

LA COMPRENSIÓN LECTORA EN FORMACIÓN PROFESIONAL: ALGUNAS OBRAS LITERARIAS PARA LOS TÍTULOS FORMATIVOS DE “INFORMÁTICA Y COMUNICACIONES”



TÍTULO: “La comprensión lectora en Formación Profesional: algunas obras literarias para los títulos formativos de “Informática y Comunicaciones””

AUTOR: Wilme Rodríguez

El presente artículo explora la necesidad de una cualificada comprensión lectora, como un conjunto expansible que se debe desarrollar a lo largo de la vida en distintos contextos, pero especialmente en áreas de conocimientos cambiantes. Un ejemplo de esas áreas son los módulos profesionales incluidos en los ciclos formativos de la familia profesional de «Informática y Comunicaciones».

El texto toma en consideración el estudio «La lectura en Canarias como estrategia del proceso de enseñanza y aprendizaje en el CFGM de Sistemas Microinformáticos y Redes (CFGMSMR)», aportándose ejemplos de obras literarias extrapolables a los ciclos de la familia profesional de «Informática y Comunicaciones».

Introducción

En un contexto informático, no es hecho inverosímil que un técnico «vaya a solventar una incidencia técnica en el sistema de videovigilancia situado junto a la valla publicitaria de una vía pública, debido a que las imágenes captadas dan una vaya ante el incesante rozamiento de bayas en la óptica del dispositivo y las formas geométricas que se captan en la central de control».

Naturalmente, la situación descrita representa un caso hipotético en el que «vaya a» es una acción verbal que suena fonológicamente similar al sustantivo «valla publicitaria» o «bayas», pero que se escribe y se pronuncia exactamente igual en «dan una vaya». Al respecto, se ha entrado en un juego de palabras propias del *calambuor*, que, basándose en la homonimia, en la paronimia o en la polisemia, ha permitido dibujar un escenario en el que el significado de las palabras es el protagonista. ¿Son el significado de las palabras y la comprensión lectora de los textos elementos clave, no sólo para el aprendizaje a lo largo de la vida sino también para la

actualización profesional propia y constante de la familia profesional de «Informática y Comunicaciones»?

Ahondando en los supuestos, conviene traer a primer plano la magistral forma en la que José Antonio Millán (2005) inicia el prólogo de su obra *Perdón, imposible*, citando el recuerdo escolar de una anécdota atribuida a Carlos V —y que luego el autor ha encontrado atribuida a otros monarcas, lo que ahora es irrelevante—:

Al emperador se le pasó a la firma una sentencia que decía así:

Perdón imposible, que cumpla su condena.

Al monarca le ganó su magnanimidad y antes de firmarla movió la coma de sitio:

Perdón, imposible que cumpla su condena.

Y de este modo, una coma cambió la suerte de algún desgraciado...

Las letras son el cuerpo de un texto, pero rodeándolas hay una nube de pequeños signos, a los que prestamos atención, que constituyen el auténtico espíritu de las palabras. Los signos de puntuación son objetos misteriosos, que coexisten con las letras, pero no lo son: son las «letras de la cabeza», como decía una niña de cinco años, que «se piensan pero no se dicen». (Millán, 2005, pp. 11-12)

En titulaciones eminentemente tecnológicas, plagadas de textos instruccionales, es importante reflexionar en materia de puntuación, sobre sus signos y cómo se utilizan, del mismo modo que sobre el significado de los significantes. Respecto a la puntuación, las cuatro opciones siguientes representan alternativas distintas a la pregunta de si la orden X permite formatear un disco duro:

- a) Sí. El usuario posee los permisos necesarios en todo sistema operativo Y.*
- b) Si el usuario posee los permisos necesarios en todo sistema operativo Y.*
- c) No. El usuario requiere permisos especiales en todo sistema operativo Y.*
- d) No se requieren permisos especiales en el sistema operativo Y.*

Obsérvese que sin entrar en la definición saussureana de «signo lingüístico», la correcta puntuación es clave para la comunicación efectiva por escrito, muy patente en las tecnologías de la comunicación, "al igual que las normas ortográficas que nos enseñan a manejar bes y uves, ges y haches"

(Millán, 2005, p. 12). Así, en el ejemplo expuesto tiene especial importancia la vertiente condicionante de poseer o no permisos. Desde el punto de vista de la seguridad de la información, el modo adverbial de la afirmación o confirmación («sí») es muy diferente a la forma condicional («si»). En el primer supuesto, la seguridad de la información se vincula a qué usuarios tienen acceso a la orden. Por el contrario, en el segundo supuesto, la seguridad de la información pone el énfasis en los permisos que se le han de otorgar al usuario. La argumentación tiene especial importancia cuando concurren futuros profesionales con una competencia en comunicación lingüística deficitaria y la necesidad de impartir formación tecnológica basada en instrucciones y en la que simples signos de puntuación nos recuerdan el modo en que una coma cambió la suerte de alguien. Por otra parte, ahora en el terreno del signo, del significado y del significante de Saussure (2002, p. 99), "...la lengua reducida a su principio esencial es una nomenclatura, es decir, una lista de términos que corresponden a otras tantas cosas", y el alumnado debe poder ser capaz de reconocer el juego de signos, significados y significantes relacionados con su familia profesional.

Para Allen Paulos, conocido matemático y escritor de ensayos divulgativos sobre las matemáticas y su implicación en la sociedad, "codificar las letras y otros símbolos como secuencias de ceros y unos no presenta ningún problema, ya que a cada carácter se le asigna una sucesión distinta de dígitos binarios o bits" (2003, p. 183). Y en el contexto de una competencia en comunicación lingüística la codificación no deja de ser un procedimiento repetitivo de correlación que puede automatizarse, pero, si el bit puede llegar a tener diversos significados según una posición arbitraria —así como en la numeración romana, por ejemplo, el *ūnus* tiene reglas de posición—, la competencia en comunicación lingüística tanto oral como escrita adquiere protagonismo capital.

El análisis pivota ahora sobre cómo interpretar el discente la serie de bits. Su nivel de comprensión le llevará a identificar o no cada binomio formado por la secuencia de 8 bits y su correspondiente entrada, por ejemplo, en la tabla ASCII. La tarea representa un procedimiento nuevamente mecánico y programable, algo no tan directo cuando se deben diseñar redes lógicas separadas por medio del procedimiento de uso de una máscara de subred o *subnetting*. No es de extrañar por ello que el diseño y creación de macros (programación), la utilización de fórmulas y funciones, el uso de protocolos de comunicación (TCP/IP, clases IP, etc.), entre otros conceptos claves, sean contenidos curriculares unidos a módulos profesionales del título de Sistemas Microinformáticos y Redes con importantes índices de fracaso; de lo que se derivan expectativas frustradas, desmotivación, y, muy frecuentemente, absentismo.

Address (Host or Network): 192.168.0.1		Netmask: 27
Address:	192.168.0.1	11000000.10101000.00000000.000 00001
Netmask:	255.255.255.224 = 27	11111111.11111111.11111111.111 00000
Wildcard:	0.0.0.31	00000000.00000000.00000000.000 11111
		110nnnnn.nnnnnnnn.nnnnnnnn.sss hhhhh
Network:	192.168.0.0/27	11000000.10101000.00000000.000 00000
HostMin:	192.168.0.1	11000000.10101000.00000000.000 00001
HostMax:	192.168.0.30	11000000.10101000.00000000.000 11110
Broadcast:	192.168.0.31	11000000.10101000.00000000.000 11111
Hosts/Net:	30	Class C, Private Internet

Figura 1: Ejemplo de serie de bits definiendo subnetting.

La competencia en comunicación lingüística

El Programa PISA, dependiente de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y que agrupa a 34 países miembros, tiene como misión diseñar instrumentos que permitan comparaciones sólidas de la eficacia de los diversos sistemas educativos. Las pruebas se realizan cada tres años, siendo las últimas en 2015. PISA 2012 considera la competencia lectora como la acción de comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos, para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad. Un concepto que evoluciona paralelamente a los cambios sociales, económicos y culturales.

El concepto de aprendizaje y, en concreto, el concepto de aprendizaje permanente, ha permitido

ampliar la percepción de la competencia lectora, dejando de contemplarse como una capacidad adquirida únicamente durante los primeros años de la escolarización. Es decir, se considera como un conjunto expansible de conocimientos, destrezas y estrategias que los individuos van desarrollando a lo largo de la vida en distintos contextos, a través de la interacción con sus iguales y con la comunidad en general. (MECD, 2013, p. 54)

El desarrollo de la competencia lectora a lo largo de la vida contribuye a expandir el conocimiento, y su carencia limita otras capacidades. Por ejemplo, "diferentes estudios han indicado que los lectores con discapacidad también son malos oyentes. Las estrategias de comprensión que son muy generales parecen ser deficientes" (Stanovich, 2000, p. 111).

Las teorías cognitivas sobre la competencia lectora hacen hincapié en el carácter interactivo de la lectura y en el carácter constructivo de la comprensión en el medio impreso (Binkley y Linnakylä, 1997; Bruner, 1990; Dole et al., 1991) e incluso, en mayor grado, en el medio digital (Fastrez, 2001; Legros y Crinon, 2002; Leu, 2007; Reinking, 1994). El lector genera significado en respuesta al texto mediante la utilización de conocimientos previos y de una serie de señales textuales y situacionales que, con frecuencia, tienen un origen social y cultural. Durante la construcción del significado, el lector pone en marcha distintos procesos, destrezas y estrategias para promover, controlar y mantener la comprensión. Se prevé que estos procesos y estrategias varíen en función del contexto y de la finalidad a medida que los lectores interactúan con una serie de textos continuos y discontinuos en el medio impreso y (normalmente) con textos múltiples en el medio digital. (MECD, 2013, p. 54)

Representan los «conocimientos previos» adquiridos a través de la lectura de textos relacionados con «Informática y Comunicaciones», siendo tanto lo que permite construir nuevos conocimientos como la sólida justificación a partir de la cual se debe promover la lectura en los módulos profesionales de FP. Conocimientos previos, cual «efecto Matthew», que condicionan el proceso de enseñanza y aprendizaje en un título técnico, con conceptos que evolucionan rápidamente.

La autora Blanco Pérez (2009, p. 38) sostiene que "la mayoría de los niños y niñas con un rendimiento en

lectura bajo no presentan discrepancia entre el CI y su ejecución lectora, por lo que se considera que su lectura es predecible por la baja habilidad". Es por tanto, la baja habilidad para construir nuevos conocimientos vía comprensión lectora lo que preocupa y se materializa en el título cuando el discente es incapaz de seguir las instrucciones simples de los manuales o comprender las diferentes capas de abstracción propias de los sistemas utilizados en el título. ¿Quizás por un exceso de lectura vertical? ¿Quizás por una falta de motivación? "En el marco conceptual se reconoce que los aspectos cognitivos de la competencia [lectora] resultan tan relevantes como los afectivos, entre ellos, el interés y la motivación, o *engagement*, como se dice en el original inglés" (MECD, 2014, p. 36). Por tanto, sin afecto (interés, motivación, etc.) no se propicia la lectura y, sin ésta únicamente se puede esperar una exigua educación. Blanco Pérez (2009, p. 38), citando a Stanovich (1986, 1993), expone:

En el caso de los niños y niñas con problemas de lectura, por ejemplo, parece que sus dificultades interfieren en el lenguaje, en el conocimiento y en las tareas de vocabulario. Esta relación es conocida como «efecto Matthew», según el cual los niños y niñas con una educación «rica» se hacen más «ricos», y los niños y niñas con educación «pobre» se hacen más «pobres», pues la lectura desarrolla otras habilidades cognitivas, determinando el aumento del vocabulario, de la inteligencia verbal y de las habilidades de comprensión general (Stanovich, 1986, 1993).

Trayendo a primer plano la idea de Steplenson (2003, p. 35) por la que "todo lo que se ve en la pantalla del ordenador [...] sigue siendo, desde el punto de vista del ordenador, igual que telegramas [flujos de bytes], sólo que son mucho más largos, y requieren más aritmética", ¿es consciente nuestro alumnado, cuando se matricula en un título técnico —por ejemplo, CFGMSMR—, de que debe trabajar en una interface basada en la palabra y de que deberá dejar para el usuario no técnico (el usuario doméstico) las interfaces gráficas o sensoriales?

Utilizando la analogía de la obra de Steplenson (2003), ¿abandonarían los nuevos discentes los confortables monovolúmenes o la vistosidad de los descapotables y seguirían el camino de los anticuados tanques de hierro forjado?

A tenor de los resultados académicos (pruebas de diagnóstico inicial, distribución de las calificaciones por módulos, número de estudiantes que finalmente titulan, etc.), la experiencia en CFGMSMR nos deja que los estudiantes que acceden al título presentan carencias y dificultades educativas —en especial, en el plano de la comprensión tanto matemática como lectora—. Quizás, ¿hablamos de grupos clase en los que se evidencia el «efecto Matthew» negativo?

Leer en «Informática y Comunicaciones»

Los antecedentes expuestos en el presente artículo se remontan al curso escolar 2008/2009. Por aquella época, bajo el amparo de la LOE y para atender al alumnado con dificultades especiales de aprendizaje, se introdujeron programas de diversificación curricular desde el tercer curso de la ESO. Además, con los fines de evitar el abandono escolar temprano, abrir expectativas de formación y cualificación posterior y facilitar el acceso a la vida laboral, se establecieron los PCPI destinados a alumnos mayores de 16 años que no hubiesen obtenido el título de Graduado en ESO. Fue en aquella etapa cuando quien suscribe, después de años dedicado a la formación de personas adultas y a la docencia en ciclos formativos —tanto de grado medio como superior—, constata un notorio déficit en la competencia en comunicación lingüística. La misma sensación nos invadió cuando en los últimos años se comenzó a detectar un mayor número de estudiantes procedentes de vías que no eran la de la ESO, la cual hasta ese momento había constituido el acceso ordinario. Comienza así una iniciativa personal que busca incorporar la lectura como estrategia que complemente el proceso de enseñanza y aprendizaje en el grado medio de la familia profesional de «Informática y Comunicaciones».

Al respecto, se hacía necesario llevar a cabo una evaluación del uso que se hace de la lectura en la

familia profesional del CFGM en un centro educativo, respecto a lo cual no existía un estudio previo. La investigación se realizó durante el curso 2015/2016, siendo apoyada por la coordinación de la familia profesional y avalada por la participación del 92% de los centros públicos. La pesadumbre que está suscitando la constatación de dificultades en la comprensión lectora del alumnado se reflejó en el hecho de que el 62,5% de los departamentos manifestó que cuentan con profesorado dispuesto a incorporar transversalmente la lectura en su práctica educativa, de modo adicional o complementario a lo previsto en el plan lector del centro.



Figura 2: Distribución de centros encuestados.

El estudio consideró las aportaciones de Colomer (2009), quien sostiene:

- «Si ven leer, leerán»: la muestra de población estudiada evidenció un escaso hábito lector en el núcleo familiar dentro del rango 70%-90%. Naturalmente, en este punto no se pueden afirmar las causas por las que no se lee: no hay acceso a obras por motivos socioeconómicos, o simplemente no existe hábito lector en el núcleo familiar.
- «Si leen, leerán»: en este punto cabe preguntarse: ¿cómo se enfoca la lectura en los centros y qué se lee? La investigación propuso una relación de obras literarias (Figura 3) acorde al contenido curricular y respaldada por las preferencias de los «lectores» del título.
- «No leen por culpa de la televisión y las pantallas»: la lectura no deja de ser una

distracción más que aumenta o disminuye de intensidad a lo largo de la vida. En este punto, el estudio evidenció que Internet actúa como fuente de información.

- «Si no leen fracasan escolarmente»: nuevamente se pone el foco en el «efecto Matthew», según el cual leer más mejora el proceso educativo.
- «No leen porque no saben»: es aquí donde consideramos que el profesorado debe propiciar el proceso de la comprensión lectora. Al respecto, cuando se ha interrogado sobre la existencia de docentes interesados en incorporar la lectura en su práctica docente, el 62,5% de los departamentos de la familia profesional de «Informática y Comunicaciones» responde que sí.

Resulta primordial destacar aquí que la lectura que se propone no es la que se enmarca dentro del Plan Lector de los Centros (PLC), que busca leer para aprender a leer o para aprender en todas las asignaturas. Lo que se busca es aprender disfrutando de la lectura para aprender y complementar los contenidos curriculares en cada uno de los módulos.

Por otra parte, la lectura ha de ser graduada en dificultad, pues "leer textos fáciles permite seguir leyendo textos fáciles, pero no implica necesariamente el progreso hacia lecturas más elaboradas" (Colomer, 2009, p. 44). La lectura de obras literarias se reduce actualmente al ámbito de la FPB —posiblemente propiciada desde los ámbitos sociolingüístico y matemático— y en sólo un 20% de los CFGM. La práctica es nula en el resto de niveles.

- «No sabemos lo que les gusta leer»: el gran interrogante que surge es: ¿existe una tradición en la oferta de obras propuestas, o es posible una convergencia de títulos producto de las diversas interrelaciones docentes-discentes? También las propuestas

dependen, en parte, del acceso real (disponibilidad) a las obras.

- «La escuela no debe imponer las lecturas»: "el criterio más importante es la intuición o el conocimiento que el profesorado tiene del alumno" (Lluch & Zayas, 2015, p. 63). Bajo esta máxima, se debe buscar el consenso dentro del margen curricular de la normativa vigente. Actividades paralelas como comentarios en blog, la inclusión de canales RSS en el EVAGD de los módulos profesionales, la disposición de obras tanto en los departamentos como en la biblioteca de los centros ejercen de sutiles «ganchos lectores».
- «La etapa postobligatoria debe asegurar el acceso a la literatura canónica»: la propuesta de la Figura 3 busca disponer de esa primera aproximación de inventario de obras literarias tanto en función de la disponibilidad real en los centros como según la facilidad con la que se puede acceder a ellas.



Figura 3: Propuesta de obras.



Figura 4: Obras trabajadas durante el curso 2015/2016.

Respecto a cómo los estudiantes se vinculan con la lectura en su vida cotidiana, conviene hacer una importante diferencia entre la lectura en soporte papel y la lectura en línea. Respecto a esta última, el 100% del alumnado encuestado manifestó utilizar Internet al documentar sus trabajos. En este contexto digital, al referirse a Internet y la lectura, Griswold & Wright (2005, pp. 246-260) exponen que existen dos posturas respecto a la relación entre lectura y el uso de internet, resumiéndolas en "Suma cero y cuanto más, más". Bajo esta frase, los autores sostienen que como cada persona dispone de un tiempo y una energía limitada, el tiempo que se invierte en una actividad ha de detraerse de otra —representa el *suma cero*—. Para los referidos autores, "leer sí es una actividad excluyente" (p. 259), mientras que el uso de Internet puede entretenerse entre las actividades de la vida cotidiana.

Sin embargo, hay tareas que, al realizarse simultáneamente, se comportan del modo contrario al expuesto: cuanto más tiempo se emplee en una, más se potencia el tiempo que se invierte en la otra —representa el *cuanto más, más*—. Un ejemplo lo constituye el tiempo que pasa una persona en Internet, el cual se asocia al tiempo que también permanece leyendo —en caso de no utilizarse un sintetizador de voz—. En consecuencia, manifiestan los autores, la Red "brinda apoyo a la lectura en lo que respecta a las reseñas, la información sobre autores, los pedidos de libros y las posibilidades que ofrece de indagar en ciertos temas específicos.

Asimismo, la lectura refuerza la utilización de Internet" (p. 260). Ha sido en este sentido en el que se ha tenido que aclarar al alumnado encuestado de que la frecuencia de lectura hacía referencia a la actividad excluyente de leer una obra impresa o en libro electrónico.

Expuesto al estudiante lo que implicaba leer —una actividad excluyente, que si se realiza en soporte digital, es alejada del concepto de la navegación por el hipertexto— la encuesta arrojó un significativo 47%-64% de estudiantes que declara que en el entorno familiar se lee lo mínimo.

Los resultados no admiten dudas respecto: el CFGM sujeto a estudio es un grupo clase en el que no predominan los estudiantes «lectores», pero sí los «navegantes» por la Red. ¿Quizás se confirma con esto una de las dos nubes en el horizonte que apuntan Griswold & Wright (2005, p. 260), la de que los niños del *baby boom* sean posiblemente la única generación cuyos miembros vayan a participar con entusiasmo tanto en la lectura como en el uso de Internet?

La segunda nube hace referencia al sexo, en la que las mujeres destacan por la lectura y los hombres por la navegación en la Red. No contamos con datos para afirmar si el reemplazo generacional, junto a la diferencia de sexo, hace que, en última instancia, desaparezcan las personas que navegan por Internet y que al mismo tiempo son buenos lectores. Sin embargo, lo que sí preocupa es la siguiente consideración:

Los sociólogos llevan tiempo subrayando la tendencia a que las ventajas iniciales se acumulen, o lo que Robert K. Merton denominó el "efecto Matthew", es decir, que los ricos se vuelvan más ricos [...] Las personas que representan el modelo cuanto más, más, las que leen mucho y utilizan mucho internet, tienen una doble ventaja. Poseen información, contactos sociales, capital cultural y saben de qué manera conseguir más cosas cuando las necesitan. Se pueden adaptar a las circunstancias... (Griswold & Wright, 2005, p. 260). Pero obsérvese que la relación de cuanto más, más existente entre la lectura y el uso de Internet debe ser de

simultaneidad. En el caso del CFGM se evidencia el uso de la Red, pero no de la lectura. Y como apuntan los autores, "la alternativa lógica a cuanto más, más es cuanto menos, menos, la brecha digital y la persistencia de bolsas en las que se dan situaciones más desfavorables en relación con la literatura van de la mano" (p. 260).

Y aunque pueden existir diversos factores, lo que se evidencia es que cuando los estudiantes «no son lectores» se reduce la tendencia a «ser lector» en el futuro, teniendo menos probabilidades de poder avanzar y ponerse al día con los contenidos curriculares de un título eminentemente técnico y que requiere actualización constante. Ante lo expuesto, el «efecto Matthew» deja de ser una sospecha para pasar a ser un escenario constatable en los resultados académicos, siendo aventurado, a pesar de todo, indicar en qué grado ha influido o influirá en niveles superiores.

Propuesta de obras

Aceptando el supuesto pedagógico de que todo proceso de enseñanza y aprendizaje debe centrarse en el discente y su contexto educativo, la selección de las lecturas debe basarse también en ellos. Producto de este proceso y de la experiencia lectora con grupos anteriores, de entre las obras listadas en la Figura 3, únicamente se trabajaron durante el curso 2015/2016 cuatro de ellas —Coltan, Desnudando a Google, En el principio... fue la línea de comandos y Memecracia—. La selección también ha estado sustentada por los éxitos en años previos (Figura 4.). No ha de sorprender que Coltan fuese la obra más recomendada de entre las propuestas: una novela que, en palabras de su autor, "no se puede contar en diez líneas". Un relato novelado con trasfondo social y pinceladas de hechos históricos que buscan incrementar la formación curricular del estudiante: la explotación humana en un mundo en el que la evolución tecnológica genera conflictos sociales, éticos y morales. La lectura es apropiada para el módulo de Montaje de Mantenimiento de Equipos, ya que aborda la problemática de cómo simples curiosidades mineralógicas se convierten en críticas

ante el avance tecnológico. Respecto al módulo de Aplicaciones Ofimáticas, las obras Desnudando a Google y Memecracia han tenido aceptación en el alumnado, sorprendiendo la no recomendación de todo un clásico del software libre En el principio... fue la línea de comandos y sus metáforas.



Figura 5: Durante el curso 2016/2017, se realizan diversas actividades en torno al trasfondo social que aporta la obra.

Conclusiones

Si existe un sustantivo que describe la realidad existente en los actuales ciclos formativos de grado medio, en el que nos hemos centrado, ese sería el de diversidad. Una variedad de alumnado que accede con una mochila de procedencias personales muy dispares —desde reorientación vía programas de diversificación curricular, pasando por la ruta ordinaria de los cuatro cursos del graduado en ESO, hasta alumnos que deciden retornar a un nivel previo de estudios tras cursar o probar suerte en bachillerato o en la propia universidad—. Una compleja situación social en la que el hábito lector se presenta en su mínima expresión o simplemente no existe, unido a la presencia de otros factores que quedan al margen de la presente investigación. Un sinfín de normativas que concurren, producto de los cambios educativos, que buscando la permeabilidad del sistema, tanto vertical como horizontal, permiten la coexistencia, en un mismo grupo clase, de alumnado hasta con tres asignaturas suspendidas en la ESO, con alumnado universitario, en un título

eminentemente tecnológico. Naturalmente, ser un estudiante con diversificación curricular no ha de ser un hándicap —pues hemos presenciado importantes casos de éxito dentro de este colectivo de estudiantes—, pero resulta innegable que algunos grupos clase demandan una importante personalización de la docencia, donde la planificación y formación del docente son claves. La Figura 3, aporta un listado de obras a partir de las cuales un docente comprometido reactive el hábito lector, convirtiendo a los centros en esos sutiles «ganchos lectores» y motores de actividades paralelas que estimulen la creatividad permitiendo que el individuo alcance sus propios objetivos, desarrolle su conocimiento y su potencial personal, y participe en la sociedad.

La apuesta para el curso 2016/2017 en el IES San Juan de la Rambla fue Coltan. A través de su lectura, como hilo conductor, se planificaron una gran variedad de actividades, incluido el establecer contacto con el autor de la obra. Entre esas actividades se destacan:

- Uso de Códigos QR, con base en la web del centro. Se informa al autor sobre el hecho y éste otorga entrevistas *in situ*, respondiendo también a videopreguntas y participando telefónicamente.
- Charlas de concienciación respecto al modo en que se explota el Coltan en la República Democrática del Congo.
- Promoción de la lectura de la obra (Coltan) entre los docentes (en lengua castellana). Adquisición de ejemplares suficientes para la lectura de Coltan, ampliándose el fondo Vázquez-Figueroa con otras obras: Kalashnikov (Coltan 2) y Medusa. Adicionalmente, para leer Coltan en otro idioma, se adquieren 15 ejemplares en inglés.
- Elaboración de un corto: "Una verdad oculta". La actividad incluye la realización de un casting entre el alumnado del ciclo. El objetivo era identificar posibles necesidades (recursos, tiempos, capacidad organizativa y responsabilidades, iniciativas, capacidad para ilustrar, posibles autores, etc.). Se solicitan

recursos y se da autonomía según se evidencia la lectura de la obra. Se solicita formación en el uso del *chroma key*.

- Exposición de teléfonos móviles antiguos (Figura 6.).
- Diseño de carteles, llegándose a limitar el tiempo como diferenciador de la creatividad.

Un número importante de acciones que se etiquetan bajo una metodología de aprendizaje basado en proyectos.



Figura 6: Exposición de teléfonos móviles antiguos.

Bibliografía

- Allen Paulos, J. (2003). Más allá de los números. Meditaciones de un matemático (3.ª ed.). Barcelona: Tusquets Editores.
- Blanco Pérez, M. (2009). Dificultades Específicas del Aprendizaje de las Matemáticas en los primeros años de la escolaridad: detección precoz y características evolutivas. Primer Premio De Investigación E Innovación Educativa 2007.

- Modalidad Tesis Doctorales (Vol. 188). IFIIE. Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación.
- Colomer, T. (2009). Entre la normalidad y el desinterés: los hábitos lectores de los adolescentes. En T. Colomer, *Lecturas adolescentes*, (pp. 34-58). Barcelona: Graó.
- de Saussure, F. (2002). *Curso de lingüística general*. Madrid: Ediciones Akal.
- Griswold, W., & Wright, N. (2005). Internet y la lectura. En P. H. Howard, & S. Jones, *Sociedad on-line. Internet en contexto* (J. M. Ruíz Vaca, Trad., pp. 246-260). Barcelona: Editorial UOC.
- Lluch, G., & Zayas, F. (2015). *Leer en el centro escolar. El plan de lectura*. Barcelona: Octaedro.
- MECD. (2013). *Marcos y pruebas de evaluación de PISA 2012 Matemáticas, Lectura y Ciencias*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Madrid: Secretaría General Técnica. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/marcopisa2012.pdf?documentId=0901e72b8177328d>
- MECD. (2014). *PISA 2012: Resolución de problemas de la vida real Resultados de Matemáticas y Lectura por ordenador*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012-resolucionproblemas/pisaresoluciondeproblemas.pdf?documentId=0901e72b8198bee8>
- Merton, R. K. (1968). The Matthew Effect in Science. The reward and communication systems of science are considered. *Science* (159), pp. 56-63. Recuperado de <http://www.garfield.library.upenn.edu/merton/matthew1.pdf>
- Millán, J. A. (2005). *Perdón, imposible. Guía para una puntuación más rica y consistente*. Barcelona: RBA.
- Stanovich, K. E. (1986a). Cognitive processes and the reading problems of learningdisabled children: Evaluating the assumption of specificity. (J. K. Torgesen, & B. Y. Wong, Edits.) *Psychological and educational perspectives on learning disabilities*, 87-131.
- Stanovich, K. E. (1986b). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. Recuperado el 2 de abril de 2016, de *Reading Research Quarterly*, v21, n4, pp. 360-407: <http://people.uncw.edu/kozloffm/mattheweffect.pdf>
- Stanovich, K. E. (2000). Matthew effects in reading. Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. En I. I. Bleck, *Progress in understanding reading. Scientific Foundations and New Frontiers* (pág. 186). London: The Guilford Press.
- Stepenson, N. (2003). *En el principio... fue la línea de comandos*. Madrid: Traficantes de sueños.

IES San Juan de la Rambla

