y limita su desarrollo integral.

Leer no es solo una puerta de entrada al conocimiento, sino también una herramienta de empoderamiento personal y de participación social. La lectura permite comprender normas, interpretar contratos, leer la prensa, participar en procesos democráticos o simplemente disfrutar del arte y la literatura. Por ello, cuando un sistema educativo fracasa



en enseñar a leer en profundidad a una parte de su alumnado, está creando ciudadanos con menos capacidad de defender sus derechos y de ejercer su libertad con plenitud.

Por eso, no basta con enseñar a leer, hay que garantizar que todos los alumnos se conviertan en lectores competentes, críticos y autónomos, y ello requiere políticas activas, sostenidas y diferenciadas de intervención pedagógica.

En este sentido, la escuela tiene la responsabilidad de actuar como agente compensador de las desigualdades de origen, especialmente cuando el entorno familiar no puede proporcionar las condiciones mínimas para una alfabetización rica y temprana. Numerosos estudios han demostrado que la exposición precoz al lenguaje oral, la disponibilidad de libros en casa, la lectura compartida con adultos o el uso funcional de la lectura en el hogar son factores determinantes en el desarrollo lector. Pero cuando estos elementos no están presentes, la intervención escolar no debe limitarse a suplirlos, sino a recrear condiciones culturales que generen una experiencia lectora plena dentro de la escuela.

La dimensión emocional también tiene un papel crucial. Muchos alumnos que arrastran dificultades lectoras desde etapas tempranas desarrollan con el tiempo una relación de rechazo o de ansiedad hacia los textos. La escuela debe trabajar no solo desde la técnica, sino desde la afectividad, por tanto, leer debe volver a ser una experiencia placentera, significativa y generadora de autoestima.

Finalmente, cabe destacar el papel clave que la Inspección Educativa puede —y debe— desempeñar en este proceso. Desde su posición estratégica, la Inspección puede visibilizar las desigualdades lectoras, detectar malas prácticas, acompañar a los centros en la implementación de planes lectores efectivos y evaluar si los recursos destinados a la lectura están generando realmente un impacto en el aprendizaje.

En conclusión, situar la lectura como derecho y como factor de equidad supone reconocer su valor central en la construcción de una escuela democrática. No se trata de pedir más lectura en las aulas por razones estéticas o nostálgicas, sino por razones éticas y



estructurales. Porque allí donde no se lee, se produce exclusión; y allí donde se garantiza el derecho a leer, se abre la puerta a una educación más justa, más humana y más transformadora.

4.1.2. De la técnica a la cultura en el tratamiento curricular de la competencia lectora

La evolución del tratamiento de la competencia lectora en el currículo educativo refleja, en buena medida, la transformación de las concepciones pedagógicas sobre la lectura. Históricamente, los enfoques curriculares centraron la enseñanza de la lectura en la decodificación y la comprensión literal. El éxito lector se medía por la fluidez verbal, la entonación o la capacidad para recuperar información explícita del texto. Esta concepción, aunque necesaria en los primeros estadios del aprendizaje lector, resulta insuficiente para formar ciudadanos activos y pensantes en el contexto social, político y tecnológico del siglo XXI. En consecuencia, la competencia lectora ha ido ganando espacio como componente estructural del currículo, no como contenido aislado, sino como eje transversal del aprendizaje.

La LOMLOE representa un punto de inflexión en esta transformación. En su diseño competencial, propone una visión integral de los aprendizajes, agrupados en competencias clave que conectan saberes, habilidades, actitudes y valores. En ese marco, la competencia en comunicación lingüística —de la que la lectura es un núcleo central— aparece como vertebradora de todos los aprendizajes. No se trata solo de leer en el área de Lengua Castellana y Literatura, sino de hacerlo en Ciencias, en Matemáticas, en Educación Física o en Tecnología, como práctica transversal que permite comprender textos, resolver problemas, reflexionar sobre el contenido y tomar decisiones.

Este planteamiento exige un salto cualitativo en la planificación docente. Enseñar a leer en sentido amplio requiere que el profesorado diseñe situaciones de aprendizaje en las



que el alumnado tenga que enfrentarse a textos auténticos, variados y funcionales; que utilice la lectura como herramienta de análisis, interpretación y creación de conocimiento.

Además, esta visión competencial exige reconocer que no todos los textos son iguales ni se leen de la misma manera. Leer un poema, una receta, una tabla de datos o una noticia requiere activar estrategias distintas, conocimientos previos diferentes y habilidades específicas. Por ello, el currículo debe garantizar una exposición rica, diversa y progresiva a múltiples géneros y formatos textuales, incluidos los digitales y multimodales. En la era de la sobreinformación⁵, la competencia lectora debe incluir también la lectura crítica de las redes sociales, los medios de comunicación y los discursos públicos, que forman parte del ecosistema textual cotidiano del alumnado.

Asimismo, trabajar la lectura desde una perspectiva curricular exige repensar las metodologías y los sistemas de evaluación. La comprensión lectora no se evalúa eficazmente mediante preguntas cerradas de opción múltiple, sino mediante la observación de procesos de pensamiento, la construcción de inferencias, la relación entre ideas y la capacidad para aplicar lo leído a nuevas situaciones. Por ello, la evaluación debe orientarse hacia lo formativo, lo cualitativo y lo reflexivo. Las rúbricas, los portafolios, las preguntas abiertas o las conversaciones literarias son herramientas mucho más eficaces para valorar el progreso lector real del alumnado.

Un aspecto clave del nuevo currículo es la articulación entre las competencias específicas, los saberes básicos y los criterios de evaluación. Esta estructura permite al profesorado secuenciar el aprendizaje lector de forma progresiva, desde la alfabetización inicial en Educación Infantil hasta la lectura crítica y autónoma al finalizar la Educación Primaria. Cada etapa aporta elementos específicos: la conciencia fonológica, la fluidez, el vocabulario, la comprensión literal, inferencial y crítica, la lectura expresiva, la lectura en

⁵ La sobrecarga informativa también es llamada infodemia y está asociado a la abundancia de la información que se recibe a través de la tecnología y de las redes sociales. Se hace necesario revisar constantemente la entrada de información para seleccionar aquella que necesitamos.



grupo, la lectura silenciosa, la relectura... Todos son peldaños necesarios para formar lectores profundos y autónomos.

En muchos centros, la lectura sigue siendo una actividad puntual, no planificada, sin seguimiento sistemático ni objetivos claros.

Aquí es donde cobra especial sentido el papel de la Inspección Educativa como garante del cumplimiento del currículo y como impulsora de su interpretación pedagógica. Y en este proceso, la lectura debe ocupar un lugar prioritario.

En definitiva, asumir que la competencia lectora forma parte estructural del currículo significa reconocer que no hay aprendizaje sin comprensión, y no hay comprensión sin lectura. No basta con incluir la lectura en los documentos; hay que convertirla en práctica habitual, en cultura compartida, en objeto de reflexión profesional. Solo así el currículo dejará de ser un texto normativo para convertirse en una realidad viva que forma ciudadanos lectores, críticos y comprometidos con el mundo que habitan.

4.1.3 La lectura como eje estratégico de la política educativa y escolar

Uno de los principales desafíos que enfrentan los centros educativos es pasar de la declaración de intenciones al compromiso real, operativo y estructural con la lectura. A pesar de que existe un amplio consenso sobre la importancia de formar lectores competentes, muchas veces este consenso no se traduce en prácticas coherentes, sostenidas ni evaluables. Es aquí donde el concepto de compromiso institucional con la lectura adquiere sentido. Se trata de entender que enseñar a leer no es solo responsabilidad de un área o de un docente concreto, sino una tarea colectiva que exige liderazgo, visión compartida y estructura organizativa.

El compromiso institucional implica asumir que la lectura es una responsabilidad común de todo el equipo docente, del equipo directivo, de las familias y de los agentes educativos del entorno. No puede entenderse como una tarea individual ni fragmentaria.



Como señala Tiana (2022), “cuando un centro decide tomarse en serio la lectura, toda su cultura interna cambia. Se ordenan las prioridades, se revisan los tiempos, se ajustan las metodologías y se construyen espacios reales para leer”. No se trata, por tanto, de añadir actividades lectoras, sino de repensar la estructura del centro desde una lógica lectora.

Este compromiso se expresa en múltiples niveles. En primer lugar, se concreta en la planificación estratégica: un centro comprometido con la lectura incluye objetivos lectores claros en su Proyecto Educativo, en su Proyecto Lingüístico⁶, en la Programación General Anual y en sus planes de mejora. Define metas realistas, establece líneas de actuación y asigna recursos humanos y materiales para garantizar su cumplimiento. La lectura deja de ser una actividad accesoria para convertirse en una línea estructural del trabajo institucional.

En segundo lugar, se traduce en decisiones organizativas y metodológicas: establecer momentos diarios de lectura en todas las aulas, proteger espacios silenciosos, coordinar el uso de la biblioteca, generar dinámicas de lectura compartida, vincular proyectos interdisciplinares con la lectura... Todo ello forma parte de una lógica institucional que sitúa la lectura en el centro del aprendizaje. No se trata de pedir más esfuerzo individual, sino de redistribuir el tiempo y el enfoque colectivo para que leer tenga presencia real y sostenida.

En tercer lugar, el compromiso lector institucional implica liderazgo pedagógico. El equipo directivo debe asumir su papel como dinamizador de la cultura lectora del centro, facilitando la formación docente, promoviendo el trabajo en equipo, acompañando a quienes inician experiencias lectoras innovadoras, reconociendo públicamente los logros y consolidando prácticas exitosas. Sin este liderazgo visible y compartido, la lectura corre el riesgo de quedar relegada al voluntarismo o de diluirse en la rutina.

⁶ El Proyecto Lingüístico de Centro (PLC) en las Illes Balears es un documento elaborado por cada centro educativo para establecer las pautas y criterios para el aprendizaje y uso de las lenguas oficiales: catalán y castellano. El PLC también puede incluir otras lenguas extranjeras y tiene como objetivo mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes.

Gregorio Luri (2021) insiste en esta idea: “Una escuela que lee, que se muestra como lectora, que contagia el gusto por los libros, es una escuela que construye ciudadanía crítica” . Pero para que eso ocurra, la lectura debe formar parte del ADN institucional.

Por otro lado, el compromiso institucional con la lectura también se manifiesta en la relación con las familias. La escuela debe crear canales reales para implicar a madres, padres y tutores en el proceso lector. Compartir con las familias el diagnóstico lector del centro, ofrecer orientaciones prácticas, proponer retos familiares de lectura o habilitar bibliotecas para adultos son algunas de las estrategias más efectivas.

Sin embargo, hay un elemento que a menudo se descuida: La evaluación institucional de las políticas lectoras.



Figura 2.- Preguntas clave sobre la evaluación institucional de las políticas lectoras.
Fuente: Elaboración propia con la herramienta <https://www.canva.com/>

Evaluar con honestidad los efectos de las políticas lectoras permite ajustar, mejorar y dar continuidad a las iniciativas. La evaluación no debe centrarse solo en los resultados del alumnado, sino también en los procesos institucionales, en el clima lector del centro y en la implicación de la comunidad.



Aquí es donde la Inspección Educativa tiene un papel esencial. Desde su función asesora y de evaluación externa, puede detectar buenas prácticas, señalar incoherencias, impulsar cambios estratégicos y acompañar procesos de mejora real. La Inspección puede contribuir decisivamente a transformar la lectura en un eje estructural del funcionamiento escolar, no solo verificando que exista un Plan Lector, sino apoyando su desarrollo, validando sus objetivos y midiendo su impacto. Como recoge la normativa actual, la actuación inspectora debe estar orientada hacia la mejora de los procesos educativos, y en esa mejora, la lectura tiene un lugar prioritario.

Por tanto, el compromiso institucional con la lectura no se improvisa, se construye, se planifica, se vive y se sostiene. Es un indicador privilegiado de la cultura pedagógica de un centro. Allí donde la lectura es visible, valorada y compartida, florece una escuela más reflexiva, más equitativa y más capaz de responder a los desafíos presentes.

4.2. Evaluaciones internacionales y diagnóstico estructural del sistema educativo

Las evaluaciones internacionales como PIRLS y PISA⁷ no deben reducirse a rankings comparativos entre países, sino entenderse como herramientas diagnósticas que permiten a los sistemas educativos mirarse críticamente y detectar debilidades estructurales. En el caso español, los últimos resultados reflejan una caída preocupante en la competencia lectora tanto en Primaria como en Secundaria, con una tendencia descendente sostenida y un aumento en la proporción de alumnado que no alcanza los niveles mínimos de comprensión funcional.

Más allá del rendimiento medio, estas evaluaciones evidencian una brecha persistente y creciente entre el alumnado en función de su contexto socioeconómico. Esta desigualdad lectora, lejos de corregirse a lo largo de la escolaridad, tiende a consolidarse, lo que cuestiona el papel compensador de la escuela pública y la equidad real del sistema educativo. En

⁷ <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales.html>



palabras de Tirado Ramos (2024), *“la lectura no debería confirmar el punto de partida del alumno, sino abrirle caminos nuevos; cuando no lo hace, la escuela fracasa en su misión más esencial”*.

En este marco, resulta imprescindible pasar del dato al análisis, y del análisis a la acción estructural. Las cifras no deben utilizarse para señalar culpables individuales, sino para identificar fallas sistémicas que requieren respuestas institucionales. Esto implica revisar el currículo, mejorar la formación docente, fortalecer los entornos lectores en los centros, promover el compromiso familiar y diseñar políticas sostenidas de fomento lector. En este proceso, la Inspección Educativa debe asumir un rol activo, orientado a impulsar la mejora real de la competencia lectora como condición de equidad y calidad educativa.

Este apartado se estructura en torno a dos líneas de análisis: la primera, centrada en lo que revelan PIRLS y PISA sobre lectura y desigualdad en el contexto español; y la segunda, orientada a una interpretación crítica de esos datos para orientar cambios institucionales y políticos significativos. Evaluar no es suficiente, lo que transforma es lo que se hace con lo que se mide. (Murillo, 2019).

4.2.1. Lectura y desigualdad en el contexto español según PIRLS y PISA

Las evaluaciones internacionales PIRLS y PISA ofrecen una radiografía precisa y profunda de la competencia lectora del alumnado, revelando no solo niveles de rendimiento, sino también las brechas y desigualdades que persisten en los sistemas educativos. En el caso de España, los resultados de estas evaluaciones han puesto de manifiesto una preocupante correlación entre el rendimiento en lectura y el estatus socioeconómico de los estudiantes, evidenciando que la escuela no siempre logra compensar las desigualdades de origen.

El estudio PIRLS 2021, que evalúa la comprensión lectora en alumnado de 4º de Primaria, ha mostrado una caída significativa en el rendimiento de los estudiantes españoles. Según el informe, la puntuación media de España fue de 521 puntos, lo que representa una

disminución respecto a la edición anterior y sitúa al país por debajo de la media de la Unión Europea y de la OCDE.

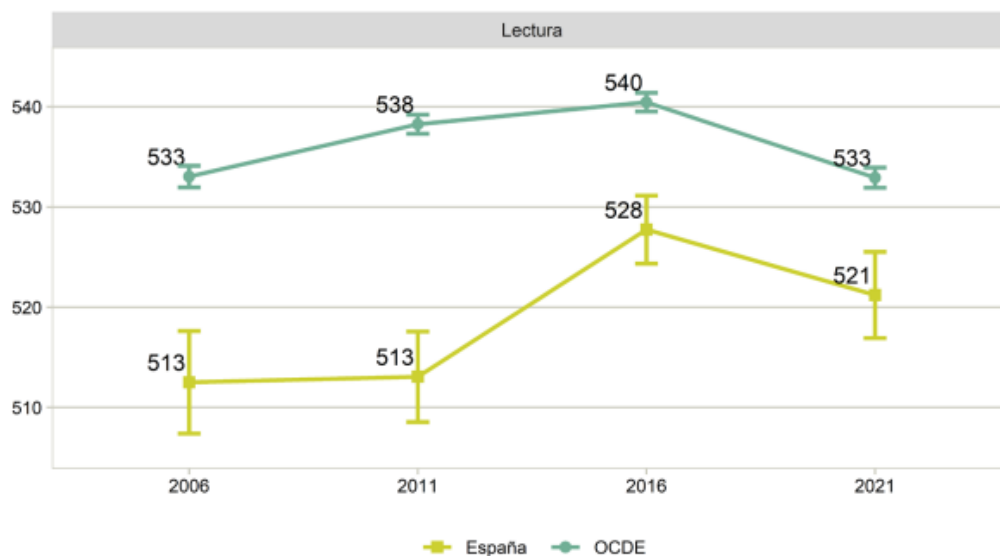


Figura 3. Evolución del promedio global del rendimiento en comprensión lectora en los cuatro ciclos PIRLS (2006, 2011, 2016 y 2021)

<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pirls/pirls-2021.html>

Uno de los hallazgos más preocupantes del informe es la fuerte asociación entre el rendimiento lector y el estatus socioeconómico. En los 19 sistemas educativos analizados, la diferencia de rendimiento entre el alumnado con mayor estatus socioeconómico y aquel con un estatus bajo alcanza una diferencia de 80 puntos, lo que equivale a más de un curso escolar de diferencia.

Además, PIRLS 2021 destaca la influencia del bienestar infantil en el rendimiento lector. Factores como el sentido de pertenencia al centro educativo y la ausencia de acoso escolar se correlacionan positivamente con mejores resultados en lectura. Por ejemplo, los estudiantes que se sienten integrados en su escuela obtienen, en promedio, más de 20 puntos adicionales en comprensión lectora en comparación con aquellos que no experimentan ese sentido de pertenencia.

Por otra parte, el informe PISA 2022, que evalúa a estudiantes de 15 años, también refleja una caída en el rendimiento en comprensión lectora en España. La puntuación media

fue de 474 puntos, lo que representa una disminución respecto a la edición anterior y sitúa al país cerca del promedio de la OCDE.

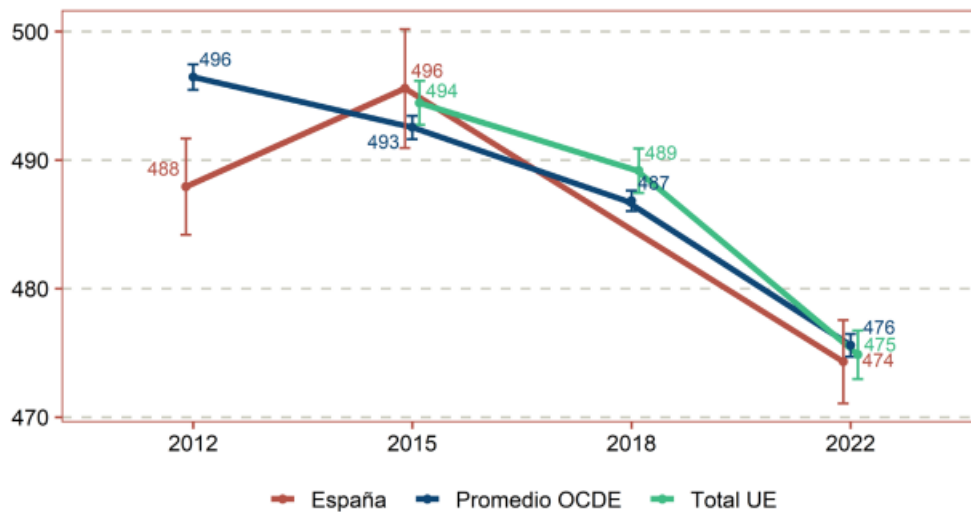


Figura 4. Evolución de los rendimientos medios estimados en lectura entre 2012 y 2022 para España, el Promedio OCDE y el Total UE. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/incee/evaluaciones-internacionales/pisa/pisa-2022/pisa-2022-informes-es.html>

Al igual que en PIRLS, PISA 2022 evidencia una fuerte correlación entre el rendimiento en lectura y el estatus socioeconómico. Los estudiantes de entornos socioeconómicamente favorecidos superaron a los desfavorecidos en pensamiento creativo en 7,9 puntos, sobre una escala de 60 puntos. Aunque esta diferencia es inferior a la media de los países de la OCDE (9,5 puntos), sigue siendo significativa y refleja una brecha persistente.

Estos datos subrayan la necesidad de políticas educativas que aborden las desigualdades estructurales y promuevan la equidad en el acceso a la lectura y al aprendizaje en general.

Por tanto, los resultados de PIRLS y PISA evidencian que la competencia lectora no solo es un indicador del rendimiento académico, sino también un reflejo de la equidad del sistema educativo. Cuando el acceso a la lectura y la comprensión de textos está condicionado por el origen socioeconómico, se perpetúan las desigualdades y se limita el desarrollo integral de los estudiantes.



Es fundamental que las políticas educativas⁸ reconozcan la lectura como un derecho básico y adopten medidas para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de su contexto, tengan las oportunidades y los apoyos necesarios para desarrollar una competencia lectora sólida. Esto incluye la implementación de programas de fomento de la lectura, la formación del profesorado en estrategias de enseñanza de la lectura y la creación de entornos escolares que promuevan el bienestar y la inclusión.

4.2.2. Lectura crítica de los resultados como base para el cambio educativo

Las evaluaciones internacionales como PIRLS y PISA proporcionan una visión detallada del rendimiento lector de los estudiantes y de las desigualdades existentes en el sistema educativo. Sin embargo, más allá de los datos cuantitativos, es esencial realizar una lectura crítica que permita transformar estos resultados en acciones concretas para mejorar la equidad y la calidad educativa.

La persistencia de las desigualdades en el rendimiento lector no puede atribuirse únicamente a factores individuales o familiares. Existen elementos estructurales en el sistema educativo que contribuyen a mantener estas brechas.

Uno de estos factores es la distribución desigual de recursos educativos. Las escuelas ubicadas en contextos socioeconómicos desfavorecidos suelen contar con menos recursos materiales y humanos, lo que limita su capacidad para ofrecer una educación de calidad. Además, la formación y el desarrollo profesional del profesorado pueden variar significativamente entre centros, afectando la calidad de la enseñanza de la lectura.

⁸ Conjunto de ideologías, corrientes y valores relacionados con el sistema educativo manifestadas políticamente, que se recogen en una propuesta política (programa electoral) basada en los problemas detectados en dicho sistema y las aspiraciones de mejora sobre el mismo y que implican una posición manifestada por un gobierno a través del marco normativo que regula y desarrolla aspectos organizativos, pedagógicos, didácticos, de recursos humanos, tecnológicos y económicos, partiendo, del análisis de contexto del sistema, de los recursos facilitados y de sus resultados obtenidos teniendo en cuenta su eficacia, eficiencia y efectividad y aprobado por una mayoría democrática y consensuando con todos los miembros de la comunidad educativa.



Otro factor es la falta de programas específicos de apoyo a la lectura para estudiantes con dificultades. La implementación de intervenciones tempranas y personalizadas es crucial para mejorar la competencia lectora y reducir las desigualdades.

Para abordar las desigualdades en la competencia lectora, es necesario implementar estrategias que actúen sobre los factores estructurales del sistema educativo.

- * Es fundamental mejorar la formación inicial y continua del profesorado en estrategias de enseñanza de la lectura.
- * Los centros educativos deben contar con programas de intervención temprana que proporcionen apoyo adicional a los estudiantes con dificultades lectoras.
- * Es necesario garantizar una distribución equitativa de los recursos educativos, asegurando que las escuelas en contextos desfavorecidos cuenten con los medios necesarios para ofrecer una educación de calidad.
- * La implicación de las familias en el proceso educativo es clave para mejorar la competencia lectora.

Así pues, la lectura crítica de los resultados de PIRLS y PISA permite identificar las desigualdades existentes en el sistema educativo y los factores que las perpetúan. Para transformar estos datos en acciones concretas, es necesario implementar estrategias que aborden los elementos estructurales que limitan la equidad y la calidad educativa. Solo a través de un compromiso colectivo y sostenido será posible garantizar que todos los estudiantes desarrollen una competencia lectora sólida, independientemente de su contexto socioeconómico.

4.3. Alfabetización temprana, neuroeducación y cultura escolar lectora

Los avances en neuroeducación y psicología del desarrollo han permitido replantear el proceso de alfabetización más allá de la enseñanza del código escrito. Investigadores como Dehaene (2010) y Wolf & Stanislas (2017) han evidenciado que la lectura se apoya en



circuitos cerebrales que comienzan a configurarse desde los primeros meses de vida, y que habilidades como la atención, la memoria de trabajo y la conciencia fonológica son determinantes en el desarrollo lector posterior. En este contexto, el concepto de alfabetización emergente ha sido clave para reconocer que los niños construyen conocimientos sobre el lenguaje escrito antes del aprendizaje formal, mediante interacciones cotidianas con libros, palabras e imágenes. Estas experiencias tempranas, si se acompañan desde la escuela y la familia, fortalecen los prerrequisitos lectores y previenen futuras desigualdades. Desde esta perspectiva, el enfoque neuroeducativo exige un compromiso institucional sostenido. Como sostienen Hart & Risley (1995), el entorno familiar tiene un impacto decisivo en el desarrollo lingüístico temprano. Por ello, la escuela debe actuar como ecosistema alfabetizador, y los planes de lectura deben incluir también a las familias y comunidades como agentes corresponsables del proceso.

Este marco teórico se desarrollará en los subapartados siguientes a partir de tres ejes complementarios:

1. El análisis de las bases neurocognitivas del aprendizaje lector;
2. La alfabetización emergente y su relación con el desarrollo de las funciones ejecutivas;
3. La lectura como práctica ecosistémica que articula escuela, familia y comunidad.

Desde una perspectiva de equidad y calidad, intervenir precozmente en el desarrollo de la competencia lectora no es una opción pedagógica, sino una obligación institucional. Porque si la lectura no se garantiza desde el origen, se compromete el conjunto del itinerario educativo.

4.3.1. Bases neurocognitivas del aprendizaje lector

El acto de leer, aunque naturalizado en la vida escolar, no es una capacidad innata. A diferencia del lenguaje oral, que emerge de forma espontánea en la infancia en condiciones



típicas de desarrollo, la lectura es una invención cultural reciente que el cerebro humano ha debido incorporar adaptando estructuras ya existentes. Esta afirmación, ampliamente respaldada por la neurociencia cognitiva contemporánea, tiene profundas implicaciones educativas: leer no es solo una técnica a aprender, sino un proceso neurocognitivo complejo que debe ser enseñado, modelado y acompañado cuidadosamente desde los primeros años de vida.

Según Dehaene (2010), el cerebro lector se construye a partir de la plasticidad neuronal. En el proceso de aprender a leer, el sistema visual —especialmente el área occipito-temporal izquierda, también conocida como "área de la forma visual de las palabras"— se reorganiza para procesar letras, sílabas y palabras escritas, al mismo tiempo que se conecta con los circuitos fonológicos, léxicos y semánticos previamente desarrollados para el lenguaje oral. Este reciclaje neuronal da lugar a un nuevo sistema funcional especializado, que requiere años de estimulación, exposición y práctica para desarrollarse de manera eficaz.

Las investigaciones han identificado cuatro grandes componentes neurocognitivos:

Conciencia fonológica	Vocabulario oral y conocimiento semántico	Memoria de trabajo y atención sostenida	Motivación y emoción
Es la capacidad de percibir, segmentar y manipular los sonidos del habla. Su desarrollo temprano es uno de los predictores más sólidos del éxito lector posterior. La conciencia fonémica —la habilidad para aislar y operar con fonemas individuales— se ha demostrado clave para la decodificación precisa. Cuando esta habilidad no se desarrolla adecuadamente, como ocurre en muchos casos de dislexia, se produce una interferencia directa en el acceso al léxico visual y en la fluidez lectora.	El léxico mental que el niño posee antes de aprender a leer influye directamente en su capacidad para comprender textos escritos. La exposición temprana a un lenguaje oral rico y variado —a través de conversaciones, cuentos y juegos lingüísticos— fortalece la construcción de redes semánticas, facilitando la comprensión inferencial y crítica.	La lectura requiere mantener información activa en la mente mientras se interpreta un texto. La memoria de trabajo verbal permite retener frases anteriores para comprender el sentido global. Simultáneamente, la atención sostenida asegura la concentración necesaria para el procesamiento continuo y el control de la comprensión. Ni la fluidez ni la comprensión se consolidan si estas funciones ejecutivas no están suficientemente desarrolladas.	Aunque menos atendido en la tradición educativa, el componente afectivo tiene un peso decisivo en el aprendizaje lector. La neuroeducación ha demostrado que las emociones positivas hacia la lectura —asociadas al disfrute, la curiosidad o el reconocimiento— activan el sistema dopaminérgico, reforzando la memoria y la atención. Un entorno lector emocionalmente significativo potencia la implicación del alumno y favorece la consolidación de aprendizajes duraderos.

Figura 5: Cuatro grandes componentes neurocognitivos esenciales para la lectura comprensiva.

Fuente: Elaboración propia.

Estos componentes no operan de manera aislada. La lectura es una actividad multisistémica y altamente integrada, en la que los procesos perceptivos, lingüísticos, ejecutivos y emocionales se articulan en milisegundos. El desarrollo armónico de estos sistemas depende tanto de factores biológicos como del entorno social, afectivo y educativo



del niño. Es aquí donde se reafirma la urgencia de una intervención escolar informada por la neurociencia: si se comprende cómo aprende el cerebro, se pueden optimizar las metodologías, el ritmo de enseñanza y los apoyos individualizados.

Desde esta perspectiva, es preocupante constatar que muchos de los problemas de comprensión lectora que emergen en los últimos cursos de Primaria o incluso en la ESO tienen su origen en deficiencias no detectadas o no atendidas en etapas tempranas. Por ejemplo, una baja conciencia fonológica en Infantil o una exposición limitada al vocabulario oral en los primeros años puede pasar desapercibida en la evaluación tradicional, pero sus efectos se agravan con el tiempo. De ahí que uno de los principios de la prevención en lectura sea “intervenir antes de que fallen”, tal como plantean Lyon y Chhabra (2004).

Asimismo, las técnicas de imagen cerebral (fMRI y EEG⁹) han demostrado que la plasticidad del cerebro lector es máxima entre los 4 y los 8 años, lo que convierte a la Educación Infantil y los primeros cursos de Primaria en un periodo crítico. En este rango de edad, el entrenamiento intensivo de habilidades fonológicas, la conciencia del alfabeto, el desarrollo del vocabulario y la exposición sistemática a cuentos, rimas, canciones y conversaciones significativas puede tener un impacto duradero en la trayectoria lectora del niño.

En términos de política educativa, este conocimiento científico debería traducirse en decisiones estructurales, como ahora, la formación docente basada en la neurodidáctica¹⁰, planes lectores que se inicien en Infantil, evaluación temprana del desarrollo fonológico y léxico, metodologías multisensoriales, y una fuerte apuesta por entornos alfabetizadores

⁹ La resonancia magnética funcional (fMRI) y el electroencefalograma (EEG) son dos técnicas de imagen cerebral que miden la actividad neuronal, pero de diferentes maneras y con diferentes fortalezas. La fMRI registra cambios en el flujo sanguíneo cerebral, indicando la actividad neuronal, mientras que el EEG detecta los campos eléctricos generados por la actividad neuronal.

¹⁰ La neurodidáctica estudia cómo el cerebro procesa la información durante el aprendizaje y cómo la retiene. Busca optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje utilizando estrategias basadas en la neurociencia. Se centra en entender las funciones cerebrales involucradas en el aprendizaje, como la memoria, la atención y la motivación. Propone un enfoque más personalizado y adaptado a las necesidades de cada estudiante.



ricos. El diseño y aplicación de programas como PACBAL ([Anexo 1](#)), que permiten un diagnóstico precoz de los componentes lectores, son ejemplos de cómo la investigación científica puede orientar la práctica educativa.

La comprensión profunda del aprendizaje lector exige, por tanto, una mirada integradora entre la neurociencia y la pedagogía. Enseñar a leer no es enseñar a repetir sonidos o reconocer palabras, es facilitar la construcción de redes neuronales que permitan al alumnado acceder al pensamiento abstracto, a la interpretación simbólica y a la autonomía intelectual. Como afirma Dehaene (2010), “enseñar a leer es, literalmente, esculpir el cerebro”.

Por todo ello, abordar las bases neurocognitivas del aprendizaje lector no solo es una exigencia científica, sino una responsabilidad ética. Comprender cómo se forma el cerebro lector permite prevenir el fracaso escolar, promover la equidad y asegurar que todos los niños tengan las mismas oportunidades de convertirse en lectores plenos, críticos y felices.

4.3.2. Alfabetización emergente y funciones ejecutivas

La alfabetización no comienza con la enseñanza formal de la lectura, ni siquiera con el reconocimiento de las letras o la decodificación de palabras. Comienza mucho antes, cuando los niños y niñas interactúan de manera temprana con los libros, las imágenes, el lenguaje oral, los signos escritos del entorno y, sobre todo, con adultos que median, modelan y enriquecen esas interacciones. Esta idea es el núcleo del enfoque de la alfabetización emergente, una corriente respaldada por décadas de investigación y validada hoy por las ciencias cognitivas y del desarrollo.

El concepto de alfabetización emergente *hace referencia a todas aquellas habilidades, conocimientos, actitudes y experiencias que los niños desarrollan desde el nacimiento —y especialmente durante los primeros seis años de vida—, que están directamente relacionadas con el aprendizaje posterior de la lectura y la escritura. Vega*

(2010). *Pág 131*. No se trata solo de saber “leer letras”, sino de construir un sistema de expectativas, familiaridad y funciones sociales sobre el lenguaje escrito.

Desde esta perspectiva, se reconocen como manifestaciones tempranas de la alfabetización conductas como: sostener un libro en la posición correcta, señalar palabras mientras se simula la lectura, identificar logotipos familiares, preguntar qué “dice” un cartel, o inventar historias al observar imágenes. Estas experiencias permiten que el niño entienda, de forma implícita, que el texto tiene un significado, que el lenguaje escrito tiene una lógica y que leer es algo que se hace con otros, para algo.

Pero más allá de estas expresiones visibles, la alfabetización emergente está sostenida por una serie de habilidades cognitivas clave, entre las que destacan las funciones ejecutivas, es decir, los procesos mentales que permiten planificar, controlar impulsos, sostener la atención, cambiar de estrategia o recordar información. Estas habilidades no solo facilitan el aprendizaje de la lectura, sino que predicen el éxito lector en el medio y largo plazo (Best et al., 2011; Blair & Razza, 2007).

Memoria de trabajo	Control inhibitorio	Flexibilidad cognitiva
Esencial para mantener en mente la secuencia de sonidos que conforman una palabra, para recordar lo que se ha leído en frases previas, o para conectar información nueva con conocimientos previos. En etapas tempranas, esta capacidad se activa cuando el niño retiene una rima y la repite, o cuando encadena fragmentos de una historia narrada.	Permite filtrar estímulos irrelevantes y centrar la atención en la tarea lectora. También está relacionado con la autorregulación emocional ante la frustración, algo clave en las etapas iniciales de aprendizaje. Un ejemplo: el niño que logra esperar su turno para narrar una historia está desarrollando, en paralelo, la capacidad de inhibir impulsos y de respetar la estructura narrativa.	Facilita el cambio entre distintas estrategias lectoras, la adaptación al tipo de texto, y la construcción de inferencias. A nivel emergente, esta función se entrena cuando el niño es capaz de seguir diferentes instrucciones sobre una misma tarea (por ejemplo, “primero di cómo empieza la historia, ahora inventa otro final”).

Figura 6: Cómo interactúan estas funciones con la alfabetización emergente. Fuente: Elaboración propia.

Estas funciones no emergen de forma automática, sino que se desarrollan con la mediación del adulto y en contextos ricos en lenguaje, juego simbólico, narración y reflexión metacognitiva. Es decir, el desarrollo de las funciones ejecutivas está íntimamente vinculado a la calidad del entorno educativo y afectivo. Por eso, los centros de Educación Infantil que promueven el juego reglado, la conversación reflexiva, el uso consciente del lenguaje y la lectura compartida están favoreciendo, de manera indirecta pero poderosa, el desarrollo de la competencia lectora futura.



Además, las funciones ejecutivas¹¹ están estrechamente ligadas al componente emocional de la lectura. Un entorno donde los errores no se penalizan, donde la lectura se vive como un juego o una exploración y donde se refuerza positivamente el esfuerzo, ayuda al niño a autorregular su conducta, mantener la motivación y perseverar en el aprendizaje lector. Por tanto, no se puede hablar de alfabetización sin hablar de autorregulación y de vínculos afectivos.

La literatura especializada advierte que la ausencia o debilidad de estas funciones ejecutivas en la etapa infantil no solo dificulta el inicio lector, sino que aumenta significativamente el riesgo de fracaso escolar futuro (Diamond, 2013). De ahí la importancia de una detección temprana, a través de observación cualitativa, pruebas específicas y un seguimiento individualizado que permita diseñar estrategias preventivas.

En el contexto escolar, la alfabetización emergente debe dejar de ser una etapa invisible o “preparatoria” para convertirse en un pilar estratégico del proyecto lector institucional. Esto significa:

- * Garantizar que todos los niños accedan desde los 3 años a un entorno alfabetizador.
- * Incluir actividades sistemáticas de conciencia fonológica, juegos de rimas, segmentación silábica y juegos de memoria verbal.
- * Ofrecer materiales variados, libros manipulativos, textos icónicos, cuentos dramatizados, poesía oral y lenguaje enriquecido.
- * Diseñar sesiones de lectura compartida con modelos adultos que hagan explícitos los procesos de lectura (leer en voz alta, anticipar, preguntar, interpretar, conectar).
- * Implicar a las familias desde el inicio, compartiendo criterios de desarrollo lector y ofreciéndoles herramientas para fortalecer la alfabetización en el hogar.

¹¹ Son un conjunto de habilidades cognitivas que permiten planificar, organizar, controlar y regular la conducta para alcanzar metas y resolver problemas. La memoria de trabajo, la atención, la flexibilidad cognitiva y la inhibición, son esenciales para la comprensión lectora, ya que permiten mantener la información en mente, enfocar la atención en el texto, cambiar de tarea o enfoque según sea necesario y evitar distracciones.



En definitiva, la alfabetización emergente y el desarrollo de funciones ejecutivas son dos caras de una misma moneda. No se puede formar un lector competente sin atender a los fundamentos cognitivos, lingüísticos, sociales y emocionales que la sustentan. Y estos fundamentos se construyen desde la cuna, en la interacción cotidiana, en el juego simbólico, en la conversación atenta y en la lectura compartida.

4.3.3. La lectura entendida como un ecosistema que integra familia, escuela y comunidad

Si algo ha quedado claro tras décadas de investigación en lectura, desarrollo infantil y éxito escolar, es que aprender a leer no depende exclusivamente del esfuerzo individual del alumno ni de la calidad de la instrucción en el aula. La adquisición de la competencia lectora es el resultado de un entramado complejo de factores que interactúan constantemente, como ahora, el hogar, la escuela, el entorno sociocultural y las políticas públicas.

Desde los primeros años de vida, la familia constituye el espacio privilegiado¹² para la alfabetización emergente. No se trata únicamente de leer libros en casa —aunque esto es clave—, sino de exponer al niño a un entorno oral rico y significativo, fomentar el juego lingüístico, responder a sus preguntas con paciencia, hablar de los libros, compartir historias, y, sobre todo, mostrar la lectura como una práctica cotidiana, placentera y valiosa.

Diversos estudios longitudinales (Hart & Risley, 1995; Mol & Bus, 2011) han evidenciado que la cantidad y calidad del lenguaje oral que los niños reciben en sus primeros años se correlaciona fuertemente con su posterior rendimiento lector.¹³ Los niños y niñas que escuchan más palabras, que participan en conversaciones con adultos, que tienen acceso a cuentos y que observan a sus padres leyendo, desarrollan mejor su vocabulario, su conciencia fonológica y su comprensión narrativa.

¹² “Las experiencias lingüísticas de los alumnos en su entorno familiar y social desempeñan un papel clave en el desarrollo de sus habilidades de lectura” (Becker, 2011).

¹³ Por ejemplo, se ha estimado que los padres que leen un libro ilustrado con sus hijos todos los días exponen a sus hijos a unas 78.000 palabras cada año.” (Logan, 2019).



En este sentido, el capital cultural familiar actúa como potenciador o limitador. No porque unas familias “sean mejores que otras”, sino porque las oportunidades no están igualmente distribuidas. Las familias de contextos socioeconómicamente desfavorecidos, con menor nivel educativo o con dificultades lingüísticas, pueden no saber cómo acompañar el desarrollo lector de sus hijos, aunque tengan la voluntad de hacerlo.

Por ello, la escuela tiene la responsabilidad de generar estrategias inclusivas que reduzcan esta brecha. Su verdadero papel es mediar entre el alumnado y la cultura escrita, transformar la lectura en una experiencia compartida, institucionalizada y significativa. Para ello, es necesario superar el modelo individualista del aula para construir una cultura lectora de centro con espacios dedicados a la lectura, con tiempos reales protegidos, con proyectos transversales y con una comunidad profesional comprometida.

El modelo de escuela como “ecosistema lector” implica una serie de decisiones pedagógicas, organizativas y simbólicas que refuerzan la identidad lectora del centro:

- * Convertir la biblioteca escolar en un espacio vivo.
- * Establecer rutinas de lectura diaria en todas las aulas, más allá de las áreas lingüísticas.
- * Planificar actividades interetapas: padrinos lectores, tertulias dialógicas, ferias del libro, dramatizaciones, cuentacuentos, clubes de lectura.
- * Promover la lectura en todas las áreas curriculares: leer problemas, analizar textos científicos, comprender gráficas, explorar biografías...
- * Evaluar la competencia lectora no solo con pruebas escritas, sino con rúbricas de proceso, portafolios, autoevaluaciones y seguimiento individualizado.

Esta institucionalización de la lectura refuerza su valor simbólico y cultural. De esta manera, el alumnado percibe que leer no es solo una tarea escolar, sino una práctica social valiosa. Además, fortalece la autonomía, el pensamiento crítico y la autoestima lectora.

El tercer vértice del ecosistema lector es la comunidad. Ninguna escuela puede, por sí sola, revertir las desigualdades estructurales en el acceso a la lectura. Es necesario implicar



al entorno: bibliotecas públicas, servicios sociales, asociaciones culturales, medios de comunicación, autores, librerías, universidades, y por supuesto, las familias.

El objetivo es que el alumno crezca rodeado de mensajes que validen la lectura como práctica cotidiana, accesible y significativa.

Además, una comunidad comprometida con la lectura puede servir de contrapeso frente a las limitaciones estructurales del sistema educativo. En contextos vulnerables, donde los recursos escolares escasean y las familias enfrentan múltiples barreras, la acción coordinada entre escuela y comunidad puede marcar una diferencia radical en el desarrollo lector del alumnado. Cuando familia, escuela y comunidad trabajan de forma coordinada y sostenida, los aprendizajes se refuerzan, las desigualdades se reducen y el sentido de la lectura se amplifica.

Por el contrario, cuando estos espacios están desconectados, fragmentados o enfrentados, la lectura pierde continuidad, significación y afectividad. En esos casos, el niño o la niña puede acabar viendo la lectura como una imposición escolar sin conexión con su mundo ni con sus intereses. Y esa percepción tiene efectos duraderos en su trayectoria académica y vital.

4.4. Marco normativo y planificación lectora en los centros

La lectura, como eje transversal del aprendizaje, no solo ha de ser defendida desde una perspectiva pedagógica o neuroeducativa, sino también desde un marco normativo claro y coherente que garantice su presencia, continuidad y eficacia dentro de los centros educativos. La LOMLOE, ofrece una nueva mirada sobre la competencia lectora, enmarcándola dentro de los principios de equidad, inclusión, calidad y desarrollo integral del alumnado.

La LOMLOE no solo recupera el enfoque competencial iniciado por la LOE, sino que lo actualiza y fortalece con un diseño más flexible, transversal y adaptado a las exigencias del siglo XXI. En este sentido, la competencia lectora ya no se restringe a las áreas lingüísticas,



sino que se convierte en una capacidad clave para acceder, procesar y construir conocimiento en todas las áreas del currículo.

Ahora bien, que la normativa reconozca la centralidad de la lectura no garantiza por sí sola su implementación real y sostenida en los centros. La lectura necesita proyectos institucionales integrados, coherentes con el marco legal, pero también sensibles a las características del contexto educativo. Necesita planificación, liderazgo, recursos y seguimiento. Y es ahí donde cobran especial importancia dos instrumentos de primer nivel: los proyectos de centro y el Plan Lector.

En este apartado se abordarán, por tanto, dos cuestiones fundamentales:

En primer lugar, se analizará el tránsito normativo desde la LOMLOE hasta su traducción curricular y organizativa en los centros, explorando cómo se articula la lectura dentro del marco legal actual.

En segundo lugar, se estudiará el Plan Lector como herramienta institucional, su potencial estratégico, sus debilidades frecuentes y las claves para su rediseño como instrumento de mejora educativa.

4.4.1. La articulación curricular de la lectura desde la normativa hasta la práctica de centro

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación, supone un punto de inflexión en el modo de concebir el currículo escolar en España. Con una clara apuesta por un modelo competencial, integrador y orientado al desarrollo integral del alumnado, la LOMLOE establece un marco que reconoce expresamente a la lectura no solo como contenido, sino como competencia estructural del sistema educativo y herramienta esencial de equidad.



Este planteamiento se materializa en varios niveles normativos. En primer lugar, en la propia ley orgánica, en su preámbulo y principios pedagógicos: la lectura aparece como un eje transversal para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística.

Más aún, se establece la obligatoriedad de que las distintas administraciones educativas fomenten el hábito lector desde los primeros años, reforzando los planes lectores y articulando medidas para garantizar la competencia en comprensión lectora del alumnado en las diferentes etapas (art. 121).

A nivel curricular, este mandato se concreta en los Reales Decretos de enseñanzas mínimas (RD 157/2022 para Educación Primaria y RD 95/2022 para Educación Infantil), donde la competencia en comunicación lingüística se convierte en una de las siete competencias clave del perfil de salida del alumnado. Dentro de esta competencia, la lectura se articula como eje fundamental para el acceso al conocimiento, la construcción de la identidad personal y la participación social.

Lo más innovador de este enfoque es que la lectura deja de ser exclusiva del área de Lengua Castellana y pasa a transversalizarse en todas las áreas y materias. Así, en Ciencias Sociales, en Educación Física, en Matemáticas o en Educación Artística, se espera que el alumnado interprete textos, comprenda consignas, analice información escrita y exprese juicios críticos. Este enfoque interdisciplinar y transversal exige una reorganización metodológica real en los centros, que va mucho más allá del simple cumplimiento formal de los estándares.

Además, los elementos del nuevo currículo (competencias específicas, saberes básicos, criterios de evaluación y situaciones de aprendizaje) están diseñados para favorecer un enfoque competencial de la lectura.



A pesar de no ser una norma con rango de ley, el Ministerio de Cultura y Deporte, puso en marcha el Plan de Fomento de la Lectura 2021–2024¹⁴, basado en la mejora continuada, para el fomento de la lectura en España.

Todo ello exige que los centros educativos traduzcan este marco normativo a sus propios proyectos de centro. Empezando por el Proyecto Educativo (PEC), que debe recoger objetivos estratégicos relacionados con la mejora de la competencia lectora, desde una visión inclusiva y transversal.

Siguiendo con Proyecto Lingüístico de Centro (PLC), que debe establecer criterios metodológicos comunes, líneas de coordinación interetapas, herramientas de evaluación formativa y un enfoque compartido sobre la lectura como práctica sociocultural.

Y terminando por la Programación General Anual (PGA) que debe concretar estas líneas en actuaciones específicas, responsables, calendarios y mecanismos de seguimiento, asegurando que el plan lector no sea un documento aislado, sino parte estructural del engranaje institucional.

Sin embargo, la distancia entre la normativa y la práctica real sigue siendo un reto. En demasiados casos, la lectura permanece fragmentada, reducida a ejercicios formales, sin conexión con los intereses del alumnado ni con el resto del currículo. O bien se produce una concentración excesiva en las pruebas externas, que lleva a entrenamientos mecánicos que desvirtúan el sentido formativo de la lectura.

Por ello, la clave reside en que los equipos docentes y directivos interpreten el currículo como una herramienta de transformación pedagógica, no como una imposición externa. Esto requiere tiempo, formación, reflexión compartida y, sobre todo, una cultura institucional que sitúe la lectura en el centro del proyecto educativo.

¹⁴ El **Plan de Fomento de la Lectura 2021-2024** del Ministerio de Cultura y Deporte, a través de su Dirección General del Libro y Fomento de la Lectura, se presenta como un plan estratégico estructurado, basado en la mejora continuada, para el fomento de la lectura en España. <https://www.cultura.gob.es/pfl-2021-2024/presentacion/que-es-el-plan.html>



Además, el papel de la Inspección Educativa en este proceso resulta crucial. No se trata solo de verificar la existencia de documentos o el cumplimiento formal del currículo, sino de acompañar pedagógicamente a los centros en la interpretación, desarrollo y evaluación de sus proyectos lectores, promoviendo coherencia, sostenibilidad e impacto real.

4.4.2. El Plan Lector como herramienta institucional

El Plan Lector parte de la suposición universal de que la lectura es un instrumento fundamental para el aprendizaje de todas las áreas de enseñanza. Además, considera la lectura como una fuente de entretenimiento y placer, que ayuda al desarrollo psicológico del sujeto (Vallés, 2005).

La lectura necesita más que voluntad. Requiere estructura, planificación y visión compartida. En este contexto, el Plan Lector de Centro (PLC) emerge como una herramienta institucional imprescindible. Un instrumento de planificación estratégica que articula, de forma coordinada y progresiva, las actuaciones relacionadas con la lectura en el conjunto del centro educativo.

Esta herramienta aparece mencionada en el artículo 121 de la LOMLOE, que obliga a los centros a incluir, en sus proyectos educativos, planes específicos para la mejora de la comprensión lectora, el fomento del hábito lector y la alfabetización informacional. El Real Decreto 157/2022 de Educación Primaria¹⁵, el Real Decreto 217/2022 de Educación Secundaria Obligatoria¹⁶, y sus desarrollos autonómicos, también hacen referencia explícita a la necesidad de sistematizar actuaciones lectoras a través de planes estructurados.

Sin embargo, en muchos centros, el Plan Lector corre el riesgo de convertirse en un documento formal poco conectado con la vida real del aula. A menudo se presenta como un

¹⁵ **Artículo 19 (Primaria):** establece el fomento de la lectura como una de las prioridades del currículo, señalando que se dedicará un tiempo diario a esta actividad.

¹⁶ **Artículo 24 (ESO):** se refuerza la lectura como herramienta transversal para la adquisición de competencias clave. Ambos desarrollan el currículo básico e incluyen referencias explícitas al fomento de la lectura y la comprensión lectora como objetivos de etapa y competencias específicas.



conjunto de actividades aisladas, como un anexo metodológico al área de Lengua, o como una recopilación de efemérides sin impacto evaluable. El reto, por tanto, es reconvertir el Plan Lector en una herramienta institucional auténtica, estratégica, transversal y evaluable, el cual debe cumplir con las siguientes condiciones:

1. Ser coherente con el Proyecto Educativo, alineado con el Proyecto de Dirección y el Proyecto Lingüístico

2. Estar planificado por etapas, ciclos y niveles. Un Plan Lector eficaz debe organizar sus actuaciones en función del desarrollo lector del alumnado. No es lo mismo lo que necesita un alumno de Infantil que uno de 6.º de Primaria. Por tanto, debe contemplar una progresión vertical (por niveles) y una coherencia horizontal (entre clases del mismo curso). Esto requiere acuerdos metodológicos claros, espacios de coordinación docente y evaluación sistemática de resultados.

3. Incluir acciones lectoras reales. Debe centrarse en actuaciones regulares, sistemáticas y sostenidas en el tiempo:

- * Momentos diarios de lectura silenciosa o compartida en todas las aulas.
- * Lectura en voz alta por parte del docente o del alumnado.
- * Proyectos de lectura en todas las áreas curriculares.
- * Actividades de comprensión, inferencia y análisis crítico de textos.
- * Uso de la biblioteca escolar como centro de recursos lector.
- * Programas de acompañamiento lector entre iguales.
- * Lectura en casa con implicación de las familias.

4. Prever mecanismos de evaluación formativa¹⁷ y seguimiento. Un Plan Lector no tiene sentido si no genera información sobre su impacto mediante instrumentos de evaluación cualitativa y formativa: rúbricas, observaciones de aula, portafolios, entrevistas, diarios de

¹⁷ La evaluación formativa es un proceso educativo que se enfoca en la mejora continua del aprendizaje de los estudiantes.



lectura, reuniones de ciclo. Estos mecanismos permiten reorientar estrategias, personalizar apoyos y sostener las buenas prácticas. Además, la evaluación debe incluir la percepción del alumnado, del profesorado y de las familias, generando espacios para el análisis compartido. Evaluar el Plan Lector es también un ejercicio de cultura democrática y de mejora continua.

5. Articularse con la formación del profesorado y la acción inspectora. El Plan Lector debe ir acompañado de formación docente, especialmente en didáctica de la comprensión lectora, lectura crítica y evaluación. No se puede pedir lo que no se enseña ni evaluar lo que no se ha trabajado. Aquí la Inspección Educativa tiene una oportunidad estratégica: más allá de supervisar, puede asesorar en la formulación del plan, validar su diseño, acompañar su seguimiento y promover una red de buenas prácticas lectoras.

En conclusión el Plan Lector debe vivirse como una oportunidad de cohesión institucional, de mejora metodológica y de impulso cultural.

4.5. Visión estratégica y acción pedagógica de la Inspección Educativa ante el reto lector

El sistema educativo español se encuentra en un momento decisivo, marcado por una reforma curricular profunda y por la urgencia de responder a retos estructurales como la desigualdad, la pérdida de comprensión lectora y la necesidad de un acompañamiento institucional real. En este escenario, la Inspección Educativa no puede limitarse a ejercer una función meramente fiscalizadora. Debe posicionarse como agente estratégico para garantizar el derecho a la lectura y promover la mejora educativa desde un enfoque preventivo, inclusivo y transformador.

La lectura permite al alumnado acceder al conocimiento, desarrollar pensamiento crítico y participar como ciudadano. Por ello, su mejora requiere una acción inspectora coherente con este estatus: acompañar, formar, impulsar y evaluar de forma sistémica las prácticas lectoras en los centros.



El nuevo marco normativo —especialmente el artículo 153 bis de la LOMLOE— redefine el perfil del inspector como mediador pedagógico, dinamizador institucional y garante de la equidad. Este nuevo rol exige priorizar la comprensión lectora en los Planes de Actuación de la Inspección, fortaleciendo la cultura lectora desde la raíz: en el currículo, en la organización del centro, en la formación docente y en la implicación familiar.

Este apartado propone, por tanto, repensar el papel de la Inspección desde tres líneas clave: su transición hacia un acompañamiento pedagógico efectivo, la redefinición de funciones en el marco de la LOMLOE y la lectura como eje de transformación institucional. Porque solo una Inspección que lee, orienta y construye comunidad podrá garantizar una escuela que no deje a nadie atrás.

4.5.1. El nuevo rol de la Inspección centrado en el acompañamiento pedagógico

Durante décadas, la imagen tradicional de la Inspección Educativa ha estado marcada por una lógica predominantemente administrativa y sancionadora. El inspector era concebido como el garante del cumplimiento normativo, un agente externo cuya función principal consistía en revisar documentación, comprobar si los centros seguían las directrices establecidas y emitir informes evaluativos. Si bien esta función no ha desaparecido —ni debe desaparecer, dado que forma parte del equilibrio institucional del sistema—, lo cierto es que los desafíos actuales de la educación exigen un cambio profundo en el modo de ejercerla.

En un escenario caracterizado por la complejidad, la diversidad del alumnado, la necesidad de compensar desigualdades estructurales y el giro hacia un currículo competencial, la figura del inspector debe reinventarse desde una mirada pedagógica, proactiva y comprometida con el aprendizaje real. Esto implica pasar de la fiscalización a la colaboración; del control al acompañamiento; de la mirada externa a la implicación estratégica con la comunidad educativa.

Este nuevo paradigma se recoge de forma explícita en el artículo 153 bis de la LOMLOE, que incorpora principios como la equidad, la inclusión, la mejora continua y la rendición de cuentas, pero también la orientación pedagógica, la participación y la evaluación formativa del sistema. Estos principios marcan el camino hacia una Inspección que actúe desde la cercanía, la confianza y el asesoramiento profesional, generando impacto real en las aulas y mejorando la calidad del proceso educativo.

Artículo 153 bis. Principios de actuación de la inspección educativa.

- a) Respeto a los derechos fundamentales y las libertades públicas, defensa del interés común y los valores democráticos y evitación de cualquier conducta que pueda generar discriminación por razón de origen, género, orientación sexual, religión opinión o cualquier otra circunstancia personal o social.
- b) Profesionalidad e independencia de criterio técnico.
- c) Imparcialidad y eficiencia en la consecución de los objetivos fijados.
- d) Transparencia en cuanto a los fines de sus actuaciones, los instrumentos y las técnicas utilizados.

Figura 7: Artículo 153 bis. Principios de actuación de la inspección educativa.

Fuente: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>

Acompañar, significa estar dentro del proceso escolar, conocer su lógica interna, sus necesidades, sus puntos de mejora y sus potencialidades, y colaborar —desde la exigencia profesional— en su desarrollo. Significa también actuar como puente entre el marco normativo y la realidad pedagógica de cada centro, ayudando a interpretarlo, aplicarlo y evaluarlo con sentido.

En el ámbito de la competencia lectora, esta función de acompañamiento cobra especial relevancia. Muchos centros elaboran Planes Lectores por exigencia normativa, pero carecen del soporte técnico, didáctico o institucional para convertirlos en proyectos coherentes, sostenidos y evaluables. Este modelo de acompañamiento también implica construir relaciones horizontales con los equipos docentes y directivos, donde el diálogo sustituye a la jerarquía, y la autoridad técnica se ejerce desde la legitimidad profesional, no desde el poder.

Anteriormente, era la escuela la que estaba al servicio del Estado, cumplía sus normativas y todas aquellas competencias propuestas. Actualmente el concepto ha cambiado, siendo la escuela el centro del sistema educativo y la normativa tanto estatal como autonómica



y provincial debe responder a las necesidades propias de cada centro educativo. Estas demandas y problemáticas deben ser detectadas y respaldadas por el servicio de la inspección el cual tiene que cambiar su perspectiva para hacer frente al nuevo paradigma (Bolívar, 2018). Aparece entonces un nuevo concepto de inspección centrada en el asesoramiento y apoyo por parte de dicho cuerpo. Hernández (2005) define este concepto como:

“Fenómeno de naturaleza procesual y dinámica, con un carácter sistemático y sostenido en el tiempo, dedicado a la ayuda y apoyo de los centros escolares (...) cuya finalidad es la mejora de la educación a través de su capacitación y potenciación para la utilización de conocimiento pedagógico” (p.495)

En este marco, el inspector actúa como agente pedagógico, como facilitador de procesos de innovación, como agente de evaluación formativa institucional y como conector entre buenas prácticas. Su éxito se mide no solo por la elaboración de informes, sino por el grado de mejora que logra desencadenar en los centros.

La lectura es una práctica viva, cotidiana, transversal y emocional. Por tanto, el inspector debe estar presente en esos espacios reales, con mirada pedagógica, sensibilidad institucional y herramientas de evaluación cualitativa. Esto implica:

- * Observar cómo se produce la lectura en las aulas: qué, cómo, cuándo y para qué se lee.
- * Entrevistar a equipos docentes para conocer sus estrategias, sus dificultades y sus líneas de mejora.
- * Analizar cómo se integra la lectura en todas las áreas, más allá de la asignatura de Lengua.
- * Evaluar el impacto del Plan Lector en la práctica real del centro.
- * Sugerir materiales, metodologías y enfoques adaptados a las necesidades del contexto.
- * Visibilizar y compartir experiencias de éxito en red.
- * Acompañar el uso de herramientas diagnósticas como PACBAL, PIRLS o pruebas internas de comprensión lectora.



Todo ello con una finalidad clara, que el alumnado lea más, lea mejor y lea con sentido. Y que cada centro cuente con el apoyo técnico e institucional necesario para lograrlo.

En definitiva, asumir el acompañamiento como eje del rol inspector supone una transformación profunda en la cultura profesional de la Inspección. Requiere formación, autocrítica, tiempo, empatía y compromiso. Pero también supone una enorme oportunidad para dignificar la función inspectora, acercarla a la realidad escolar y convertirla en una herramienta clave para la mejora educativa.

4.5.2. Funciones, principios y desafíos desde la LOMLOE

La LOMLOE representa una inflexión clave en el marco normativo del sistema educativo español, no solo por la reforma curricular que plantea, sino por la actualización conceptual del papel de la Inspección Educativa, recogida explícitamente en su articulado. El artículo 153 bis, introducido por esta ley, sintetiza esta renovación al establecer una serie de principios rectores y objetivos que deben guiar todas las actuaciones inspectoras: calidad, equidad, inclusión, mejora continua, corresponsabilidad y rendición de cuentas.

Pero ¿qué significa esto en la práctica? ¿Cómo se traducen estos principios en acciones concretas cuando hablamos de la lectura como eje vertebrador del aprendizaje? ¿Está la Inspección Educativa suficientemente preparada, formada y respaldada para asumir este nuevo rol? ¿Qué resistencias sistémicas impiden que esta función se despliegue en toda su potencia?

Estas preguntas nos permiten abordar tres ejes fundamentales: el marco funcional, el marco de principios y los desafíos operativos que plantea la LOMLOE a la Inspección, especialmente en lo que respecta a la mejora de la competencia lectora.

Según la ley, la Inspección tiene como función esencial "supervisar y controlar, desde el punto de vista pedagógico y organizativo, el conjunto del sistema educativo" (art. 151). Se

trata de un agente con legitimidad institucional para influir directamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

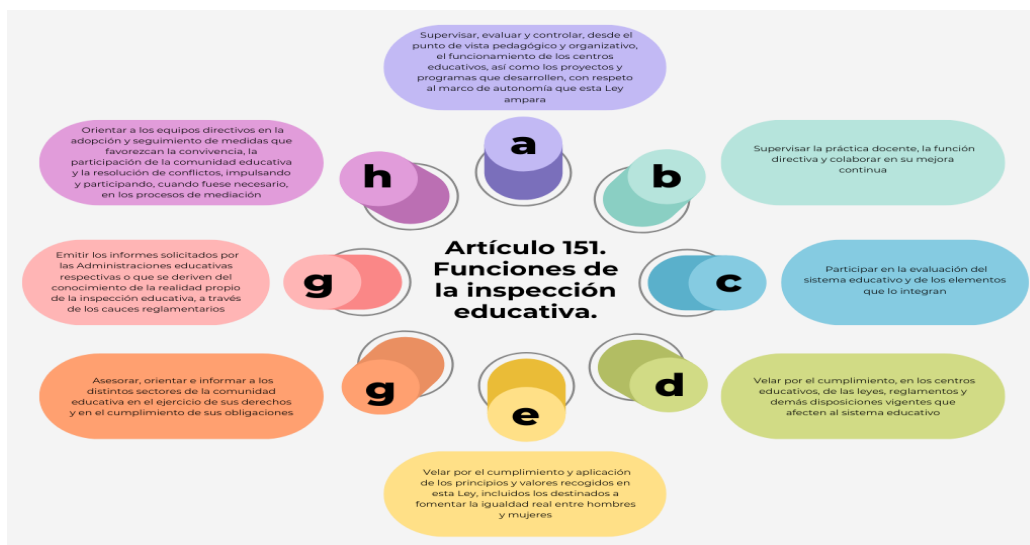


Figura 8.- Artículo 151. Funciones de la inspección educativa. Fuente: Elaboración propia. <https://www.canva.com/>

En relación con la competencia lectora, estas funciones se traducen en una actuación sistémica sobre el Plan Lector, el Proyecto Lingüístico de Centro, las prácticas de aula, la evaluación de la comprensión lectora, la coordinación didáctica entre ciclos y etapas, y la implicación de las familias en el proceso lector. El cuerpo inspector, por tanto, dispone de un margen de intervención amplio y legítimo, siempre que esté guiado por una finalidad pedagógica y una voluntad de mejora real.

El artículo 153 bis de la LOMLOE establece por primera vez un conjunto de principios éticos, pedagógicos y organizativos que deben presidir la acción inspectiva.

Artículo 153 bis. Principios de actuación de la inspección educativa.

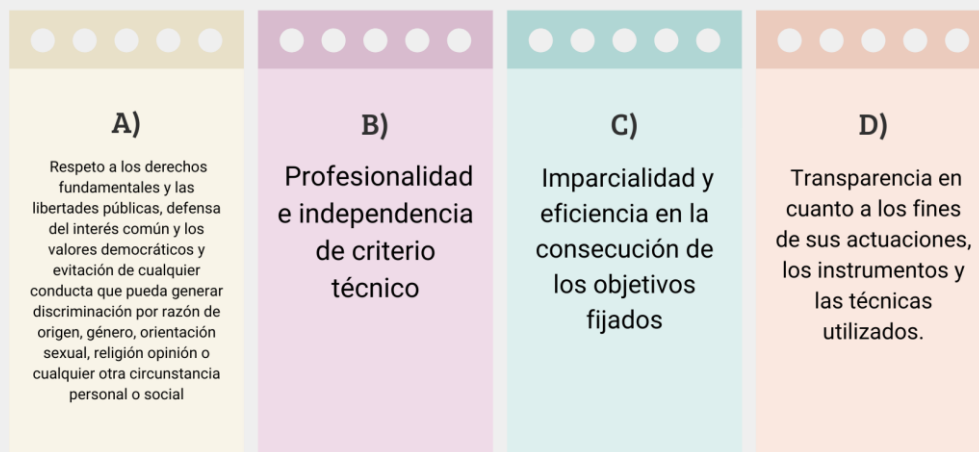


Figura 9.- Artículo 153 bis. Principios de actuación de la inspección educativa. Fuente: Elaboración propia. <https://www.canva.com/>

Pese al avance que supone la LOMLOE en términos de principios y funciones, la traducción práctica de esta concepción inspectora encuentra importantes obstáculos, como son:

- * La falta de formación específica en lectura por parte de buena parte del cuerpo inspector. Para ejercer un asesoramiento riguroso, es necesario comprender en profundidad los procesos de adquisición lectora, las metodologías eficaces, los modelos de evaluación y los factores de exclusión que limitan su desarrollo.
- * La sobrecarga burocrática, que dificulta el seguimiento pedagógico real. En demasiadas ocasiones, los inspectores dedican más tiempo a tareas administrativas que al acompañamiento de procesos de mejora reales.
- * La inercia organizativa, tanto en la administración como en algunos centros, que relega el Plan Lector a un documento formal y desconectado de la vida real del aula.
- * La ausencia de indicadores claros que permitan evaluar el impacto lector de los centros. Se requieren herramientas de diagnóstico institucional que vayan más allá de las pruebas externas estandarizadas.



Ante estos desafíos, la oportunidad está en construir una nueva cultura inspectora, teniendo en cuenta, la formación continua, el trabajo colaborativo, el análisis de evidencias y la participación activa en los procesos de mejora de cada centro. Los inspectores están llamados a ser agentes pedagógicos estratégicos, que aseguren que la lectura no sea un privilegio, sino una realidad accesible y significativa para todo el alumnado.

4.5.3. La lectura como línea de actuación prioritaria

La lectura es el corazón del aprendizaje escolar. No se trata únicamente de una habilidad instrumental, sino de una competencia estructural que habilita el acceso al conocimiento, el pensamiento crítico, la participación social y la autonomía personal. Por ello, la lectura debe dejar de ocupar un lugar periférico en la planificación inspectora y pasar a convertirse en una línea de actuación prioritaria, sistemática y estratégica, especialmente en un momento en el que los datos evidencian un descenso sostenido en los niveles de comprensión lectora del alumnado y un ensanchamiento de las brechas educativas.

Incorporar la lectura como prioridad no es una opción pedagógica más, sino una necesidad institucional, sustentada por múltiples argumentos:

- * Los datos de PIRLS (2021) y PISA (2022) alertan sobre un preocupante estancamiento — e incluso retroceso— en la comprensión lectora, particularmente en inferencia, lectura crítica y competencias de interpretación multimodal. Además, el nivel socioeconómico sigue siendo un predictor claro del rendimiento lector, lo que confirma el carácter estructural del problema.
- * La LOMLOE, de sus artículos 121, 151 y 153 bis, la lectura se establece como un eje del currículo y reconoce expresamente el deber de la Inspección de garantizar su desarrollo efectivo en todos los niveles y centros, desde una lógica de equidad e inclusión.
- * El carácter transversal de la competencia lectora, que afecta al rendimiento en todas las áreas curriculares, hace que su mejora tenga un efecto multiplicador sobre el conjunto del aprendizaje escolar.



* Y, sobre todo, la lectura es un derecho educativo. No garantizarlo supone perpetuar desigualdades de origen y limitar trayectorias vitales.

Desde esta perspectiva, la lectura no puede depender únicamente de la buena voluntad del profesorado o del liderazgo de un equipo directivo comprometido. Requiere planificación estratégica, seguimiento institucional y liderazgo sistémico. Y es precisamente ahí donde la Inspección Educativa debe asumir un papel central.

Por tanto, incluir la lectura como línea prioritaria en los Planes de Actuación de la Inspección no significa añadir una tarea más, sino asumir que todo lo demás —calidad, equidad, mejora continua— pasa también por la mejora estructural de la competencia lectora.

Para ello, y siguiendo la idea de Bueno Roldán A. (1963): *Los inspectores son los defensores del derecho a la educación de los niños*; y Bolívar (2018), algunas propuestas concretas de intervención inspectora serían:

- * Supervisar y acompañar los Planes Lectores de los centros desde un enfoque pedagógico, más allá de su mera existencia documental.
- * Evaluar la presencia efectiva de la lectura en todas las áreas del currículo, promoviendo proyectos interdisciplinarios, lectura crítica y trabajo con textos multimodales.
- * Impulsar la formación docente en comprensión lectora, lectura inferencial y didáctica de la literatura, detectando necesidades formativas reales.
- * Acompañar el uso de instrumentos diagnósticos cualitativos que permitan analizar el progreso lector de forma formativa, no exclusivamente en función de pruebas externas.
- * Promover experiencias de éxito intercentros, sistematizarlas y difundirlas a través de redes profesionales o memorias de buenas prácticas.

Ahora bien, uno de los mayores retos en la mejora de la competencia lectora desde la Inspección es la falsa sensación de dominio que muchas veces existe en los centros respecto a su forma de trabajar la lectura. Muchos docentes y equipos consideran que “ya están leyendo en clase” porque realizan actividades de lectura mecánica, comprensiones literales o celebran



efemérides relacionadas con los libros. Sin embargo, cuando se analizan en profundidad las prácticas, se observa una ausencia de planificación sistemática, de trabajo de la inferencia, o de evaluación auténtica del progreso lector.

Este fenómeno puede explicarse desde el conocido efecto Dunning-Kruger¹⁸, un sesgo cognitivo descrito por los psicólogos David Dunning y Justin Kruger (1999), según el cual *las personas con bajo nivel de competencia en una materia tienden a sobreestimar su conocimiento y habilidad, precisamente porque carecen del criterio necesario para reconocer sus propias limitaciones.*

Aplicado al contexto lector, este sesgo produce un “efecto espejo”, es decir, quienes menos formación o herramientas tienen en didáctica de la lectura son, a menudo, quienes creen que no necesitan cambiar nada. Aquí, la Inspección juega un papel crucial, ayudando a los centros a ver lo que no están viendo, generar reflexión profesional desde el respeto y la evidencia, y proponer mejoras reales sin caer en el juicio ni en la condescendencia. Como se ha demostrado en múltiples estudios de mejora escolar, el primer paso hacia el cambio es tomar conciencia de la necesidad de cambiar. La Inspección puede y debe provocar esa toma de conciencia desde un acompañamiento técnico, cercano y riguroso.

Hacer de la lectura una línea de actuación inspectora significa también desarrollar nuevos instrumentos de evaluación institucional, más allá del cumplimiento de indicadores formales. Algunas propuestas en esta línea serían:

- * Medir el efecto del Plan Lector en la práctica docente y el aprendizaje.
- * Analizar la diversidad y calidad de los textos utilizados en el centro.
- * Verificar estrategias inclusivas para el alumnado con dificultades lectoras.
- * Evaluar la implicación de las familias y de la comunidad en el proyecto lector.
- * Supervisar si la lectura está integrada en los objetivos del PEC, del PLC y de la PGA.

¹⁸ El efecto Dunning-Kruger es un sesgo cognitivo en el que las personas sobreestiman erróneamente su conocimiento o capacidad en un área específica. Esto tiende a pasar debido a que una falta de autoconocimiento evita que evalúen sus propias habilidades con precisión. <https://www.psychologytoday.com/es/fundamentos/dunning-kruger-effect>



Por tanto, asumir la lectura como línea prioritaria implica también cambiar la cultura inspectora. Para lograrlo, la Inspección debe, en primer lugar, reforzar su formación específica en didáctica de la lectura: comprensión inferencial, lectura crítica, estrategias de mejora en la fluidez, alfabetización temprana, prevención de dificultades lectoras.

En segundo lugar, reforzar su capacidad de acompañamiento pedagógico real, construyendo procesos de mejora continua, basados en la confianza profesional.

En tercer lugar, enfatizar en la cultura de evaluación formativa y compartida, desplazando el énfasis de los "resultados" a los "procesos" que generan un aprendizaje lector profundo y duradero.

Para finalizar, contribuir con un liderazgo ético e inclusivo, que garantice que ningún alumno, independientemente de su contexto socioeconómico o lingüístico, quede fuera del acceso a la lectura comprensiva y crítica. Esteban (2007) señala que la inspección educativa es percibida como un elemento necesario y útil dentro del sistema; *“la comunidad escolar tiene una percepción favorable del papel que esta ejerce; desde los centros se valora su trabajo y su contribución en la resolución de problemas; y, la administración cuenta con ellos para resolver mil situaciones que se presentan en el entramado cotidiano de la educación”*. Este reto implica revisar inercias, superar resistencias internas y externas, romper con la falsa sensación de que "ya estamos trabajando bien la lectura" (efecto Dunning-Kruger) y sostener un compromiso a largo plazo. Pero también abre una oportunidad histórica, la de consolidar una Inspección que no se limite a certificar lo que ya ocurre, sino que sea protagonista activo del cambio pedagógico que la escuela del siglo XXI necesita.



5. Metodología: explicación de la utilizada y justificación de la misma

El presente Trabajo de Fin de Máster se enmarca en una investigación de carácter descriptivo y diagnóstico, con un enfoque mixto, orientado a identificar, analizar y comprender las dificultades en la competencia lectora del alumnado, así como las prácticas docentes y organizativas relacionadas con su desarrollo. Esta elección metodológica responde a la necesidad de integrar evidencias cuantitativas y datos cualitativos para ofrecer una visión amplia, contextualizada y fundamentada del fenómeno estudiado.

Desde el paradigma interpretativo, se emplean técnicas cualitativas —como entrevistas semiestructuradas, observaciones en el aula y análisis documental— que permiten captar las percepciones, estrategias y creencias del profesorado, así como los marcos institucionales en los que se inscriben las prácticas lectoras. A su vez, desde una lógica positivista complementaria, se incorpora la aplicación de una prueba estandarizada (PACBAL) con el objetivo de obtener indicadores objetivos sobre el nivel lector del alumnado y valorar el impacto de las acciones implementadas.

Este enfoque mixto se justifica por 3 razones fundamentales:

1. Porque la comprensión lectora, como competencia compleja, requiere ser abordada desde múltiples dimensiones —cognitivas, pedagógicas, organizativas y culturales— que no pueden ser explicadas por un único tipo de dato.
2. Porque el uso combinado de instrumentos cualitativos y cuantitativos permite triangular la información y obtener un diagnóstico más preciso, coherente y útil para la toma de decisiones educativas.
3. Porque la finalidad última de la investigación no es únicamente conocer una realidad, sino también generar propuestas de mejora fundamentadas que orienten tanto la acción docente como la intervención de la Inspección Educativa.



La estrategia metodológica adoptada ha consistido en un estudio de caso único, centrado en un CEIP de la comunidad de las Illes Balears, que ofrece un contexto especialmente rico por su diversidad sociocultural y su colaboración activa con la Inspección.

El análisis de este caso se ha complementado con el diseño de un modelo propio de intervención inspectora para la lectura —el Modelo INLEC ([Anexo 3](#))— elaborado a partir de la síntesis crítica de la evidencia teórica, normativa y empírica recopilada.

Este diseño metodológico ha permitido combinar el rigor del diagnóstico lector con la interpretación profunda de los procesos educativos, fortaleciendo la validez de los hallazgos y la aplicabilidad de las propuestas derivadas.

Esta opción metodológica responde a la necesidad de comprender en profundidad las dinámicas educativas, las estrategias lectoras implementadas y los factores institucionales que inciden en la mejora de la competencia lectora, permitiendo un análisis situado que vaya más allá de las generalizaciones estadísticas.

5.1. Elección del centro

La elección del centro responde a criterios de pertinencia, riqueza contextual y relevancia educativa:

- * Es un centro público de doble línea, que ofrece educación en las etapas de Segundo Ciclo de Educación Infantil y Educación Primaria completa.
- * Dispone de planes institucionales de atención a la diversidad lingüística y cultural, reflejados en su Proyecto Lingüístico de Centro (PLC) y en su política de inclusión de alumnado de incorporación tardía.
- * Manifiesta un compromiso institucional con la lectura a través de proyectos transversales, dinamización de la biblioteca escolar y programas de fomento lector.
- * Su complejidad demográfica (alta diversidad sociocultural y presencia creciente de alumnado inmigrante) ofrece un contexto privilegiado para analizar el impacto de las estrategias lectoras en la equidad educativa.



Este centro constituye, por tanto, un escenario estratégico para explorar en profundidad los procesos de mejora lectora en entornos educativos diversos y dinámicos.

Referente al contexto socioeducativo, este centro fue inaugurado en 1982 para dar respuesta al crecimiento demográfico del barrio, se ubica en una zona semiurbana de Palma que en las últimas décadas ha experimentado un importante aumento de población, especialmente en la zona norte de la ciudad.

Actualmente, el centro presenta las siguientes características socioeducativas:

- * Elevada demanda de escolarización, lo que genera ratios de alumnado relativamente altas en todos los niveles.
- * Heterogeneidad cultural y lingüística. El alumnado procede tanto de familias autóctonas como de trabajadores llegados de otros municipios de la isla, de la península y de diversos países extranjeros, muchos de ellos vinculados laboralmente a los sectores del turismo y la construcción.
- * Presencia creciente de alumnado de incorporación tardía, lo que plantea retos específicos para la adquisición de la competencia lectora en lengua vehicular.
- * Predominio del castellano como lengua de comunicación familiar, circunstancia recogida en el Proyecto Lingüístico de Centro y que condiciona las estrategias de alfabetización inicial y de consolidación lectora en catalán y castellano.

El contexto, por su diversidad y complejidad, ofrece una oportunidad excelente para analizar cómo las políticas de fomento lector pueden contribuir a la equidad y la inclusión educativa en realidades multiculturales.

El alumnado destaca por su heterogeneidad sociocultural y lingüística, con una creciente representación de:

- * Alumnado inmigrante de reciente incorporación, con diferentes niveles de competencia en la lengua de escolarización.



- * Alumnado procedente de familias de niveles socioeconómicos diversos, que genera contrastes en el capital cultural y en las oportunidades de acceso a entornos lectores en el ámbito familiar.
- * Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ANEAE) y alumnos que requieren adaptaciones lingüísticas y curriculares en su proceso de aprendizaje lector.

Esta diversidad convierte al alumnado en un elemento clave del análisis, ya que permite observar cómo las estrategias lectoras inciden en el desarrollo de la competencia lectora desde diferentes puntos de partida.

5.2. Técnicas e instrumentos de recogida de datos

Referente a las técnicas e instrumentos de recogida de datos estas se han planteado siguiendo una estrategia triangulada, es decir, utilizando diversas fuentes de información y metodologías complementarias con el objetivo de garantizar la validez, la riqueza interpretativa y la fiabilidad del análisis.

Dado que el objeto de estudio —la mejora de la competencia lectora— es un fenómeno complejo, en el que intervienen factores pedagógicos, organizativos, familiares y socioculturales, se ha optado por una combinación de instrumentos de carácter cualitativo y cuantitativo que permiten aproximarse a la realidad educativa desde distintas perspectivas.

Una de las herramientas centrales del estudio ha sido la utilización de las Pruebas de Evaluación de los Componentes Básicos del Aprendizaje de la Lectura (PACBAL).

Este instrumento ha sido aplicado a lo largo de todo el curso escolar en dos momentos clave, la Evaluación inicial (septiembre-octubre): diagnóstico de punto de partida y la Evaluación final (mayo - junio): medición del progreso lector tras la intervención.

El PACBAL permite evaluar habilidades lectoras fundamentales como la conciencia fonológica, el principio alfabético, la fluidez lectora y la comprensión lectora literal, inferencial y crítica. También permite identificar de forma precoz dificultades lectoras específicas, facilitando la adopción de medidas de refuerzo personalizadas.



De esta manera, la información obtenida con esta herramienta ha sido esencial para 3 puntos relevantes:

1. Elaborar el diagnóstico contextualizado de la competencia lectora en el centro.
2. Formular propuestas de mejora basadas en evidencias.
3. Involucrar a las familias mediante la devolución de resultados y orientación personalizada.

5.3. Observaciones directas en el aula, revisión documental y entrevistas

Se han realizado observaciones sistemáticas en el aula durante el proceso de implementación del Plan Lector, siguiendo protocolos de observación previamente diseñados ([Anexo 4](#)).

La revisión documental ha incluido el análisis de:

- * Proyecto Educativo de Centro (PEC), especialmente en lo relativo a la competencia lectora y su tratamiento curricular.
- * Proyecto Lingüístico de Centro (PLC), para entender la política lingüística y las estrategias específicas de promoción de la lectura en los dos idiomas oficiales.
- * Plan Lector de Centro, analizado en su diseño, implementación y evaluación.
- * Programaciones didácticas de aula relacionadas con el desarrollo lector.
- * Informes de evaluación interna elaborados por el equipo docente en relación a la competencia lectora.

La revisión documental ha permitido situar las prácticas en su marco institucional, identificar coherencias y detectar posibles vacíos entre el discurso formal y la práctica educativa efectiva.

Referente a las entrevistas semiestructuradas al personal ([Anexo 5](#)), estas han abordado cuestiones como:

- * El nivel lector del alumnado.
- * Dificultades encontradas en la implementación del Plan Lector.



- * Estrategias exitosas y obstáculos percibidos.
- * Evaluación de la colaboración con las familias.
- * Valoración del acompañamiento de la Inspección Educativa.

Estas entrevistas han proporcionado información cualitativa de alto valor, permitiendo conocer las percepciones, actitudes y expectativas de los profesionales implicados.

5.4. Justificación de la validez y rigor de la investigación

La garantía de validez y rigor metodológico constituye un principio fundamental en cualquier proceso de investigación educativa, especialmente en estudios cualitativos que, como el presente, buscan interpretar en profundidad fenómenos complejos como el desarrollo de la competencia lectora y las dinámicas institucionales que lo sustentan.

Consciente de la necesidad de asegurar la fiabilidad, la coherencia y la relevancia de los resultados, esta investigación ha adoptado diversas estrategias destinadas a reforzar su validez interna, su credibilidad y su valor formativo. Uno de los principales mecanismos utilizados para fortalecer la validez ha sido la triangulación de instrumentos y fuentes de información. La recogida de datos se ha realizado mediante:

- * Aplicación de pruebas estandarizadas (PACBAL).
- * Observaciones directas en aula.
- * Revisión de documentos institucionales.
- * Entrevistas semiestructuradas a docentes y miembros del equipo directivo.

Esta diversidad metodológica ha permitido contrastar los datos obtenidos desde distintas perspectivas, enriquecer la interpretación y minimizar el sesgo derivado de cualquier fuente aislada. La convergencia entre evidencias de distinta naturaleza refuerza la robustez de las conclusiones alcanzadas.



6. Resultados, análisis y evaluación

El primer paso fundamental ha consistido en realizar un diagnóstico exhaustivo del nivel de competencia lectora del alumnado de un CEIP de la comunidad de las Illes Balears, tomando como referencia la situación inicial al comienzo del curso escolar y estableciendo un marco de análisis que permitiera orientar las acciones de mejora posteriores.

Para ello, se ha llevado a cabo una evaluación sistemática mediante el instrumento PACBAL y otras evaluaciones, complementada por observaciones directas en el aula, revisión documental (plan lector, programaciones didácticas) y entrevistas semiestructuradas al equipo docente. Este enfoque triangulado ha permitido construir una radiografía precisa, matizada y contextualizada de las habilidades lectoras del alumnado y de las prácticas docentes relacionadas con el fomento de la lectura.

6.1. Resultados obtenidos en la prueba PACBAL y otras evaluaciones

La aplicación del PACBAL y otras evaluaciones en los diferentes niveles educativos del centro ha puesto de manifiesto patrones significativos en el desarrollo de la competencia lectora:

- * En Educación Infantil (5 años): se detectaron dificultades generalizadas en el desarrollo de la conciencia fonológica (especialmente en la segmentación silábica y la identificación de sonidos iniciales) y en la consolidación del principio alfabético. Los alumnos que presentaban mayores dificultades provenían mayoritariamente de entornos con escaso acceso a estímulos orales y escritos en el hogar.
- * En Primer Ciclo de Primaria (1º y 2º de EP): se observó una progresión en la lectura de palabras y pseudopalabras, aunque con notables diferencias entre alumnos en cuanto a la fluidez lectora (medida en palabras correctamente leídas por minuto). El alumnado con bajo capital cultural mostraba un ritmo lector más lento y dificultades en la entonación y segmentación.



* En Segundo Ciclo de Primaria (3º y 4º de EP): la velocidad lectora mejoraba, pero emergían dificultades en la lectura comprensiva, especialmente en tareas que requerían inferencia y juicio crítico. Se evidenció una tendencia a la comprensión literal, sin una verdadera interpretación o valoración crítica de los textos.

* En Tercer Ciclo de Primaria (5º y 6º de EP): si bien la comprensión literal alcanzaba niveles aceptables, persistían lagunas importantes en la comprensión inferencial y crítica. Los alumnos eran capaces de responder preguntas directas sobre el contenido, pero mostraban dificultades para elaborar hipótesis, justificar opiniones o detectar intenciones del autor.

Además, la variabilidad interna de los resultados era considerable, reflejando una correlación directa entre:

- * Nivel sociocultural familiar y competencia lectora.
- * Exposición previa a la lectura en el hogar y fluidez/expresión lectora.
- * Dominio de la lengua de escolarización y comprensión de textos.

Estos datos alertan sobre la necesidad urgente de actuaciones sistemáticas de apoyo lector, especialmente desde edades tempranas.

6.2. Resultados de las observaciones en el aula

Las observaciones sistemáticas permitieron completar el diagnóstico, destacando:

- * Prácticas lectoras muy presentes en las aulas, pero con un enfoque mayoritario en lectura mecánica o literal, dejando en segundo plano el trabajo explícito de estrategias de comprensión profunda (inferencias, anticipaciones, conexiones texto-mundo).
- * Uso de momentos estructurados de lectura diaria (lectura silenciosa o lectura en voz alta), en la mayoría de los niveles, como parte del Plan Lector.
- * Desigual aprovechamiento de las bibliotecas de aula y del bibliopatio, dependiendo en gran medida del dinamismo del docente responsable.

Las observaciones confirmaron que, aunque la lectura estaba integrada en el día a día escolar, existía margen de mejora en cuanto, diversificación de estrategias de comprensión



lectora, trabajo explícito de la lectura crítica e integración real de la lectura en todas las áreas curriculares.

6.3. Resultados de las entrevistas al profesorado

Las entrevistas revelaron percepciones importantes como:

- * Conciencia generalizada sobre la necesidad de mejorar la comprensión lectora más allá de la decodificación básica.
- * Preocupación por las desigualdades de partida del alumnado y por el efecto de las dificultades lingüísticas en el rendimiento lector.
- * Demanda de formación específica en estrategias de didáctica de la lectura inferencial, lectura crítica y fomento del gusto por la lectura.
- * Valoración positiva del acompañamiento de la Inspección Educativa en el diseño e implementación del Plan Lector.

Estas percepciones corroboran que existe una disposición activa al cambio por parte del claustro, condición indispensable para el éxito de cualquier estrategia de mejora sostenible.

6.4. Análisis de las estrategias implementadas y el acompañamiento de la Inspección

Tras el diagnóstico inicial de la competencia lectora del alumnado, se diseñó e implementó un conjunto de estrategias de mejora sistemáticas y progresivas, articuladas a través del Plan Lector de Centro, con un acompañamiento permanente y asesoramiento activo por parte de la Inspección Educativa.

Este apartado analiza las principales medidas adoptadas, el papel dinamizador de la Inspección y los factores que favorecieron o dificultaron el proceso de transformación educativa.



6.4.1. Principales estrategias de mejora implementadas

El Plan Lector diseñado a partir del diagnóstico inicial contempló acciones coherentes, estructuradas y alineadas con los objetivos de mejora identificados. Entre las medidas más relevantes destacan:

- * Momento diario de lectura estructurada en todas las aulas: se institucionalizó un espacio diario de lectura de 20-30 minutos, en el que se promovía tanto la lectura autónoma como la lectura compartida y comentada, adaptada a los niveles educativos.
- * Diversificación de las prácticas de lectura: se trabajó de manera explícita la lectura inferencial, la lectura crítica, la lectura multimodal y la lectura en voz alta expresiva, incorporando estrategias de predicción, elaboración de hipótesis y conexión de ideas.
- * Refuerzo de la biblioteca escolar, de aula y creación del bibliopatio (en EI y EP): se revitalizó la biblioteca del centro como espacio dinámico de lectura, préstamo y actividades lectoras, y se habilitó un "bibliopatio" durante los recreos, accesible a todo el alumnado.
- * Planificación de actividades de fomento lector comunitario. Entre ellas, se impulsaron jornadas de animación lectora, cuentacuentos, visitas de autores y talleres de lectura con la participación de familias y agentes externos.
- * Devolución sistemática de resultados a las familias: tras cada aplicación del PACBAL, se organizaron sesiones informativas con las familias, explicando de manera accesible los resultados, las estrategias de apoyo lector y el papel clave del entorno familiar.
- * Atención específica al alumnado de incorporación tardía. Se implementaron estrategias de alfabetización inicial intensiva para el alumnado recién incorporado con desconocimiento de la lengua de escolarización, combinando apoyo específico y trabajo de aula inclusivo.

Estas acciones, coordinadas desde el equipo directivo y asumidas colectivamente por el claustro, permitieron construir una cultura institucional de la lectura más sólida, sistemática y centrada en el alumnado.



6.4.2. Acompañamiento de la Inspección Educativa

El papel de la Inspección Educativa fue clave para el éxito de las estrategias implementadas, destacándose en varias dimensiones:

- * Asesoramiento en el diseño del Plan Lector: la Inspección no se limitó a validar formalmente el plan, sino que participó activamente en su construcción pedagógica, orientando sobre la coherencia interna, la articulación de objetivos progresivos y la vinculación con el Proyecto Lingüístico de Centro.
- * Formación situada y acompañamiento metodológico. Se ofrecieron sesiones de asesoramiento específicas sobre técnicas de lectura inferencial, lectura crítica, uso de textos multimodales y estrategias de evaluación formativa de la competencia lectora.
- * Observación de la práctica educativa y feedback constructivo. El inspector del centro realizó visitas de aula no evaluativas, centradas en el acompañamiento profesional, proporcionando retroalimentación útil para el ajuste y mejora de las prácticas docentes.
- * Fomento de la reflexión pedagógica interna. La Inspección dinamizó sesiones de reflexión en ciclos y claustros, orientadas a interpretar los datos del PACBAL, identificar buenas prácticas emergentes y generar propuestas de mejora desde el propio equipo docente.
- * Reconocimiento explícito de los avances. Se promovió una política de reconocimiento institucional a los logros del centro en materia lectora, reforzando la autoestima profesional del claustro y generando un círculo virtuoso de compromiso y mejora.

Esta orientación inspectiva, basada en el acompañamiento cercano, el asesoramiento pedagógico y el liderazgo ético, fue un factor crucial para superar resistencias al cambio y consolidar el Plan Lector como eje vertebrador del proyecto educativo del centro.

6.4.3. Factores de éxito y dificultades detectadas

El análisis del proceso ha permitido identificar factores clave que favorecieron la implementación de las estrategias lectoras:



- * Compromiso del equipo directivo y su capacidad de liderazgo pedagógico.
- * Participación activa del profesorado en la reflexión, diseño e implementación del plan.
- * Coherencia interna entre diagnóstico, planificación y acción.
- * Acompañamiento sostenido y formativo de la Inspección Educativa.
- * Implicación progresiva de las familias en las dinámicas de fomento lector.

Sin embargo, también se detectaron dificultades que limitaban el impacto total de las medidas, como:

- * Limitaciones de tiempo lectivo para la integración transversal de la lectura en áreas no lingüísticas.
- * Desigual nivel de competencia docente inicial en didáctica de la lectura inferencial y crítica.
- * Persistencia de brechas lectoras asociadas al nivel sociocultural del alumnado, que requieren intervenciones comunitarias más amplias.

Estas dificultades ofrecen líneas de mejora para futuras fases del plan lector y para el trabajo inspectivo de acompañamiento.

6.5. Evaluación de los avances y resultados obtenidos

La comparación entre los resultados de la evaluación inicial y la evaluación final del curso a través de las pruebas PACBAL muestra una evolución positiva en los distintos componentes básicos de la competencia lectora:

- * Conciencia fonológica (Educación Infantil y 1.º ciclo de Primaria): se ha observado una mejora en las tareas de segmentación silábica y fonémica, así como un incremento significativo en la identificación de sonidos iniciales y finales en palabras.

CONSCIENCIA FONOLÓGICA 6º EI



Figura 10: Evolución Consciencia Fonológica, inicio y final de curso (6º EI). Fuente: Elaboración propia.

PRINCIPIO ALFABÉTICO 6º EI

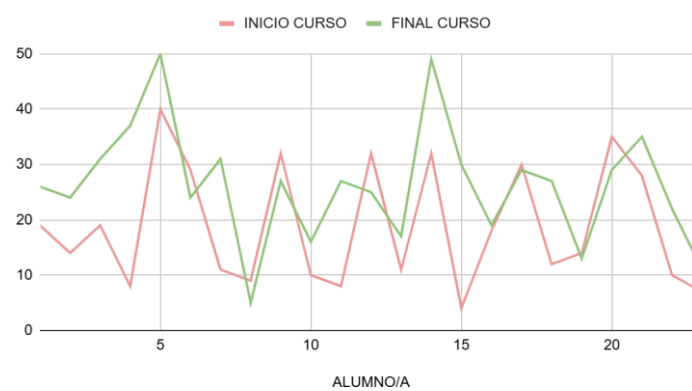


Figura 11: Evolución Principio Alfabético, inicio y final de curso (6º EI). Fuente: Elaboración propia.

* Principio alfabético y fluidez lectora (1.º y 2.º de Primaria): el porcentaje de alumnado que lee con fluidez adecuada para su edad (medida en palabras correctamente leídas por minuto) ha aumentado, reduciéndose las tasas de lectura silábica y mejorando la expresividad lectora.

LECTURA DE PALABRAS CON SENTIDO 1º EP

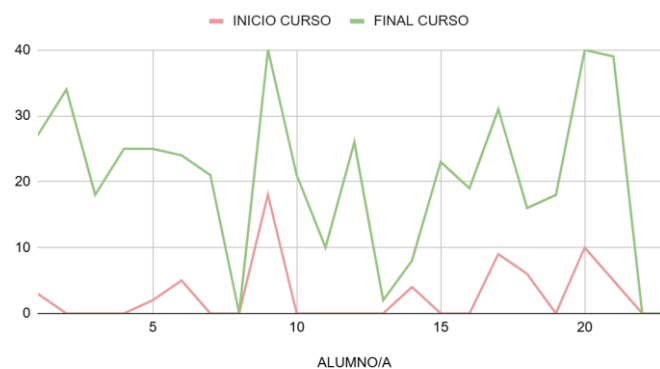


Figura 12: Evolución Lectura Palabras con sentido, inicio y final de curso (1ºEP). Fuente: Elaboración propia.

FLUIDEZ LECTORA 1º EP

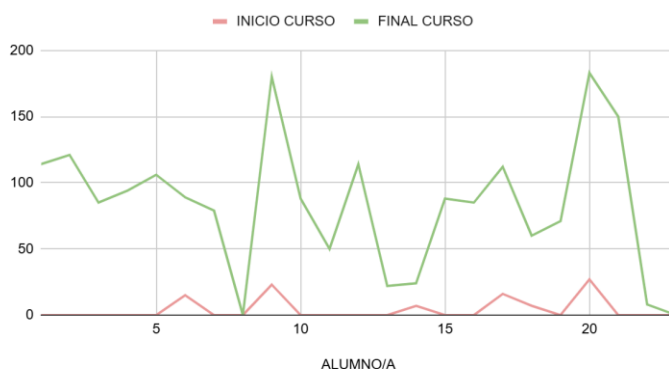


Figura 13: Evolución Fluidez Lectora, inicio y final de curso (1ºEP). Fuente: Elaboración propia.

* Comprensión literal e inferencial (2.º y 3.º ciclos de Primaria): se ha registrado un avance notable en la comprensión literal y una mejora moderada pero significativa en la comprensión inferencial. Aunque las habilidades críticas y metacognitivas siguen siendo áreas de mejora, se ha constatado una tendencia ascendente en la capacidad del alumnado para elaborar hipótesis, establecer relaciones y justificar opiniones sobre los textos.

COMPRENSIÓN LECTORA 3º EP

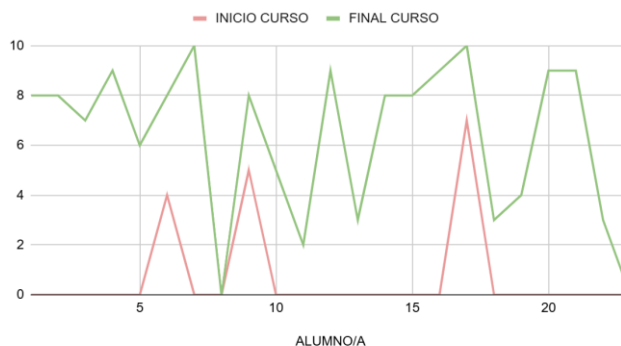


Figura 14: Evolución Comprensión lectora, inicio y final de curso (3ºEP). Fuente: Elaboración propia.

Estos resultados ponen de manifiesto que la mejora estructurada y sostenida de las prácticas lectoras, enmarcada en una planificación institucional coherente, produce impactos reales y medibles en el desarrollo de la competencia lectora del alumnado.

Las entrevistas y observaciones indican que el profesorado ha experimentado:

- * Mayor conciencia sobre la importancia de la lectura crítica e inferencial como objetivos prioritarios.
- * Incremento de la competencia metodológica para diseñar actividades lectoras significativas.



- * Refuerzo de la cohesión del claustro en torno a proyectos pedagógicos comunes de fomento lector.

- * Valoración positiva del acompañamiento de la Inspección Educativa, especialmente en términos de asesoramiento metodológico y reconocimiento de los avances.

Asimismo, las familias han mostrado una mayor implicación en las actividades lectoras, lo que se traduce en una participación creciente en las actividades de fomento lector y en una percepción más clara del papel de la lectura en el éxito escolar de sus hijos.

El análisis de los resultados obtenidos confirma que la implementación planificada y sostenida de estrategias lectoras, acompañada de un liderazgo pedagógico efectivo y de un asesoramiento inspector comprometido, genera impactos positivos reales tanto en el desarrollo de la competencia lectora del alumnado como en la transformación de la cultura institucional de los centros educativos.



7. Consideraciones finales y conclusiones

7.1. Consideraciones finales

A lo largo del presente Trabajo Fin de Máster se ha realizado un recorrido profundo por una de las dimensiones más estructurales del sistema educativo, el desarrollo de la competencia lectora como base del aprendizaje y garantía de equidad. Desde un enfoque contextualizado y situado, se ha analizado cómo se diagnostica, planifica, implementa y evalúa una política lectora de centro, integrando la intervención de la Inspección Educativa como figura clave de acompañamiento institucional. Las evidencias recogidas a través del estudio de caso muestran que no basta con declarar la lectura como una prioridad curricular, sino que es imprescindible construir las condiciones pedagógicas, organizativas y culturales para que dicha prioridad se traduzca en prácticas reales, sostenidas y efectivas. Esto implica actuar sobre la formación docente, la evaluación lectora, el liderazgo pedagógico, la participación familiar y el asesoramiento externo, todos ellos elementos que han sido abordados desde una mirada integradora a lo largo del trabajo.

La Inspección Educativa, en este contexto, no puede permanecer ajena a los procesos lectores. Su papel debe ir más allá del control o la revisión documental, debe ejercer un liderazgo técnico y pedagógico que impulse mejoras estructurales, que acompañe procesos reales y que promueva la lectura como un derecho fundamental del alumnado. La LOMLOE, al redefinir las funciones de la Inspección bajo los principios de objetividad, profesionalidad, participación y orientación al interés superior del alumnado, ofrece un marco normativo que respalda esta visión renovada y más comprometida.

7.2. Principales conclusiones alcanzadas

Del análisis y reflexión realizados a lo largo de esta investigación se desprenden varias conclusiones de calado, que permiten comprender mejor el papel estructural de la competencia lectora en la mejora educativa y el impacto real de las estrategias de intervención planificadas y acompañadas institucionalmente:



* Sin un dominio sólido de la lectura comprensiva y crítica, el alumnado ve limitadas sus posibilidades de acceder al conocimiento, de desarrollar un pensamiento autónomo y de participar plenamente en la sociedad. Por tanto, garantizar la competencia lectora debe ser un objetivo prioritario y transversal en cualquier política educativa que aspire a la inclusión, la equidad y la excelencia.

* La mejora de la competencia lectora exige una estrategia institucional coherente y sostenida. La lectura no mejora de manera espontánea ni a través de iniciativas aisladas. Es imprescindible articular proyectos de centro integrales que vinculen la lectura con todas las áreas curriculares, que cuenten con la implicación real del claustro, y que se integren de manera efectiva en el Proyecto Educativo y el Proyecto Lingüístico del centro.

* El acompañamiento de la Inspección Educativa es un factor estratégico clave. Cuando la Inspección asume un rol asesor, formativo y proactivo, puede actuar como motor de reflexión, dinamización y mejora pedagógica. Su intervención debe centrarse en la promoción de buenas prácticas, y construir relaciones de confianza y acompañamiento profesional con los equipos docentes.

* El diagnóstico sistemático y riguroso orienta eficazmente las acciones de mejora. Instrumentos como el PACBAL, complementados con observaciones y entrevistas, permiten identificar fortalezas y necesidades reales en el desarrollo lector del alumnado. La recogida y el análisis de datos fundamentados son esenciales para diseñar planes de acción eficaces, basados en evidencias y no en intuiciones.

* Más allá de los resultados individuales, la investigación demuestra que crear un ecosistema lector en el centro educativo —donde la lectura sea valorada, visibilizada y practicada de forma habitual— transforma las dinámicas escolares, favorece la cohesión, refuerza la identidad institucional y mejora el clima de aprendizaje.

* Persisten retos estructurales que exigen continuidad en el esfuerzo. A pesar de los avances logrados, la mejora de la competencia lectora es un proceso largo y complejo. Ámbitos como



la lectura crítica, la formación docente específica, la atención a la diversidad lingüística y la integración transversal de la lectura siguen siendo líneas prioritarias para consolidar y profundizar en la transformación iniciada.

7.3. Valoración personal del proceso investigador

El desarrollo de este Trabajo de Fin de Máster ha supuesto para mí una experiencia formativa de gran profundidad y exigencia, tanto en el plano académico como en el profesional y personal. Desde el inicio del proceso, he tomado conciencia de la complejidad real que implica la mejora de la competencia lectora en los centros educativos. Lejos de ser un reto meramente didáctico, he comprendido que se trata de un desafío estructural que interpela a las prácticas pedagógicas, a los proyectos institucionales, a las políticas educativas y a las dinámicas culturales y sociales que configuran el entramado escolar. Esta visión ampliada me ha permitido enriquecer mi mirada profesional, situando la competencia lectora en el centro de cualquier proyecto educativo transformador.

Asimismo, el proceso de análisis crítico de documentos normativos, resultados de evaluaciones internacionales, estudios neuroeducativos y experiencias de mejora en un centro real, me ha enseñado a valorar la importancia del diagnóstico riguroso, de la planificación estratégica y del acompañamiento institucional como claves del cambio educativo sostenible.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación me ha permitido afianzar competencias esenciales para el ejercicio profesional de la Inspección Educativa, tales como: el análisis crítico de contextos y realidades escolares; el diseño de propuestas de mejora basadas en evidencias; la capacidad de asesorar y acompañar procesos pedagógicos desde una perspectiva ética, formativa y transformadora y la reflexión autocrítica sobre las propias prácticas y posicionamientos.

Finalmente, la elaboración de este trabajo me ha permitido confirmar la vocación de servicio público inherente a la función inspectora, entendida no como mera supervisión normativa, sino como un compromiso ético con la mejora continua de los centros, con la



garantía de derechos educativos básicos y con la construcción de una escuela más justa, inclusiva y transformadora.

Con todo, considero que este Trabajo de Fin de Máster representa no un punto final, sino un punto de partida para seguir investigando, reflexionando y actuando en favor de una educación de calidad para todos, donde la lectura sea el primer pilar de la equidad y del éxito educativo.



8. Propuesta de actuación de la Inspección Educativa

La competencia lectora es un pilar fundamental del aprendizaje escolar, ya que no se limita a ser una herramienta instrumental, sino que resulta clave para el desarrollo del pensamiento crítico, la participación social y la autonomía del alumnado. En el actual contexto de transformación educativa impulsado por la LOMLOE, y ante el impacto de nuevas realidades sociales, tecnológicas y culturales, el refuerzo de esta competencia se presenta como una prioridad del sistema educativo. Los datos de las evaluaciones internacionales PIRLS (2021) y PISA (2022) reflejan un estancamiento, e incluso un retroceso, en los niveles de comprensión lectora, acompañado de un incremento de las desigualdades educativas. En las Illes Balears, el contexto sociolingüístico diverso, la coexistencia de dos lenguas oficiales y la significativa presencia de alumnado de incorporación tardía refuerzan la necesidad de establecer una estrategia institucional que sitúe la lectura como eje vertebrador de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La Inspección Educativa, en este escenario, debe asumir un papel activo que trascienda la mera supervisión normativa y que impulse, acompañe y evalúe proyectos lectores coherentes, sostenibles y adaptados a la realidad de los centros. Para ello, se propone el modelo INLEC, concebido como un plan estratégico de intervención sistemática orientado a la mejora de la competencia lectora mediante un enfoque competencial, inclusivo y basado en evidencias. Este modelo plantea la supervisión pedagógica de los planes lectores, la evaluación de la presencia de la lectura en todas las áreas curriculares, el impulso de la formación continua del profesorado en didáctica de la lectura y alfabetización crítica, el fomento de herramientas de evaluación cualitativa para un seguimiento formativo del progreso lector y la promoción de redes de buenas prácticas intercentros.

La actuación se articula en diferentes fases complementarias: diagnóstico del estado inicial de la competencia lectora y de los planes institucionales, planificación de un plan de mejora adaptado a las necesidades detectadas, acompañamiento y seguimiento de la



implementación de las estrategias, y evaluación del impacto de las medidas adoptadas y de la sostenibilidad de las mejoras propuestas. Este proceso tendrá carácter censal, se desarrollará durante dos cursos académicos y combinará la revisión documental, la observación de la práctica docente, el análisis de resultados y la elaboración de informes que orienten la mejora continua.

El objetivo último de esta propuesta es transformar el papel de la Inspección en un verdadero agente de cambio, capaz de contribuir al desarrollo de una cultura institucional lectora que garantice el derecho del alumnado a una lectura comprensiva, crítica y emancipadora, y de consolidar la lectura como motor de equidad y calidad educativa en los centros públicos de las Illes Balears.



9. Recomendaciones para futuras investigaciones

A partir del trabajo realizado y de los resultados obtenidos, se abren múltiples caminos de investigación que merecen ser explorados para seguir avanzando en la mejora de la competencia lectora y en la consolidación de una cultura escolar centrada en la lectura como derecho, competencia y acto de equidad.

En primer lugar, resulta imprescindible profundizar en el impacto de la formación docente específica en estrategias de comprensión lectora inferencial y crítica. Estudiar qué modelos de formación continua resultan más eficaces y cómo acompañar a los docentes en su actualización metodológica será clave para sostener las mejoras a largo plazo.

Asimismo, sería de gran interés analizar el impacto que tiene la construcción de una cultura lectora institucional en otros indicadores educativos globales, como el rendimiento académico transversal, la mejora de la convivencia escolar o el desarrollo de competencias socioemocionales. Esta línea de investigación permitiría reforzar la idea de que la lectura no es solo una competencia curricular, sino un motor profundo de transformación de los centros educativos en espacios de justicia, equidad y participación.

El avance imparable de las tecnologías plantea también nuevos desafíos. Investigar cómo formar lectores críticos en entornos digitales se vuelve urgente en una sociedad saturada de información. Estudiar la relación entre lectura digital, comprensión profunda y pensamiento crítico permitirá diseñar estrategias para integrar las nuevas alfabetizaciones sin perder la esencia de una lectura reflexiva y transformadora.

Por otro lado, se hace necesario seguir explorando los diferentes modelos de acompañamiento de inspección y su impacto real en la mejora de la competencia lectora. Estudios comparativos entre enfoques basados en la supervisión normativa frente a aquellos centrados en el acompañamiento formativo y pedagógico podrían aportar luz sobre las prácticas más eficaces para impulsar cambios educativos sostenibles.



Desde el punto de vista metodológico, futuras investigaciones podrían ampliar el número de centros estudiados, incorporando realidades diversas que permitan comparar estrategias de éxito en contextos distintos. También sería recomendable introducir un enfoque longitudinal, que analizara la evolución del desarrollo lector y de la cultura lectora de los centros a lo largo de varios cursos escolares, permitiendo evaluar la sostenibilidad de las transformaciones iniciadas.

En definitiva, este TFM no concluye un proceso, sino que inaugura nuevas vías de reflexión y acción. Mejorar la competencia lectora de forma estructural, profunda y sostenible es un reto continuo, que exige seguir investigando, reflexionando y actuando desde una mirada crítica, ética y comprometida con el derecho a la educación de calidad para todos los alumnos.



10. Bibliografía y referencias

10.1. Marco legal

- Constitución Española, 29 de diciembre de 1978 (BOE núm. 311).
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato.

10.2. Normativa y documentos oficiales

- BOE. (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)*. Boletín Oficial del Estado, núm. 340. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). (2023). *PIRLS 2021 España. Informe nacional: Estudio internacional de progreso en comprensión lectora*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es>



- Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP). (2022). *Currículo de Educación Primaria. Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo*. Boletín Oficial del Estado, núm. 52. <https://www.boe.es>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2019). *Resultados de PISA 2018: Lectura*. <https://www.oecd.org/pisa>

10.3. Artículos, libros y estudios académicos

- Asegurado, R. (2021). *Alfabetización emergente: una base sólida para el éxito lector*. Revista Participación Educativa, (21), 40–53.
- Bolívar, A. (2018). *La inspección educativa en un marco de autonomía escolar, una inevitable reestructuración*. Fórum de Aragón, 24, 10-19.
- Dehaene, S. (2014). *Aprender a leer: De las ciencias cognitivas al aula*. Siglo XXI Editores.
- Desmurget, M. (2019). *La fábrica de cretinos digitales: Los peligros de las pantallas para nuestros hijos*. Península.
- Díez Mediavilla, A., & Gutiérrez Fresneda, R. (Coords.). (2017). *Lectura y dificultades lectoras en el siglo XXI*. Octaedro.
- Fuentes, M., & Valdés, M. (2020). *Neurociencia en las aulas: claves para una educación basada en evidencias*. Instituto Nacional de Neuroeducación.
- Martínez, J., & Sánchez, E. (2021). *La Inspección Educativa y la cultura escolar: claves para el cambio*. Revista de Supervisión y Evaluación Educativa, (35), 45–60.
- Ripoll, J. C., Gómez-Merino, N., & Ávila Clemente, V. (2024). *Aprender a enseñar a leer y a escribir*. Editorial SM.
- Tiana A, secretario de estado de educación: *La implantación de la LOMLOE y la dirección escolar*. Manuel Álvarez Fernández (entrev.), Alejandro Tiana Ferrer



(entrevistado) DYLE: Dirección y liderazgo educativo, ISSN-e 2387-0273, N°. 13, 2022

- Tirado Ramos, M. Á. (2024). *Dime cómo lees y te diré cuánto aprendes: ¿Qué nos aporta la investigación a la enseñanza de la lectura?* Revista Supervisión 21, (71), 1–65. <https://doi.org/10.52149/Sp21>
- Wolf, M. (2018). *Lector, vuelve a casa: Cómo el cerebro aprende a leer y qué puede perder en un mundo digital*. Ediciones Deusto.
- Zulueta, M. (2019). *El papel de la Inspección en el desarrollo profesional docente*. En L. Benito (Ed.), *Transformar desde dentro: Educación e Innovación* (pp. 192–205). Universidad de Zaragoza.

10.4. Referencias teóricas clave

- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Ferreiro, E. (2000). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica.
- Munita, F. y Pérez, M. (2013). "Controlar" las Lecturas Literarias: Un estudio de casos sobre la Evaluación en el Plan de Lectura Complementaria de Educación Básica. *Estudios pedagógicos*, 39, 179-198.
- Selfa Sastre, M. (2016). *La lectura y la competencia lectora en el siglo XXI*. Entrevista a Ascen Diez de Ulzurum Pausas. *Investigaciones sobre Lectura*, 16, 81-83.
- Snow, C. E., & Biancarosa, G. (2003). *Adolescent literacy and the achievement gap: What do we know and where do we go from here?* New York, NY: Carnegie Corporation
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.



- Solé Gallart, I. (1996). *¿Lectura en educación infantil? ¡Sí, gracias!.* *Aula de innovación educativa*, 46, 15-18.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Vallés Arándiga, A. (2005). *Comprensión lectora y procesos psicológicos*. Liberabit, 11, 41-48.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). *Child development and emergent literacy*. *Child Development*, 69(3), 848–872.



11. Anexos

11.1 Anexo 1.- [PACBAL](#) (Prova d'Avaluació dels Components Bàsics de l'Aprenentatge de la Lectura).

La Prueba de Evaluación de los Componentes Básicos del Aprendizaje de la Lectura, PACBAL, es un instrumento que mide el grado de éxito con el que un niño progresa en aquellas habilidades críticas que están en la base de la lectura temprana. Las distintas áreas que se evalúan sirven para predecir si el alumno será un lector con fluidez. Las puntuaciones del alumno se categorizan en tres niveles: normativo, de algún riesgo y con riesgo de dificultades lectoras.

El PACBAL es un instrumento de evaluación que:

1. Determina si los alumnos muestran todas las habilidades importantes que se necesitan para leerlos correctamente.
2. Ofrece un sistema de control del progreso que evalúa el grado de eficacia de las intervenciones educativas.
3. Se utiliza como una evaluación de resultados que mide la eficacia del programa educativo de lectura de la escuela.

El PACBAL utiliza 7 indicadores para evaluar las habilidades de lectura temprana: segmentación fonémica (SF), principio alfabético (PA), lectura de palabras sin sentido (PSS), lectura de palabras con sentido (PAS), fluidez en la lectura oral (FLO), comprensión lectora (CL) y vocabulario (Vc).

HERRAMIENTA DE EVALUACIÓN

- Manual de administración y criterios de evaluación: Herramienta que proporciona elementos para evaluar los componentes básicos del aprendizaje de la lectura



- Cuadernos de evaluación: Actividades para evaluar los componentes básicos del aprendizaje de la lectura en las escuelas (P5 de Educación Infantil y Ciclo Inicial de Primaria).
- Material de evaluación de los alumnos: Herramientas para el desarrollo del PACBAL

BIBLIOGRAFÍA:

Poner la lectura delante de todo. Los puntos centrales que la investigación ha construido para enseñar a los niños a leer (de educación infantil hasta tercero). Segunda edición – junio 2003. Traducción Josep Font i Roura

Contenidos:

- Enseñar conciencia fonológica
- Enseñanza en base fonética
- Enseñanza de la fluidez
- Enseñanza del vocabulario
- Enseñanza de la comprensión de textos

Los resultados que se describen en este documento están extraídos del informe del “National Reading Panel, Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction – Reports of the Subgroups”.



11.2 Anexo 2.- Protocolo de actuación prioritaria: La lectura como línea de actuación prioritaria

Protocolo de Actuación

“La lectura como línea de actuación prioritaria”

En los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos en la Comunidad de las Illes Balears.



LA LECTURA COMO LÍNEA DE ACTUACIÓN PRIORITARIA EN LOS CENTROS DOCENTES NO UNIVERSITARIOS SOSTENIDOS CON FONDOS PÚBLICOS EN LA COMUNIDAD DE LAS ILLES BALEARS.

1. JUSTIFICACIÓN

En el contexto de transformación educativa impulsado por la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre), y en un momento marcado por el impacto de nuevas realidades sociales, tecnológicas y culturales, la mejora de la competencia lectora emerge como una prioridad ineludible del sistema educativo. La caída de los niveles de comprensión lectora en evaluaciones internacionales, como el informe PIRLS 2021, junto al aumento de la desigualdad educativa, evidencian la necesidad urgente de reforzar esta competencia desde un enfoque sistémico, preventivo y equitativo.

Las Illes Balears, por su contexto sociolingüístico diverso, sus índices de alumnado de incorporación tardía y la coexistencia de dos lenguas oficiales en el sistema educativo, requieren una estrategia institucional sólida que sitúe la lectura como eje vertebrador del aprendizaje. En este escenario, la Inspección Educativa no puede limitarse a velar por el cumplimiento normativo, sino que debe ejercer una labor de acompañamiento pedagógico activo que impulse proyectos lectores coherentes, sostenibles y evaluables.

Este anexo plantea una propuesta concreta para que la lectura sea incorporada como línea de actuación prioritaria en los centros educativos públicos de las Illes Balears, en coherencia con los objetivos estratégicos de la Conselleria d'Educació i Universitats y con el marco legal vigente. La propuesta está alineada con los principios del artículo 153 bis de la LOMLOE, que redefine el papel de la Inspección como garante de la mejora del sistema y de la equidad educativa, así como con el Decreto 28/2023 de 15 de mayo, por el cual se regula la Inspección Educativa en las Illes Balears.



Siguiendo la experiencia de buenas prácticas ya iniciadas por equipos inspectores en centros de las islas, se plantea una actuación estructurada, colaborativa y contextualizada, que sitúe la lectura como palanca de transformación educativa. Para ello, se propone que los centros analicen su realidad mediante un diagnóstico lector inicial, establezcan objetivos concretos en sus documentos institucionales (PEC, PLC, Plan Lector) y trabajen con el acompañamiento de la Inspección en la planificación, seguimiento y evaluación de sus acciones.

La lectura no es solo un contenido, sino una herramienta de equidad, cohesión y derecho educativo. Por tanto, este anexo pretende ofrecer un marco operativo que oriente la intervención inspectora y refuerce el liderazgo pedagógico compartido en torno a una línea estratégica que debe ser transversal y sostenida en el tiempo. Solo desde el compromiso conjunto entre centros, servicios educativos e Inspección, será posible garantizar que leer, comprender y aprender sean derechos reales para todo el alumnado balear.

2. FUNDAMENTACIÓN LEGAL

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (LOMLOE).
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación elaborado a partir de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación publicada en el BOE de 30 de diciembre de 2020.
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil.



- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.
- Ley 1/2022, de 8 de marzo, de educación de las Illes Balears.
- Decreto 28/2023, de 15 de mayo, por el que se regula la Inspección Educativa de las Illes Balears (BOIB núm. 66 de 18/5/2023)
- Resolución del consejero de Educación y Universidades por la que se fijan las directrices i se aprueba el Plan de Actuación del Departament de Inspección Educativa para el Período 2024-2028 y se establece el Programa de Actuación del Departamento de Inspección Educativa per al Curs 2023-2024 (BOIB núm. 173 de 23/12/2023)
- Resolución del consejero de Educación y Universidades por la que se aprueba el Programa de Actuación del Departamento de Inspección Educativa para el curs 2024-2025 (BOIB núm. 146 de 7/11/2024).

3. OBJETIVO GENERAL

Impulsar la mejora de la competencia lectora del alumnado en los centros sostenidos con fondos públicos de las Illes Balears mediante la revisión, acompañamiento y evaluación de sus planes lectores institucionales, en coherencia con el enfoque competencial, inclusivo y equitativo de la LOMLOE.

4. ALCANCE DE LA ACTUACIÓN

La presente actuación se desarrollará en los centros sostenidos con fondos públicos de la comunidad autónoma de las Illes Balears, en los que se impartan enseñanzas de Educación infantil y primaria, tanto en contextos urbanos como rurales. Se aplicará de manera censal, garantizando su implantación en todos los centros de este nivel educativo, independientemente de su tamaño, ubicación geográfica o tipología de alumnado.



Dicha actuación responde a la necesidad de consolidar la competencia lectora como eje estructural del aprendizaje en las etapas educativas más decisivas para su desarrollo inicial. En coherencia con el nuevo marco curricular establecido por la LOMLOE, se persigue una implementación efectiva de planes lectores institucionales que promuevan prácticas inclusivas, sostenidas y contextualizadas en la cultura de centro.

La duración prevista de esta actuación es de dos cursos académicos, organizados en las siguientes fases:

- **Curso 1: Asesoramiento y diagnóstico:**

Se centrará en el análisis de los planes lectores vigentes, la identificación de fortalezas y áreas de mejora, y el acompañamiento activo al equipo directivo y docente en la planificación de acciones de refuerzo.

- **Curso 2: Seguimiento, evaluación y consolidación.**

Esta fase implicará la supervisión de la implementación real en el aula, el análisis de evidencias (pruebas diagnósticas, observaciones, resultados) y la evaluación del impacto de las medidas adoptadas, ofreciendo orientación continua.

Durante ambas fases, la Inspección Educativa asumirá un rol de acompañamiento pedagógico estratégico, favoreciendo el diálogo profesional, la mejora continua y el alineamiento entre los documentos institucionales y la práctica docente real en torno a la competencia lectora.



5. PROCEDIMIENTO DE ACTUACIÓN

Con el fin de impulsar de forma coordinada y eficaz la mejora de la competencia lectora, el Área de Inspección Educativa establecerá al inicio del curso escolar una planificación conjunta de las acciones a desarrollar. Esta actuación se implementará de forma censal en los centros de Educación Infantil y Primaria. La intervención se estructurará en dos cursos académicos.

Durante este periodo, cada inspector/a deberá haber acompañado, asesorado y evaluado el desarrollo de los planes lectores de todos los centros asignados, garantizando una intervención sistemática, equitativa y adaptada a cada realidad educativa.

Para asegurar la continuidad del proceso, se evitará, en la medida de lo posible, la rotación de inspectores en los centros implicados durante el ciclo completo de implementación de la actuación.

Se procederá de la siguiente manera:

1. Coordinación inicial

- a) Reunión del Área de Inspección Educativa donde se establecerán las líneas comunes de actuación, se clarificarán los objetivos y se resolverán dudas. Se acordará la calendarización y los criterios de recogida de evidencias.
- b) Coordinación entre demarcaciones donde las dudas o particularidades detectadas en el trabajo de campo se elevarán a las reuniones de área, garantizando la coherencia de la intervención y la equidad entre zonas.

2. Visitas y actuaciones en los centros. Durante la ejecución de la actuación, se realizarán visitas planificadas a los centros, con las siguientes acciones prioritarias:

- a) Reunión con el equipo directivo para analizar el grado de integración del Plan Lector en los documentos institucionales (PEC, PLC) y su alineación con el enfoque competencial y los principios de inclusión.



- b) Sesiones de trabajo con ciclos, equipos docentes o departamentos para abordar las estrategias de comprensión lectora aplicadas en el aula, el uso de metodologías activas y el seguimiento del progreso lector del alumnado.
- c) Encuentros con el claustro, especialmente al inicio, para contextualizar la actuación, fomentar la cultura lectora institucional y sensibilizar sobre el papel transversal de la lectura en el currículo.
- d) Colaboración con orientación educativa y servicios externos (por ejemplo, programas de dinamización lectora, atención a NEAE, etc.), para asegurar un enfoque integral e inclusivo.

3. Acompañamiento, asesoramiento y evaluación

- a) Se ofrecerá asesoramiento a demanda, adaptado a las necesidades específicas del centro, especialmente en el rediseño de planes lectores, evaluación diagnóstica, metodologías de fomento lector y formación docente.
- b) La Inspección actuará también como canal de comunicación con otros servicios educativos (equipos de orientación, programas educativos, formación permanente...), favoreciendo sinergias y actuaciones compartidas.
- c) Se respetará el cronograma establecido y los tiempos de ejecución de cada fase, garantizando que todas las actuaciones se desarrollen de forma ordenada y coherente.

4. Evidencias recogidas y criterios de evaluación

Al finalizar el proceso, se recogerán evidencias que permitan valorar el grado de implementación y el impacto de las estrategias lectoras en cada centro. Entre ellas:

- a) Documentación institucional revisada y actualizada: Plan Lector, PEC, PLC, programaciones didácticas, informes de seguimiento.



- b) Datos relativos a la práctica docente en comprensión lectora (observaciones, entrevistas, registros de aula).
- c) Resultados de las pruebas de diagnóstico lector utilizadas (PACBAL u otras), comparando el progreso entre el inicio y el cierre de la actuación.
- d) Informes de valoración cualitativa elaborados por el inspector/a responsable.
- e) Valoración del centro educativo mediante rúbricas de seguimiento y evaluación.

El conjunto de evidencias permitirá no solo emitir un informe final por centro, sino también identificar buenas prácticas transferibles y formular propuestas de mejora sostenibles a medio y largo plazo.

5.1. CRONOGRAMA

	CURSO 25-26											CURSO 26-27									
	SET	OCT	NOV	DIC	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN		SET	OCT	NOV	DIC	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN
Reunión del Área de Inspección Educativa	X	X				X				X		X	X	X		X				X	
Coordinación entre distritos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Reunión con Equipos Directivos	X	X										X	X	X					X		
Encuentros con el claustro	X	X											X	X					X		
Sesiones de trabajo con ciclos, equipos docentes,...		X												X							
Formación		X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X		
Visitas: Acompañamiento, asesoramiento y evaluación a centros.		X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X		
Recepción y evaluación de documentación generada.									X	X									X	X	
Propuestas									X	X									X	X	
Informe final.																		X	X	X	



11.3 Anexo 3.-Modelo INLEC (Inspección para la Lectura Comprensiva)

El Modelo INLEC es una propuesta de intervención sistemática diseñada para que la Inspección Educativa impulse, acompañe y evalúe la mejora de la comprensión lectora en los centros sostenidos con fondos públicos. Se articula en cuatro fases complementarias que responden a un enfoque competencial, inclusivo y basado en evidencias, alineado con los principios de la LOMLOE y con las funciones reguladas de la Inspección.

Este modelo está orientado a fomentar una cultura institucional lectora, fortaleciendo los planes lectores, promoviendo la reflexión pedagógica y asegurando la cohesión entre los documentos institucionales y las prácticas reales de aula.

*Fines del Modelo INLEC

- Institucionalizar la lectura como prioridad pedagógica transversal.
- Transformar la Inspección en agente dinamizador del cambio lector.
- Reducir desigualdades educativas a través de intervenciones lectoras contextualizadas.
- Fortalecer la cultura profesional lectora de los equipos docentes.
- Asegurar el derecho a comprender de todo el alumnado.

*Ventajas del modelo

- Transferible a cualquier nivel educativo.
- Adaptable a contextos diversos (rurales/urbanos, plurilingües, etc.).
- Compatible con otros planes estratégicos de centro (PGA, PEC, PDI).
- Orientado a la mejora continua mediante evaluación formativa.



Fase	Objetivo principal	Acciones clave del inspector/a	Indicadores esperados
1. Diagnóstico	Identificar el estado inicial de la competencia lectora y del Plan Lector institucional.	Revisión del Plan Lector y documentos institucionales. Análisis del contexto del centro. Aplicación de pruebas diagnósticas lectoras (ej. PACBAL).	Plan Lector actualizado. Diagnóstico compartido con el equipo directivo. Detección de alumnado en riesgo lector.
2. Planificación	Diseñar un plan de mejora contextualizado y coherente con las necesidades detectadas.	Asesoramiento en la reformulación del Plan Lector. Coordinación con ciclos y equipos didácticos. Propuesta de objetivos específicos e indicadores de seguimiento.	Plan Lector adaptado y operativo. Compromisos asumidos por el claustro.
3. Acompañamiento	Apoyar y monitorizar la implementación de las estrategias lectoras.	Observación de prácticas de aula. Asesoramiento didáctico en comprensión lectora. Coordinación con servicios de orientación y familias.	Mayor uso de metodologías activas. Integración de la lectura en áreas no lingüísticas. - Mejora en la implicación docente y familiar.
4. Evaluación	Valorar el impacto de las acciones emprendidas y formular propuestas de mejora.	Recogida y análisis de evidencias (resultados, prácticas, clima lector). Entrevistas y reuniones de evaluación con el equipo docente. Informe final de centro.	Progreso lector medible del alumnado. Reajuste del Plan Lector. Sostenibilidad de las mejoras propuestas.

**11.4 Anexo 4.- Observación aula**

1. Estrategias de lectura utilizadas por el profesorado		SÍ	NO	No observado
El/ la docente hace uso de:	1.1. Andamiajes			
	1.2. Preguntas inferenciales			
	1.3. Modelado lector			
	1.4. Estrategias de predicción			
	1.5. Resumen o visualización			
OBSERVACIONES:				
2. Modalidades de lectura promovida		SÍ	NO	No observado
El/ la docente hace promueve:	2.1. Lectura en voz alta			
	2.2. Lectura compartida			
	2.3. Lectura silenciosa			
	2.4. Lectura crítica.			
	2.5. Lectura guiada.			
OBSERVACIONES:				
3. Integración de la lectura en áreas no lingüísticas		SÍ	NO	No observado
Presencia de actividades lectoras en	3.1. Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural.			
	3.2. Matemáticas			
	3.3. Educación en Valores Cívicos y Éticos			
OBSERVACIONES:				
4. Participación activa del alumnado		SÍ	NO	No observado
El docente fomenta:	4.1. Intervenciones voluntarias.			
	4.2. Participación en debates.			
	4.3. Uso de recursos escritos.			
	4.4. Interés observable.			
	4.5 Los alumnos reciben tareas de búsqueda de información.			
	4.6 En clase se habla de cómo conseguir informaciones fiables.			
	6.7 Los alumnos aprenden determinadas técnicas de búsqueda de información.			
OBSERVACIONES:				



5. Refuerzo individual		SÍ	NO	No observado
El/la docente	5.1 Se informa sobre las dificultades de aprendizaje de cada alumno/a.			
	5.2 Se informa sobre los progresos de cada alumno/a en el aprendizaje.			
	5.3 Brinda a cada alumno/a ayudas diferenciadas.			
	5.4 Da tareas diferenciadas cuantitativamente.			
	5.5. Da tareas diferenciadas cualitativamente.			
OBSERVACIONES:				
6. Ambiente físico favorecedor de la lectura		SÍ	NO	No observado
El/la docente fomenta	6.1. Organización del espacio.			
	6.2. Existencia de rincón de lectura.			
	6.3. Uso de biblioteca de aula			
	6.4. Uso de bibliopatio			
	6.5. Accesibilidad a libros.			
	6.6. Refuerza de manera positiva			
OBSERVACIONES:				

Fecha:

Firma de la persona que ha realizado la observación: (Inspector/a)



11.5 Anexo 5.- Entrevista semiestructurada al personal ([Enlace a formulario de google](#))

Este instrumento combina preguntas cerradas y abiertas para facilitar la recogida de información cualitativa y estructurada sobre la implementación del Plan Lector. Está dirigido a equipos directivos y docentes de distintas etapas educativas.

Datos del entrevistado/a

Nombre (opcional): _____

Cargo o función: _____

Etapas o ciclo: _____

Fecha: _____

Bloque I: Preguntas cerradas

¿El centro cuenta actualmente con un Plan Lector institucional formalmente aprobado?

☐ Sí ☐ No

¿Se realiza lectura diaria en todas las aulas del ciclo al que pertenece?

☐ Sí ☐ No

¿La biblioteca escolar está activa como recurso didáctico en horario lectivo?

☐ Sí ☐ No

¿Ha recibido formación específica en didáctica de la comprensión lectora en los últimos 3 años?

☐ Sí ☐ No



¿Ha participado en reuniones de coordinación sobre el Plan Lector con la Inspección Educativa?

☐ Sí ☐ No

Bloque II: Preguntas abiertas

1. ¿Cómo describiría el nivel lector actual del alumnado en su centro o aula?

Anotaciones:

2. ¿Qué principales dificultades han encontrado en la implementación del Plan Lector?

Anotaciones:

3. ¿Qué estrategias o iniciativas considera que han sido más eficaces para mejorar la competencia lectora?

Anotaciones:

4. ¿Qué obstáculos han dificultado el desarrollo de una cultura lectora en el centro?



Anotaciones:

5. ¿Cómo valora la implicación de las familias en el proceso lector del alumnado?

Anotaciones:

6. ¿Qué tipo de apoyo han recibido por parte de la Inspección Educativa en relación con el Plan Lector?

Anotaciones:

7. ¿Qué sugerencias haría para mejorar la implementación y seguimiento del Plan Lector en el futuro?

Anotaciones:

Ítems de análisis de la entrevista:



- Nivel de conciencia sobre el nivel lector del alumnado.
- Capacidad de identificar dificultades concretas.
- Innovación y eficacia de las estrategias lectoras utilizadas.
- Implicación activa en el desarrollo de la cultura lectora institucional.
- Grado de colaboración con las familias.
- Percepción y valoración del acompañamiento por parte de la Inspección.
- Aporte de propuestas de mejora realistas y fundamentadas.