

GRADO EN MAGISTERIO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

CURSO 2022/2023

Facultad de Educación. Universidad de Cantabria

El trabajo de la competencia morfológica para la
mejora de las destrezas lectoras en Educación
Primaria

The work of morphological competence for the
improvement of reading skills in Primary Education

Autor/a: Patricia Cifrián Gutiérrez
Director/a: Marta Gancedo Ruiz
Fecha: 12 de Junio de 2023

V.ºB.º Director /a

V.ºB.º Autor/a

RESUMEN EJECUTIVO

El objetivo general de este proyecto ha sido mostrar la importancia del trabajo de la competencia morfológica para desarrollar las destrezas lectoras y proponer materiales fundamentados en esta idea. Para ello, se ha descrito esta competencia y se ha analizado la relevancia de la misma en la etapa de Educación Primaria. Además, se ha relacionado con la competencia comunicativa y la competencia lectora, para defender la idea comentada y se ha justificado la implicación de todos estos elementos en el currículo de Primaria.

Conforme a esto se propone una intervención didáctica enfocada en el trabajo de la competencia morfológica con la que, al mismo tiempo, se fomentará la mejora de las destrezas lectoras.

Palabras clave: competencia morfológica, competencia lectora, competencia comunicativa, Educación Primaria

ABSTRACT

The general objective of this project has been to show the importance of working on morphological competence to develop reading skills and to propose materials based on this idea. For this, this competence has been described and its relevance in the Primary Education stage has been analyzed. In addition, it has been related to communicative competence and reading competence, to defend the commented idea and the implication of all these elements in the Primary curriculum has been justified.

In accordance with this, a didactic intervention focused on the work of morphological competence is proposed with which, at the same time, the improvement of reading skills will be encouraged.

Keywords: morphological competence, reading competence, communicative competence, Primary Education

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN.....	5
1.1	Planteamiento del problema.....	5
1.2	Objetivos del proyecto.....	5
1.3	Presentación de los elementos clave	6
2.	MARCO TEÓRICO	7
2.1	La competencia comunicativa en Educación Primaria	7
2.1.1	Descripción	7
2.1.2	Importancia en Educación Primaria.....	9
2.1.3	Presencia en el currículo de Educación Primaria.....	11
2.2	Las destrezas lectoras en Educación Primaria	13
2.2.1	Definición y descripción de competencia lectora	13
2.2.2	El desarrollo de la competencia lectora	14
2.2.3	Importancia de su desarrollo en Educación Primaria.....	16
2.2.4	Presencia en el currículo y nivel de competencia lectora en Educación Primaria	17
2.3	La competencia morfológica.....	19
2.3.1	Descripción	19
2.3.2	Relación con la competencia comunicativa y con la competencia lectora	20
2.3.3	Importancia en Educación Primaria.....	22
2.3.4	Desarrollo en Educación Primaria	23
2.4	Importancia de la competencia morfológica en el desarrollo de las destrezas lectoras	24
3.	APLICACIÓN DIDÁCTICA	26
3.1	Justificación.....	26
3.2	Análisis del contexto.....	26
3.2.1	Características de los sujetos.....	26

3.2.2 Características del entorno.....	28
3.3 Objetivos	28
3.4 Contenidos	29
3.5 Temporalización	30
3.6 Descripción y desarrollo de las actividades	32
3.7 Estrategias de evaluación	43
4. CONCLUSIONES	44
5. BIBLIOGRAFÍA.....	46
6. ANEXOS.....	52

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Planteamiento del problema

Cada vez son más abundantes los estudios en el ámbito de la Lingüística, más concretamente, las reflexiones gramaticales, acerca de la didáctica de la formación de las palabras en Educación Primaria y los beneficios que ello conlleva. No obstante, la atención que ha tenido la morfología en el análisis de la Lingüística ha sido escasa en comparación con las investigaciones acerca de diferentes aspectos de la misma, como la lexicografía o los procesos de alfabetización, entre otros. Debido a ello, la competencia morfológica ha tenido un nulo desarrollo en el ámbito didáctico.

Asimismo, para abordar este contenido es importante comprender las diferentes relaciones y utilidades en otros ámbitos, como es la competencia comunicativa y la lectora. De esta forma, este proyecto defiende la idea de que, enseñar a través de actividades que promuevan la competencia morfológica en Educación Primaria, mejora las habilidades lectoras en el alumnado.

La elaboración de este proyecto posee gran relevancia, ya que, como se acaba de mencionar, no se han llevado a cabo apenas investigaciones y, por lo tanto, no existe una amplia literatura. De esta forma, se considera necesario y fundamental para proporcionar más conocimiento sobre estos aspectos, para que puedan ser trasladados al aula e influir en un mejor proceso de aprendizaje de los alumnos, comenzando por la etapa de Educación Primaria, pero siendo posible ampliarse a otras edades.

1.2 Objetivos del proyecto

El presente proyecto tiene como objetivo mostrar la importancia de la competencia morfológica para el desarrollo de las destrezas lectoras en Educación Primaria, desarrollando una propuesta de intervención didáctica, consolidada en la base teórica del mismo, para trabajar la competencia lectora a través de la competencia morfológica en Educación Primaria.

A partir de estos objetivos generales se pueden establecer una serie de objetivos con mayor precisión:

- Analizar el desarrollo de la competencia lectora.
- Identificar las características principales de la competencia morfológica.
- Identificar la relación entre la competencia morfológica y las destrezas lectoras.
- Seleccionar elementos morfológicos rentables para el desarrollo de la competencia lectora en Educación Primaria.
- Crear material didáctico adecuado según la propuesta de intervención didáctica.

1.3 Presentación de los elementos clave

En el presente proyecto se recoge la necesidad de trabajar la competencia morfológica en Educación Primaria para desarrollar las destrezas lectoras en el alumnado. Para ello, en primer lugar, se define la competencia comunicativa, la importancia del trabajo de la misma en estos niveles y su presencia en el currículo. A continuación, se analiza la competencia lectora, su evolución en los individuos, la importancia de su desarrollo en Educación Primaria y la presencia de este aspecto en el currículo, así como el nivel general de competencia lectora que posee el alumnado en estos niveles. Posteriormente, se define la competencia morfológica y se relaciona la misma con la competencia comunicativa y con la importancia de su trabajo para desarrollar destrezas lectoras en el estudiantado. Asimismo, al igual que en los dos elementos previos, se analiza su importancia en Educación Primaria y su desarrollo en individuos de estas edades. Finalmente, se propone una intervención didáctica basada en los aspectos definidos previamente incluyendo la justificación de la misma, los contenidos y objetivos que se trabajan, la temporalización, el desarrollo de las actividades y las estrategias de evaluación.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 La competencia comunicativa en Educación Primaria

2.1.1 Descripción

El término de *competencia comunicativa* se ha visto transformado a lo largo de los años.

En un primer momento, Chomsky definió el término *competencia lingüística* como “capacidades y disposiciones para la interpretación y la actuación” (Chomsky, 1965) como evolución a la percepción del aprendizaje del lenguaje de Skinner, el cual se basaba en una relación emisor-receptor, sin tener en cuenta el proceso creativo, como recogen Bermúdez y González (2011). Sin embargo, esta definición realizada por Chomsky no garantiza una comunicación eficiente, puesto que no se establece una clara relación entre lengua y actuación, es decir, solo comprende los conocimientos internos del usuario. Debido a ello este concepto fue evolucionando de la mano de numerosos autores.

Asimismo, años posteriores, Hymes vio insuficiente la definición de *competencia lingüística* planteada por Chomsky, pues esta no se apoya, solamente, en la capacidad biológica de hablar una lengua correctamente según las normas gramaticales de la misma, sino que se debe adaptar esa lengua a los contextos de comunicación, como recoge Lomas (2018). Por ello, Hymes presenta, en un artículo que sirvió como modelo para aquellos posteriores relacionados con el desarrollo de la lingüística, un concepto de *competencia comunicativa* el cual “no es, al menos en su origen, de naturaleza pedagógica. Procede de los estudios de una corriente de la antropología lingüística, la etnografía de la comunicación” (Lomas, 2018, p. 15). De esta forma, Hymes formula la primera definición de competencia comunicativa “la capacidad de formar enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados” (AA. VV, 2008). Asimismo, según Hymes, este término presenta cuatro dimensiones: el grado en que algo resulta formalmente posible, el grado en que algo resulta factible, el grado en que algo resulta apropiado y el grado en que algo se da en la realidad, de acuerdo con Cenoz (2008).

A raíz del éxito del concepto de Hymes, Canale y Swain lo aplicaron al ámbito de la enseñanza de la lengua e identificaron las diferentes dimensiones, como recoge Lomas (2018): la *competencia gramatical*, que se trata de la habilidad innata para hablar un idioma y conocer la gramática de la misma; la *competencia sociolingüística*, la cual hace alusión al conocimiento del conjunto de normas socioculturales que determinan el comportamiento comunicativo según el contexto; la *competencia discursiva* hace referencia al conocimiento necesario para producir y comprender textos de forma cohesionada y coherente. Asimismo, estos autores definen la competencia comunicativa como “los conocimientos y habilidades necesarios para lograr una comunicación eficiente” (Canale y Swain, 1980, pp. 1-47); y la *competencia estratégica*, que según el autor “se refiere al conjunto de recursos que podemos utilizar para reparar los diversos problemas que se pueden producir en el intercambio comunicativo y cuya finalidad es hacer posible la negociación del significado entre los interlocutores” (Lomas, 2018, p.17), es decir, engloba todas aquellas estrategias verbales y no verbales a las que se acude cuando se perciben limitaciones en la comunicación. Asimismo, Oxford (1990) afirma que estas estrategias son “acciones concretas que se llevan a cabo de forma consciente o inconsciente, para tornar el aprendizaje más fácil, rápido, eficaz y transferible a nuevas situaciones” (p. 8). Para ello se puede hacer uso de la competencia morfológica pues esta incrementará la productividad léxica, lo que permitirá compensar las carencias al hablante al reconocer, almacenar y recuperar palabras nuevas, de acuerdo con Gumiel y Pérez (2022)

A partir de esta definición, numerosos autores han realizado transformaciones o modificaciones de dicho concepto. No obstante, no se ha llegado a un acuerdo acerca de la definición correcta y completa del mismo, por lo que se han llevado a cabo análisis desde diferentes áreas como Pedagogía, la Psicología, la Lingüística y la Sociología, de acuerdo con Ronquillo y Goenaga (2009).

Por otro lado, Ruiz (2006) recoge que esta competencia requiere, además de descifrar el significado de la conversación, interpretar los gestos y actitudes del hablante e incorporar las manos, el cuerpo, etc. De esta forma el

acto comunicativo se realizará correctamente, interpretando el contexto y construyendo relaciones.

Asimismo, de acuerdo con Ruiz (2006) “la competencia comunicativa contribuye a la construcción de la personalidad de los seres humanos desde una actitud, una disposición para entender y hacerse entender” (p. 41).

En conclusión, como se ha mencionado anteriormente, no existe una definición universal de competencia comunicativa, no obstante, entre los análisis de diferentes autores existen numerosos elementos comunes entre los que se encuentra, los elementos que componen la competencia comunicativa, en los cuales existen diferencias en su nomenclatura, pero no es su contenido. Además, estos elementos agrupan factores tanto verbales como no verbales y, conforme a Ronquillo y Goenaga (2009), varios autores afirman que “alcanzar la competencia comunicativa implica la apropiación de conocimientos, habilidades y valores en la lengua meta” (p. 10).

2.1.2 Importancia en Educación Primaria

De acuerdo con lo visto en el epígrafe anterior, el objetivo en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua es que el estudiante alcance la competencia comunicativa en la lengua estudiada, sea materna o extranjera. Por esto, el desarrollo de la competencia comunicativa, en este caso en lengua española, se convierte en un aspecto fundamental en Educación Primaria.

De esta forma, la competencia comunicativa, de acuerdo con Moral, Villalustre y Neira (2017):

Posee gran relevancia tanto en el ámbito educativo como en la vida cotidiana, y como tal es incluida entre las competencias clave propuestas por el Parlamento Europeo y Consejo (2006), aunque desglosada en dos: comunicación en la lengua materna y comunicación en lenguas extranjeras (p. 16).

Esto se debe a que el acto comunicativo se inicia antes de la escuela, continua y se desarrolla en la misma y se mantiene fuera del escenario escolar. De esta forma, favorecer la adquisición de la competencia comunicativa concederá a los alumnos las herramientas necesarias para comunicarse adecuadamente en cualquier contexto social.

Del mismo modo, como se ha mencionado anteriormente, según Ruiz (2006), la competencia comunicativa contribuye a la construcción de la personalidad, pues para realizar correctamente el acto de comunicación es necesario interpretar, entre otros, los sentimientos y emociones del hablante, así como involucrar los propios valores y percepciones, entendiendo y haciéndose entender, como mencionan Bermúdez y González (2011). Debido a esto, los alumnos podrán ir determinando su personalidad y conducta

Asimismo, es de gran importancia que los alumnos aprendan, desde las primeras edades no solo a hablar, sino los elementos extralingüísticos que intervienen en el proceso de comunicación. De esta forma, Ruiz (2006) recoge que el aprendizaje debe orientarse no solo a formular oraciones correctamente, sino a involucrar gestos, sentimientos, entonaciones, etc.

Por otro lado, la adquisición de la competencia comunicativa favorece el desarrollo de algunas destrezas, como la lectura y la escritura, puesto que, de acuerdo con Ruiz (2006), en el acto de lectura hay que extraer las ideas principales y relevantes, interpretar su sentido y relacionar conceptos, del mismo modo que al escribir hay que exponer ideas personales, argumentar coherentemente, entre otros. Por lo tanto, todos estos elementos mencionados son también utilizados en el acto comunicativo, de forma que al trabajar alguna de estas dimensiones, se desarrolla el resto simultáneamente.

Por lo tanto, se trata de una competencia integral, de acuerdo con Acedo y Rodríguez (2022) “puesto que también involucra actitudes, valores y motivaciones relacionadas con la lengua, con sus características y sus usos, y con los demás sistemas de comunicación en general” (p. 2). Esto conlleva que sea muy necesario trabajarla en el aula de Educación Primaria.

2.1.3 Presencia en el currículo de Educación Primaria

El 19 de enero de 2021 entró en vigor la nueva Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE), de 29 de diciembre de 2020, la cual se focaliza en su mayoría en el desarrollo de diferentes competencias: competencia en comunicación lingüística, competencia plurilingüe, competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería, competencia digital, competencia personal, social y de aprender a aprender, competencia ciudadana y competencia emprendedora. De esta forma, Moral, Villalustre y Neira (2017) recogen que “la competencia comunicativa es una de las competencias clave del currículo actual español, con la denominación “comunicación lingüística”” (p. 16). Esta es explicada por el Boletín Oficial del Estado (2022) e implica que:

Supone interactuar de forma oral, escrita, signada o multimodal de manera coherente y adecuada en diferentes ámbitos y contextos y con diferentes propósitos comunicativos. Implica movilizar, de manera consciente, el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que permiten comprender, interpretar y valorar críticamente mensajes orales, escritos, signados o multimodales evitando los riesgos de manipulación y desinformación, así como comunicarse eficazmente con otras personas de manera cooperativa, creativa, ética y respetuosa (p. 24404)

Se trata de una competencia dirigida a la adquisición de destrezas en la lectura y en la escritura. No obstante, además de los aspectos lingüísticos y gramaticales, Ortiz (2023) subraya que “se incorporan elementos socioculturales, estratégico-pragmáticos, cognitivos y literarios” (p. 9).

Asimismo, esta competencia se complementa en diversos ámbitos, de acuerdo con Pérez (2009). En primer lugar, con el currículo de Lengua Castellana y Literatura, así como aquellas enseñanzas mínimas de las lenguas oficiales de las Comunidades Autónomas que las tengan. En este caso, se trabaja la competencia desde una contextualización para que de esta forma el

aprendizaje sea significativo. En segundo lugar, se complementa con el conjunto de las áreas lingüísticas, es decir, favorece la adquisición de estrategias y habilidades a partir del aprendizaje de diversas lenguas diferentes a la lengua materna. De esta forma, el Consejo de Europa en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002) recoge que:

el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan (p. 4)

Por último, la competencia en comunicación lingüística se complementa con las áreas no lingüísticas, puesto que es presentada como una competencia con carácter transversal, según Alsina, Cañabate y Godoy (2013). Esto en palabras de Martínez (2007):

tiene una relación estrecha con todas las competencias, áreas y ámbitos, en cuanto que se interesa por los sujetos que escuchan, hablan, conversan y dialogan; leen y escriben, tanto sea para aprender ciencia, para resolver problemas matemáticos; para adquirir un sentido estético de la lengua (educación literaria); o para reflexionar acerca del funcionamiento y de la historia de la(s) lengua(s) (conocimiento de la lengua) (p.4)

2.2 Las destrezas lectoras en Educación Primaria

2.2.1 Definición y descripción de competencia lectora

Desde el año 3000 a.C se han encontrado diferentes tipos de textos escritos, pero no fue hasta el siglo XIX cuando la comprensión lectora comenzó a incrementar su relevancia, como recoge Pérez (2014). Y, de acuerdo con el primer psicólogo especialista en educación, Thorndike, “leer es razonar” y “construir significado” (Thorndike, 1917, p. 329). Sin embargo “no es hasta la década de los 50 cuando los científicos relacionan los procesos cognitivos, en auge por esas fechas, con la lectura comprensiva” (Pérez, 2014, p. 66).

Debido a esto, el término de *competencia lectora* ha ido evolucionando a lo largo de los años, de acuerdo con los cambios sociales, económicos y culturales, según Ramos (2016). Sin embargo, en la actualidad se corresponde con una definición amplia y multidimensional, como recoge Solé (2012). De esta forma numerosos autores han construido una definición sobre ella; no obstante, entre las más importante se encuentra la realizada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2009), la cual la define como “la capacidad de comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por los textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad” (p. 14). Asimismo, el proyecto PISA (2000) caracteriza la competencia lectora del siguiente modo:

la capacidad de construir, atribuir valores y reflexionar a partir del significado de lo que se lee en una amplia gama de tipos de texto, continuos y discontinuos, asociados comúnmente con las distintas situaciones que pueden darse tanto dentro como fuera del centro educativo (p. 37)

De la misma manera, de acuerdo con Pérez (2014), la evolución de competencia lectora ha desembocado en tres enfoques fundamentales propuestos por Adams (1982). Estos son el enfoque sintético, el modelo analítico y el modelo interactivo. En el primero, el proceso de comprensión

comienza por las palabras. En el segundo, el proceso de comprensión comienza por los aspectos más generales del texto. Y el modelo interactivo es una combinación de ambos enfoques previos. No obstante, también han aparecido nuevos enfoques que complementan o modifican los anteriores.

Por otro lado, Romo (2016) recoge que existe una competencia lectora literaria y otra no literaria puesto que “no es lo mismo leer textos literarios y no literarios, los saberes, estrategias, experiencias lectoras, mecanismos cognitivos específicos o adecuados para la lectura no son los mismos entre los textos no literarios y aquellos que tienen una intención estética” (p. 166).

Por último, en sus definiciones algunos autores utilizan el término *competencia lectora* y otros utilizan *comprensión lectora* “pero no dejan claro si se refieren al mismo concepto o si por el contrario presentan significados diferentes, ni la relación que pueda existir entre ambas expresiones” (Pérez, 2014, p. 70). De esta forma, según Romo (2016), estos dos procesos van de la mano y, por lo tanto, se desarrollan de forma simultánea.

2.2.2 El desarrollo de la competencia lectora

La competencia lectora puede empezar a desarrollarse desde edades muy tempranas a través de la realización de diferentes actividades de acuerdo con la edad del niño. Como recoge Solé (2012):

a través de la participación de los niños en prácticas cotidianas, vinculadas al uso funcional y al disfrute de la lectura, en la familia y en la escuela, en situaciones en las que cuando las cosas funcionan correctamente, se pueden empezar a generar lazos emocionales profundos entre la lectura y el lector debutante (p. 49)

Asimismo, con el paso de los años esta competencia va adquiriendo mayor autonomía e importancia y nunca dejamos de desarrollarla, pues en nuestra vida cotidiana estamos continuamente leyendo. De esta manera, la competencia lectora de cada individuo está en constante cambio, de acuerdo

con Romo (2019) “cuando el lector amplía sus campos cognitivos, culturales y de relación con el mundo su comprensión lectora también se amplía y su grado de comprensión aumenta y relaciona el intertexto con el mundo lector” (p. 168).

Por otro lado, Gómez (2008) recoge que para que los niños desarrollen esta competencia es indispensable que aprendan y empleen el principio alfabético, que lean con fluidez y que desarrollen la conciencia fonémica. En cuanto a la primera, según Adams (1990) es necesario que los niños desde las primeras edades comprendan la relación entre las letras y los sonidos, puesto que los niños deducen que el lenguaje puede ser convertido a texto, así como, que las letras representan sonidos. De esta forma, Gómez (2008) asegura que “es importante que los alumnos reconozcan las grafías y las relacionen con el fonema que representan de manera totalmente automática” (p. 101). Asimismo, es muy relevante que para que adquieran la competencia lectora, los niños sepan manipular los sonidos de manera auditiva y oral, es decir, “tengan conciencia de la estructura sonora del lenguaje hablado” (Gómez, 2008, p. 99), denominada conciencia fonémica. Por último, Fleisher, Jenkins y Pany (1979) afirman que otro aspecto indispensable para desarrollar la competencia lectora es la fluidez, puesto que, cuanto más capacidad de decodificación consuma un individuo al leer, menos capacidad quedará para la comprensión, pues ambos consumen de un mismo espacio limitado, es decir, según Gómez (2008) “una buena fluidez permite que toda la atención se dirija a la comprensión del texto, que es el propósito último del acto de lectura” (p. 102). Esto es, nunca dejamos de desarrollar esta competencia pues está presente en situaciones cotidianas. Sin embargo, para que los niños adquieran la competencia lectora desde edades tempranas es necesario que asocien cada letra con un sonido, y con su grafía correspondiente. De esta forma, aprenderán a leer con fluidez lo que permitirá que su concentración se enfoque en la comprensión de aquello que están leyendo, en vez de leer adecuadamente.

Por último, conforme a Romo (2019) “es importante aclarar que el término de competencia lectora sale del círculo educativo, es decir, no se lo emplea solamente como una actividad a desarrollar en el aula (...) La clave del aprendizaje de la lengua escrita reside en el grado de significatividad y sentido que se otorgue a la lectura” (p. 168). Por ello es importante que el estudiantado

no lea únicamente en el ámbito educativo, sino que la lectura sea una actividad que le acompañe en su día a día.

2.2.3 Importancia de su desarrollo en Educación Primaria

Como se ha comentado al final del apartado anterior, de acuerdo con Romo (2019), el aprendizaje de la lengua escrita se fundamenta en la importancia que se le atribuye a la lectura. Debido a esto, es muy relevante trabajar la competencia lectora en Primaria, pues de esta forma también se desarrolla la expresión escrita, ya que, según Abril (2004), ambas destrezas se trabajan de manera simultánea.

Asimismo, fomentar la competencia lectora significa formar ciudadanos, pues de esta forma pondrán leer la información, comprenderla y transformarla en conocimiento, “en la época de la sobreinformación, saber leer con criterio, de forma inteligente y reflexiva es tal vez un bien máspreciado que nunca” (Solé, 2012, p. 49).

Por otro lado, en relación con lo comentado anteriormente, la sociedad continúa evolucionando, al igual que los medios de comunicación. Moreno (2009) recoge que “el exceso de información disponible ha puesto el foco de atención en la importancia de la lectura que pasa a concebirse como un proceso mental mucho más complejo que el de simplemente descifrar el texto” (p. 6). Debido a esto, es importante que desde los primeros años de primaria se enseñe a los niños a evaluar la calidad de los contenidos digitales, de esta forma, se trabajará simultáneamente la educación en valores, conforme al autor, ya que se comprometerán con la sociedad democrática y, además podrán “reflexionar sobre las características del discurso de los medios; tomar conciencia de sus hábitos y actitudes como consumidores de mensajes mediáticos, y saber adoptar respecto a ellos un distanciamientos crítico que les permitan desechar las actitudes conformistas y superficiales” (Moreno, 2009, p. 7).

Por último, “la lectura es una competencia imprescindible en todos los ámbitos de la vida y está estrechamente vinculada con tres dimensiones: la

participación en la sociedad, el pensamiento crítico y el aprendizaje a lo largo de toda la vida” (Canales, 2015), esto es, la lectura es de gran relevancia no solo en el ámbito educativo, sino también fuera de este, pues tiene numerosos beneficios como los que se acaban de mencionar.

2.2.4 Presencia en el currículo y nivel de competencia lectora en Educación Primaria

El objetivo final de la lectura no es leer sin interpretar el texto, sino comprender aquello que el autor quiere expresar a través de sus palabras, por ello, “aprender a leer de forma comprensiva es uno de los objetivos primordiales en toda ley educativa”, de acuerdo con Llorens (2015). De esta manera, el Real Decreto 126/2014 afirma que la competencia lectora es la dimensión más importante para desarrollar el conocimiento y la personalidad de los alumnos.

Como se ha comentado anteriormente, ha entrado en vigor una nueva ley orgánica de modificación de la LOE (LOMLOE), basada en el desarrollo de competencias. Al igual que la competencia comunicativa, la competencia lectora se integra en una competencia más amplia, denominada competencia lingüística. Sin embargo, Llorens (2015) recoge que “uno de los principios pedagógicos será desarrollar la comprensión lectora, la cual se trabajará en todas las áreas, dedicando un tiempo diario a esta, con la finalidad de fomentar el hábito de lectura” (p. 12). Esta competencia comienza en el primer ciclo con la motivación hacia las prácticas de lectura y al acabar la Educación Primaria “el alumnado será capaz de comprender y valorar la información en textos escritos variados con distintos propósitos de lectura, trascendiendo algunos significados superficiales, realizando inferencias directas e incluso captando el doble sentido o la ironía” (BOE, 2022, p. 24460).

Asimismo, afirma Llorens (2015):

la enseñanza de la lectura es un proceso largo y complejo, que no concluye con la asimilación de las convenciones del código escrito, sino que es permanente. Comprender un texto implica poner en marcha una

serie de estrategias de lectura que deben practicarse en el aula y proyectarse en todas las esferas de la vida y en todo tipo de lectura (p. 13).

Por otro lado, PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) es un estudio internacional de la IEA (Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo). En su estudio de 2016 se mostró que los alumnos de Educación Primaria de España han aumentado su rendimiento y, aunque España esté entre los países por debajo de la media de la Unión Europea, los porcentajes muestran que los alumnos de cuarto de primaria tienen un nivel intermedio (entre 475 y 550 puntos) de comprensión lectora, con 528 puntos.

Asimismo, en otros estudios realizados, como el de Durán, Martínez y Olivo (2013), muestran que la mayoría de los estudiantes de cuarto de primaria de un colegio, tienen un nivel bajo de competencia lectora (77,8%), lo mismo sucede con el nivel intermedio (74%), mientras que un 66,3% de los alumnos tenía un nivel alto.

Por último, Solé (2012) añade que:

los resultados de evaluaciones realizadas en educación primaria (CSAC, 2011; instituto de evaluación, 2007) muestran que el 22% de los estudiantes finaliza este nivel sin haber logrado la competencia lectora suficiente para superar los retos que plantea la educación secundaria; y que la mitad de los alumnos que aprenden a leer en esta etapa (78% del alumnado) se muestran competentes ante las tareas de lectura de mayor complejidad (p. 56).

2.3 La competencia morfológica

2.3.1 Descripción

La *competencia léxica* es definida por el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Council of Europe, 2001) como “conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo (...) comprende la conciencia y el control de la organización del significado que posee el alumno” (p. 126-131), determina el significado general de un enunciado, sin embargo, un aspecto fundamental de la misma lo constituye la *competencia morfológica*, esta contribuye a la construcción del significado de las distintas partes de una palabra, así como a las conexiones sintácticas y semánticas que los lexemas de la palabra mantienen con el contexto y con los conocimientos ya asentados, de acuerdo con Giammatteo, Albano y Ghio (2001). Asimismo, Varela (1990) entiende este término como “el conocimiento que tiene el hablante no solo de la estructura interna de las palabras, sino también de la relación formal entre determinadas palabras de su lengua y de los principios que rigen la formación de nuevas palabras”.

Sin embargo, Serrano (2015) relaciona la competencia morfológica con el término de *competencia léxica*, y la define como:

aquella parte de la competencia léxica que incluye el conocimiento que los hablantes tienen tanto de la estructura interna de las palabras como de la relación formal entre ciertas palabras de su lengua y de los principios que estructuran la formación de nuevas unidades léxicas. Naturalmente, ese conocimiento implica la capacidad para reconocer palabras posibles (existentes o no) frente a palabras no posibles en una determinada lengua, lo cual es tanto como decir que el hablante tiene la capacidad de emitir juicios en relación con la buena o mala formación de una determinada palabra (p. 227).

De esta forma, mientras Varela (1990) define esta competencia como el conocimiento de la estructura interna de las palabras, la relación entre las

mismas y los principios para formar nuevas, Serrano (2015) profundiza en mayor medida, pues además añade la capacidad para razonar si una palabra está bien o mal formada, así como, si existe o no.

Asimismo, la competencia morfológica es una habilidad compleja que permite a un individuo reconocer las partes de una palabra y aquellos mecanismos para poder combinar las mismas, conforme a Gubitosi, (2003). Por lo tanto, esto permite al hablante conocer los procedimientos necesarios para formar una palabra en una lengua concreta, así como conocer los impedimentos para formar palabras imposibles. Debido a esto, el hablante, de acuerdo con el autor, será capaz de distinguir entre formas existentes e inexistentes, entre formas posibles e imposibles.

Por último, como se ha comentado al principio del apartado, la competencia morfológica forma parte de la competencia léxica, ya que, se trata de una “herramienta indispensable para adquirir la combinación forma-significado” (Montes, 2020, p. 278). No obstante, esta competencia también está integrada en la competencia gramatical y en la competencia pragmática. Esto se debe a que, “se debe ser capaz de percibir el comportamiento regular de la lengua y de adquirir los principios generales que la regulan y que serán relevantes para su uso”, así como, “creación de palabras ocurre en situaciones comunicativas concretas y según las necesidades del propio hablante” (Martín, 2020, p. 3).

2.3.2 Relación con la competencia comunicativa y con la competencia lectora

La adquisición de la competencia morfológica contribuye a mejorar la competencia comunicativa, especialmente en tres aspectos, la adquisición y procesamiento del vocabulario, la comprensión lectora, de la que se hablará en el siguiente apartado y, la competencia escrita.

En cuanto a la primera, Montes (2020) recoge que “conocer tanto los afijos como los procedimientos de formación de palabras será de utilidad para comprender el significado de términos desconocidos, incrementará la

productividad léxica, mejorará el acceso a los términos almacenados en el lexicón mental” (p. 278). Además, esto permite compensar las carencias del hablante, así como, corregir las dificultades que puedan surgir en el proceso comunicativo.

Asimismo, este mismo autor sostiene que:

tener un buen dominio del vocabulario no dependerá únicamente del número de palabras conocidas, sino también de las capacidades que permitan acceder al significado de términos desconocidos. De esta forma, el hablante podrá ampliar su caudal léxico mediante la incorporación de nuevos términos al lexicón mental a través del conocimiento de las reglas y procedimientos de derivación de la lengua meta (Montes, 2020, p. 278).

Por lo tanto, la competencia morfológica contribuye a la competencia comunicativa en tanto que “facilita el que los niños puedan reconocer, almacenar y recuperar nuevas palabras no escuchadas anteriormente”, según Gumiel y Pérez (2022, p. 90). Además, incrementa el caudal léxico, mejora las destrezas y aumenta la capacidad de creación de significados.

Asimismo, numerosos estudios muestran la influencia de la competencia morfológica en el desempeño de la tarea los lectores. Entre estos, se encuentran las investigaciones de Carlisle (Carlisle, 1988, 1995; Carlisle y Stone, 2003) y de Nagy (Nagy y Anderson, 1993) mostraron que esta competencia provoca que los niños sean capaces de interpretar nuevas palabras en el proceso de lectura. Igualmente, Rueda y Medina (2008) mostraron que, al desarrollar la competencia morfológica, aumentaba el vocabulario de los niños, como se ha comentado anteriormente, y de esta forma, cometían menos errores en la lectura y mejor destreza en el deletreo. Por esto:

el conocimiento sobre las unidades morfológicas (lexemas y morfemas derivativos) ayuda a los lectores a construir los significados y sentidos de las oraciones y textos que leen, de modo que cuanto mayor sea el nivel de conciencia morfológica mayor será el beneficio que suponga a la comprensión de textos (Lázaro et al. 2021, p. 46)

Además, al comienzo del proceso lector los niños se encuentran con palabras que ya están en su léxico, no obstante Gumiel y Pérez (2022) afirman que:

conforme avanza la Educación Primaria, los niños se enfrentan a la lectura de palabras ausentes de su léxico oral que, sin embargo, se relacionan con aquellas mediante procesos morfológicos, por lo que requieren de estrategias de comprensión que aprovechen estas relaciones.

Del mismo modo, Sánchez, Pérez y Linares (2011) recogen que numerosos estudios han mostrado la contribución de la competencia morfológica a la lectura en niños con diferentes dificultades como la dislexia.

2.3.3 Importancia en Educación Primaria

Un niño de seis años conoce alrededor de unas 14.000 palabras y este aprendizaje aumenta progresivamente con la edad, entre Primaria y Secundaria, pues al finalizar estas etapas, un niño ha aprendido aproximadamente 46.000 palabras. Sin embargo, aunque este aprendizaje avanza con los años, a partir de la edad adulta se produce una disminución de la adquisición de palabras nuevas, de acuerdo con Bloom (2000). Por este motivo Gumiel y Pérez (2022) recogen que:

parece que el rango de edad que comprende la Educación Primaria (6 - 12 años) es óptimo para potenciar el aprendizaje de nuevo vocabulario.

El aprendizaje de vocabulario es clave, a su vez, para el desarrollo de la producción y comprensión lingüística oral y escrita (p. 86).

Es por esto, que es necesario trabajar la competencia morfológica desde los primeros cursos de Primaria, pues a medida que vayan creciendo es más difícil que continúen aumentando vocabulario de manera exponencial.

De hecho, “la enseñanza explícita de la morfología en Educación Primaria resulta necesaria y oportuna en tanto que permite alcanzar los objetivos comunicativos de ampliación del vocabulario y mejora de la comprensión lectora y expresión escrita del alumnado” tal y como afirma Gumiel y Pérez (2022, p. 95).

Por último, la adquisición de la competencia morfológica en esta etapa tiene numerosos beneficios entre los que se encuentra, como se ha comentado anteriormente, la mejora de la comprensión lectora. De esta forma, Tomé y Rueda (2016) recogen que la competencia morfológica termina de consolidarse a los seis años, no obstante, se sigue desarrollando para adquirir diferentes procesos de lectura. Además, mejora la capacidad de producir palabras nuevas, así como a “construir familias de palabras y ampliar las relaciones en la red léxica, lo cual favorece la retención de una palabra, su asociación con otras palabras o su acceso de una forma más rápida” (Martín, 2020, p. 6).

2.3.4 Desarrollo en Educación Primaria

En la adquisición de la competencia morfológica se han identificado cuatro etapas, como recoge Martín (2014). La primera es el reconocimiento de la forma derivada, es decir, se reconocen las palabras con la misma base o con el mismo afijo. La segunda etapa es la identificación de constituyentes en la que “se establece una relación de la palabra derivada con la palabra base del procedimiento, lo que permite activar la familia léxica a través de las relaciones morfológicas. Por otro lado, a través de la separación de los constituyentes, es posible etiquetar una palabra derivada con su categoría gramática (Martín, 2014, p. 64). Asimismo, esta fase es de gran importancia, pues no es posible producir nuevas palabras ni componer un significado, si no se han reconocido

los elementos de las mismas. Tras identificar los constituyentes, se lleva a cabo la asignación de significado a cada constituyente, esto es, a través del significado de cada elemento de la formación de una palabra, se construye un significado composicional. Por último, la cuarta etapa es la más difícil y compleja, pues solo pueden adquirirla aquellos alumnos que han sido capaces de descodificar palabras derivadas. En ella, deben conocer las restricciones combinatorias de los afijos, para poder llevar a cabo la formación de nuevas palabras y reajustar en palabras derivadas.

Por otro lado, Tyler y Nagy (1989) recogen que al comienzo de la Educación Primaria los niños “son capaces de identificar unidades con significado menores de la palabra, pero no de identificar relaciones morfológicas entre dos o más palabras”, por ello durante estos primeros cursos es beneficioso para los alumnos trabajar el concepto de la palabra, así como la estructura interna de la misma. Durante el segundo nivel de Primaria, “los niños poseen el conocimiento relacional necesario para identificar familias de palabras” (Gumiel y Pérez, 2022, p. 97) y, durante los últimos cursos son capaces de aprender el conocimiento sintáctico, para que, de esta forma, puedan identificar los procesos de formación de palabras. Asimismo, estos autores recogen que “Durante toda la etapa de Primaria (...) resulta imprescindible que el alumno trabaje en primer lugar con palabras que le resulten familiares y cuyo significado sea transparente a partir de su estructura morfológica” (Gumiel y Pérez, 2022, p. 97).

2.4 Importancia de la competencia morfológica en el desarrollo de las destrezas lectoras

Como se ha comentado en los apartados anteriores, numerosas investigaciones muestran la influencia de la competencia morfológica en las destrezas lectoras de los alumnos, ya que “el conocimiento de la estructura morfológica (raíz, prefijo, sufijo e infijo) y su significado en la constitución de palabras favorece la comprensión textual, ya que permite realizar inferencias o establecer asociaciones de significación o campos semánticos de palabras” (Toribio, 2017, p.65). Además, el conocimiento de la composición de las

palabras, de la derivación, etc. también contribuye al proceso lector. Por otro lado, Domínguez, Cuetos y Seguí (2000) recogen que para leer y acceder al significado de las palabras es importante el reconocimiento de los morfemas, así como su ensamblado.

Asimismo, “la capacidad de los niños de interpretar vocablos nuevos en tareas de lectura en Educación Primaria se ve incrementada si son capaces de utilizar su conocimiento sobre la estructura morfológica de las palabras” (Gumiel y Pérez, 2022, p. 90). Debido a esto, es de gran relevancia el trabajo de la competencia morfológica, sobre todo, durante las primeras edades puesto que, de acuerdo con Jaichenco y Wilson (2013), la presencia de morfemas en las palabras afecta, en su mayoría, a los lectores iniciales. Sin embargo, los efectos del trabajo de esta competencia, con relación a las destrezas lectoras, se van volviendo más evidentes a medida que se aumenta de nivel, según Míguez (2018). Esto último fue mostrado por los estudios de González Sánchez et al. (2011), Lázaro et al. (2013) y Sánchez Gutiérrez (2013), que muestran la evolución y el desarrollo en el tiempo del trabajo de la competencia morfológica en el aprendizaje de la lectura.

Por último, como se ha mencionado, por un lado, la competencia morfológica, conforme con D'Alessio y Jaichenco (2016):

brinda al lector un medio para conocer el significado de una palabra nueva a partir de los significados de los morfemas que la componen y, además, benefician el procesamiento sintáctico, ya que permiten distinguir la categoría sintáctica a la que pertenece una palabra a partir de los sufijos que contiene (p.245).

Sin embargo, por otra parte, tiene un impacto en la comprensión lectora, de acuerdo con los resultados mostrados en estudios realizados por Rodrigo et al. (2004). Debido a esto, se puede llegar a la conclusión de que la competencia morfológica desarrolla las destrezas lectoras en su totalidad, por lo que es de gran relevancia trabajarla tanto antes como después de la iniciación del proceso lector.

3. APLICACIÓN DIDÁCTICA

3.1 Justificación

Esta secuencia didáctica se puede enmarcar dentro del Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Más concretamente dentro del Decreto 66/2022, de 7 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil y de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Esto es debido a que en este último se pretende formar lectores competentes, autónomos y críticos con todo tipo de textos que puedan responder a diferentes propósitos de lectura en todos los ámbitos de su vida. Para ello, se propone el desarrollo de la comprensión de textos para que los alumnos puedan reconocer el sentido global, la información implícita y explícita y las ideas principales de los mismos. Asimismo, se pretende responder a necesidades e intereses comunicativos y que se adquiera y construya conocimiento a través de las reflexiones sobre aspectos formales y de contenido. Además, también hace alusión a la lectura de obras atendiendo a sus gustos e intereses, de esta forma se manifiesta el fomento del gusto y disfrute por la misma, lo que dará lugar a la construcción de personalidades lectoras, que comienza en estas etapas, pero se sigue desarrollando a lo largo de toda la vida.

No obstante, todo esto mencionado se llevará a cabo a través de la reflexión sobre el lenguaje, trabajando la comparación y transformación de palabras o enunciados para que, de esta manera, el alumnado aprecie los cambios producidos y pueda reflexionar acerca de su impacto en un texto. A partir de esto, el estudiantado será capaz de generar diferentes estrategias para construir conocimientos sobre la lengua.

3.2 Análisis del contexto

3.2.1 Características de los sujetos

Los alumnos a los que se dirige esta secuencia didáctica son niños de entre siete y ocho años, pertenecientes a tercero de primaria. En esta edad, gran parte del estudiantado ya tiene asentadas las bases de la lectura, por lo

tanto, leen con fluidez y pueden dirigir toda la atención a la comprensión del texto. No obstante, hay un porcentaje de alumnos que, por diferentes circunstancias personales, educativas, familiares o sociales no han desarrollado por completo la competencia lectora, aunque sí están familiarizados con ella pues, desde edades tempranas se comienza a trabajar este proceso, a excepción de aquellos alumnos provenientes recientemente de otros países, cuya educación puede variar a la actual española. Debido a ello, este último grupo tiene que poner especial atención al proceso de lectura, lo que no les permite comprender con la misma fluidez que el resto de la clase.

Concretamente, el grupo cuenta con 20 alumnos y alumnas entre los cuales hay una alumna de origen ghanés y tres de origen latinoamericano. Estas últimas pueden tener mayores dificultades en cuanto a expresiones o palabras que varíen entre las variedades geográficas del castellano peninsular y el hispanoamericano. Además, en estas edades, suelen escribir aquello que pronuncian mentalmente, por lo que la mayoría de las veces, al escribir, cambian ciertas letras, como la c, por la s, como consecuencia de los fenómenos dialectales del seseo y ceceo. Por otro lado, la alumna ghanesa habla castellano sin dificultad, pero al no practicarlo en casa le surgen algunas confusiones con expresiones, palabras más complejas, etc.

Asimismo, aunque no se encuentre ningún caso de concreto que requiera de un planteamiento específico de atención a la diversidad, cada alumno presenta unas dificultades y unas necesidades concretas que generan diversidad en el aula. Estas están producidas a partir de los conocimientos previos o las capacidades de cada uno, entre otras. Debido a esto y, para alcanzar los objetivos de la secuencia didáctica en todo el alumnado, se planteará material de refuerzo y ampliación para aquellos alumnos que lo soliciten.

Por último, se trata de un grupo diverso y heterogéneo, bastante cohesionado, lo que permite la realización de actividades cooperativas. Además, tiene gran disposición motivacional, sobre todo hacia aquellas lecturas vinculadas a sus gustos o aficiones, por lo que, es posible impulsar en ellos el interés en la lectura.

3.2.2 Características del entorno

Esta secuencia didáctica está destinada para ser llevada a cabo en un colegio público de España, puesto que estas disponen de todos los materiales necesarios para poder implementarla. Concretamente, el aula cuenta con un proyector, una pizarra digital con altavoces (la cual puede ser utilizada también para pintar con rotuladores), las sillas y las mesas necesarias. Para algunas actividades la disposición de las mismas será de forma individual, es decir, agrupadas una al lado de otra dejando un espacio entre ellas y formando filas. No obstante, para la realización de algunas actividades se necesitará un espacio diáfano, por lo que podrán retirarse las sillas y mesas a los laterales para conseguir un área libre.

Asimismo, el centro dispone de un plan de biblioteca, lo que permite a los alumnos tener disponibilidad de libros para aquellos que lo deseen. Además, en el fondo del aula existe un conjunto de libros de gran variedad para que el alumnado tenga la facilidad de encontrar un libro de acuerdo con sus intereses y de forma rápida. Asimismo, estos libros pueden ser utilizados en algunas actividades de clase o en los tiempos libres que surjan. De esta forma se fomenta el ejercicio de la lectura para que practiquen y disfruten leyendo.

Por otro lado, el centro se sitúa en una localidad de población obrera, pertenecientes a la clase trabajadora. No obstante, existe una minoría de funcionarios y trabajadores autónomos. Asimismo, en los últimos años esta localidad ha sufrido una ola migratoria que multiplicó su población. Debido a ello, la mayor parte de las familias pertenecen a la clase obrera con un poder adquisitivo medio-bajo y, además también existen minorías étnicas. Debido a todo ello se puede concluir que hay una gran heterogeneidad.

3.3 Objetivos

De acuerdo con 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 se pretenden trabajar los siguientes objetivos generales:

- Comprender el sentido global y la información relevante de textos cercanos, escritos y multimodales, a partir de estrategias básicas de comprensión, antes, durante y después de la lectura.

- Formular conclusiones elementales sobre el funcionamiento de la lengua, prestando especial atención a la concordancia y a las relaciones de significado entre las palabras a partir de la observación, comparación y transformación de palabras y enunciados, en un proceso acompañado de producción o comprensión de textos en contextos significativos.
- Revisar y mejorar los textos propios y subsanar algunos problemas de comprensión lectora, de manera acompañada, a partir de la reflexión metalingüística e interlingüística y usando la terminología lingüística básica adecuada.

Por otro lado, en cuanto a los objetivos específicos podemos destacar los siguientes:

- Desarrollar la competencia morfológica.
- Estimular estrategias para adquirir nuevo vocabulario.
- Impulsar la comprensión de nuevo vocabulario.
- Promover la adquisición y el dominio de la lectura.
- Fomentar la comprensión de textos sencillos y de interés para el alumnado.

3.4 Contenidos

Los contenidos que se van a trabajar a lo largo de la secuencia didáctica están recogidos dentro del Decreto 66/2022, de 7 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil y de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Estos se tratan de:

- Estrategias elementales de comprensión lectora antes, durante y después de la lectura. Identificación de las ideas más relevantes e interpretación del sentido global.
- Establecimiento de generalizaciones sobre aspectos lingüísticos elementales a partir de la observación, comparación y transformación de palabras y enunciados, prestando especial atención a la existencia de distintos tipos de palabras y sus relaciones de concordancia.

- Procedimientos elementales de adquisición de vocabulario. Reflexión contextualizada sobre la relación de significado entre unas palabras y otras.

3.5 Temporalización

DISTRIBUCIÓN TEMPORAL DE UNIDADES DIDÁCTICAS																																		
SEPTIEMBRE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30				
OCTUBRE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31			
																U.D-1																		
NOVIEMBRE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30				
																				U.D-2														
DICIEMBRE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31			
ENERO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31			
																							U.D-3											
FEBRERO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28						
MARZO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31			
											U.D-4																							
ABRIL	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30				
															U.D-5																			
MAYO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31			
																				U.D-6														
JUNIO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30				

La presente secuencia didáctica está dividida en seis unidades didácticas, las cuales se llevarán a cabo tras finalizar dos unidades didácticas generales del curso escolar. Por lo tanto, a lo largo del mismo, se realizarán seis unidades didácticas acerca de la competencia morfológica. Asimismo, estas tendrán una duración de cinco días aproximadamente, teniendo en cuenta que el número de actividades y duración de las mismas no es igual en todas las unidades didácticas.

Unidad Didáctica 1: Pseudopalabras

	Título	Duración
Actividad 1	<i>“¿Las conocemos?”</i>	20 min
Actividad 2	<i>“No existen, pero las trabajamos”</i>	35 min
Actividad 3	<i>“Observa atentamente”</i>	30 min
Actividad 4	<i>“Piensa y completa”</i>	30 min
Actividad 5	<i>“Mi propia historia”</i>	45 min

Unidad Didáctica 2: Derivaciones

	Título	Duración
Actividad 1	<i>“¿Las conocemos?”</i>	20 min
Actividad 2	<i>“Pensando significados”</i>	35 min
Actividad 3	<i>“Detectando palabras complejas”</i>	35 min
Actividad 4	<i>“Relacionando”</i>	25 min
Actividad 5	<i>“¡Piensa rápido!”</i>	40 min

Unidad Didáctica 3: Prefijos y sufijos

	Título	Duración
Actividad 1	<i>“¿Las conocemos?”</i>	20 min
Actividad 2	<i>“Identifica”</i>	15 min
Actividad 3	<i>“Aprendemos los prefijos y sufijos”</i>	25 min
Actividad 4	<i>“Completa siguiendo el ejemplo”</i>	35 min
Actividad 5	<i>“¡Escucha y escribe!”</i>	40 min
Actividad 6	<i>“Piensa y señala”</i>	35 min
Actividad 7	<i>“Creando nuestras propias palabras”</i>	20 min

Unidad Didáctica 4: Familias de palabras

	Título	Duración
Actividad 1	<i>“¿Las conocemos?”</i>	20 min
Actividad 2	<i>“¿Pertenecen?”</i>	30 min
Actividad 3	<i>“¿Viene o no?”</i>	40 min
Actividad 4	<i>“Encuentra al impostor”</i>	20 min

Unidad Didáctica 5: Los detectives

	Título	Duración
Actividad 1	<i>“Buscando terminaciones”</i>	30 min
Actividad 2	<i>“Descubriendo sin hablar”</i>	25 min
Actividad 3	<i>“Jugando con las palabras”</i>	30 min
Actividad 4	<i>“Localiza el código”</i>	20 min
Actividad 5	<i>“Aguanta lo que puedas”</i>	35 min

Unidad Didáctica 6: Repaso

	Título	Duración
Actividad 1	<i>“¿Las conocemos?”</i>	20 min
Actividad 2	<i>“Caza de pseudopalabras”</i>	30 min
Actividad 3	<i>“Salva a la rana”</i>	30 min
Actividad 4	<i>“Nos agrupamos”</i>	30 min
Actividad 5	<i>“Colocando caramelos”</i>	30 min

3.6 Descripción y desarrollo de las actividades

La secuencia didáctica se encuentra dividida, como se ha mencionado anteriormente, en seis unidades didácticas, cada una de las cuales integra cinco actividades aproximadamente, variando escasamente de acuerdo con los contenidos trabajados en la misma. De esta forma, la primera

UNIDAD DIDÁCTICA 1: Pseudopalabras

Durante toda esta unidad didáctica se utilizarán las pseudopalabras, es decir, palabras que no existen. De esta forma, el alumnado trabajará la correspondencia fonema-grafema, practicando la lectura mecánica y mejorando su concentración. Asimismo, son utilizadas en las primeras actividades para evitar la memoria visual de las palabras y enseñar a los estudiantes a seguir un patrón formal.

- ACTIVIDAD 1:
 - Título: “¿Las conocemos?”
 - Materiales: tarjetas con palabras (Anexo 1) y ficha (Anexo 2).
 - Desarrollo: para poder llevar un registro de la evolución del alumnado con respecto a la mejora de la competencia lectora, al comienzo de cada unidad didáctica se les entregarán 10 palabras, conocidas y desconocidas, que deberán leer y completar una ficha. En esta, tendrán que registrar que palabras conocen, cuáles no y, de estas últimas, escribir qué consideran que significan.

- ACTIVIDAD 2:
 - Título: “No existen, pero las trabajamos”
 - Materiales: ficha (Anexo 3).
 - Desarrollo: para evitar la memoria visual de las palabras en los alumnos e impulsarlos a fijarse en la ortografía de las mismas, se les entregará una ficha con diferentes frases en las cuales hay una palabra subrayada que no existe en el vocabulario de la

lengua española y una parte en blanco que tendrán que completar conjugando correctamente la palabra inexistente.

- ACTIVIDAD 3:

- Título: *“Observa atentamente”*
- Materiales: pizarra digital y palabras (Anexo 4).
- Desarrollo: en esta actividad aparecerán un grupo de palabras en la pizarra digital. Los alumnos deberán leerlas atentamente y descubrir la palabra que no existe entre todas las demás.

- ACTIVIDAD 4:

- Título: *“Piensa y completa”*
- Materiales: fichas (Anexo 5).
- Desarrollo: para esta actividad se le entregará a todo el alumnado una ficha donde aparecerán dos tipos de frases. A las primeras les falta una palabra y debajo de estas hallarán cuatro palabras posibles para completar la frase. Estos deberán pensar la opción correcta y seleccionarla. El segundo tipo son frases completas las cuales tienen una palabra inventada. El alumnado deberá leerlas atentamente, detectarla y corregirla.

- ACTIVIDAD 5:

- Título: *“Mi propia historia”*
- Materiales: lista de palabras (Anexo 6)
- Desarrollo: se les entregará una lista de palabras desconocidas. El alumnado tendrá que crear una historia eligiendo 10 de ellas y explicando su significado a medida que avanza la historia. Cuando la acaben se leerán todas para poner en común lo que significa cada palabra para cada alumno y, por último, se leerá el significado real de las mismas, y se hará un debate.

UNIDAD DIDÁCTICA 2: Derivaciones

La finalidad principal de la competencia morfológica es la manipulación de palabras derivadas. Asimismo, en esta unidad didáctica se trabaja el significado de las mismas y la producción de derivaciones nuevas, de esta forma el alumnado conocerá nuevos procesos de formación de palabras. Por otro lado, estas actividades también otorgan a los individuos gran cantidad de léxico que puede ser utilizado para comprender diferentes palabras en la lectura.

- ACTIVIDAD 1:
 - Título: “*¿Las conocemos?*”
 - Materiales: tarjetas con palabras (Anexo 7) y ficha (Anexo 2).
 - Desarrollo: para poder llevar un registro de la evolución del alumnado con respecto a la mejora de la competencia lectora, al comienzo de cada unidad didáctica se les entregarán 10 palabras, conocidas y desconocidas, que deberán leer y completar una ficha. En esta, tendrán que registrar que palabras conocen, cuales no y, de estas últimas, escribir que consideran que significan.

- ACTIVIDAD 2:
 - Título: “*Pensando significados*”
 - Materiales: listas de palabras (Anexo 8).
 - Desarrollo: en esta actividad al alumnado se le entregará una ficha en la cual habrá diferentes listas de palabras. Estas estarán formadas por palabras con la misma raíz y diferentes morfemas. Los alumnos tendrán que separar ambos componentes en todas las listas y tras ello, establecer una regla general para conocer el significado de los morfemas que han separado previamente.

- ACTIVIDAD 3:
 - Título: “*Detectando palabras complejas*”
 - Materiales: pantalla digital y recurso digital (Anexo 9).

- Desarrollo: en esta actividad diferentes palabras aparecerán en la pantalla digital y de uno en uno, los alumnos deberán decir en voz alta si esa palabra está formada por uno o dos segmentos, y en el último caso marcar cual es la raíz y cual el morfema. Además, mientras contesta el alumno correspondiente, el resto de los compañeros tienen que responder, pero en vez de en voz alta deberán escribirlo en su cuaderno.
- ACTIVIDAD 4:
 - Título: “*Relacionando*”
 - Materiales: imágenes y palabras (Anexo 10)
 - Desarrollo: en esta actividad los alumnos dispondrán de cuatro imágenes y de un conjunto de palabras. Tras observarlas, tendrán que hacer grupos de acuerdo con las imágenes y las palabras que estén relacionadas con ellas, pues el dibujo corresponde a la raíz y tienen que asociarla con las palabras derivadas que se obtienen de la misma.
- ACTIVIDAD 5:
 - Título: “*¡Piensa rápido!*”
 - Materiales: para la realización de esta actividad no se requiere ningún material.
 - Desarrollo: los alumnos se separarán en parejas y el profesor dirá en voz alta una palabra, la cual pueda derivar en otras. Tras ello, un grupo dirá una palabra derivada de la enunciada por el profesor y pasará a la siguiente pareja que deberán decir otra, y así sucesivamente hasta que un grupo no sepa decir ninguna palabra, y este quedará eliminado. Así sucesivamente hasta que solo quede una pareja. Si el número de alumnos es muy grande, estos se pueden dividir en grupos de mayor tamaño.

UNIDAD DIDÁCTICA 3: Prefijos y sufijos

Al igual que en la unidad didáctica anterior, con la enseñanza de prefijos y sufijos al alumnado se pretende fomentar estrategias para que comprendan

palabras desconocidas en un texto a partir de la estructura de la misma. De esta forma, estas actividades de prefijos y sufijos les permitirán segmentar y analizar los componentes de una palabra. Por otro lado, estas actividades también otorgan a los individuos gran cantidad de léxico que puede ser utilizado para comprender diferentes palabras en la lectura.

- ACTIVIDAD 1:

- Título: “¿Las conocemos?”
- Materiales: tarjetas con palabras (Anexo 11) y ficha (Anexo 2).
- Desarrollo: para poder llevar un registro de la evolución del alumnado con respecto a la mejora de la competencia lectora, al comienzo de cada unidad didáctica se les entregarán 10 palabras, conocidas y desconocidas, que deberán leer y completar una ficha. En esta, tendrán que registrar que palabras conocen, cuales no y, de estas últimas, escribir que consideran que significan.

- ACTIVIDAD 2:

- Título: “Identifica”
- Materiales: palabras (Anexo 12)
- Desarrollo: en esta actividad el alumnado deberá identificar los prefijos y sufijos de una lista de palabras entregadas por el profesor y explicar cómo estos afectan a la raíz de la palabra. Además, si es una palabra desconocida, deberán deducir sus significados.

- ACTIVIDAD 3:

- Título: “Aprendemos los prefijos y sufijos”
- Materiales: significado de prefijos y sufijos (Anexo 13).
- Desarrollo: para el desarrollo de diferentes actividades a lo largo de las unidades didácticas se les entregará un esquema con el significado de diferentes prefijos y sufijos. De esta forma, al trabajarlo en diferentes momentos, será más fácil para el alumnado asimilar estos contenidos. Concretamente en esa

actividad, utilizarán esta ficha para indicar los prefijos y/o sufijos un de un conjunto de palabras dictadas por el profesor y señalar lo que indica cada uno de ellos y como cambia a la raíz.

- ACTIVIDAD 4:

- Título: *“Completa siguiendo el ejemplo”*
- Materiales: ficha (Anexo 14).
- Desarrollo: para realizar esta actividad se les entregará a los alumnos una ficha en la cual cuenta con tablas de 2x2 en cuyas celdas hay una palabra, excepto en una de ellas. La primera fila de estas tablas está completada con un ejemplo y, siguiendo esa estructura, los alumnos deben completar la segunda fila.

- ACTIVIDAD 5:

- Título: *“¡Escucha y escribe!”*
- Materiales: para esta actividad no es necesario ningún material, pero el profesor puede utilizar el esquema de prefijos y sufijos (Anexo 13) entregado con anterioridad a los estudiantes, como apoyo.
- Desarrollo: esta actividad se llevará a cabo en grupos, que pueden ser conformados por los mismos alumnos o por el profesor. Cuando estos ya estén creados el profesor dirá en voz alta un sufijo o un prefijo y cada grupo tienen que escribir tantas palabras como se les ocurran. Cuando hayan acabado comentarán las palabras en alto y su significado.

- ACTIVIDAD 6:

- Título: *“Piensa y señala”*
- Materiales: texto (Anexo 15) y esquema de prefijos y sufijos (Anexo 13).
- Desarrollo: para esta actividad se le entregará al alumnado un texto y, con el esquema de los significados de los diferentes prefijos y sufijos, deberán localizar en el texto aquellas palabras

que posean prefijos o sufijos, indicar cual es la raíz y qué significado tiene el resto.

- ACTIVIDAD 7:
 - Título: “*Creando nuestras propias palabras*”
 - Materiales: para la realización de esta actividad no se requiere ningún material.
 - Desarrollo: tras trabajar las palabras con prefijos y sufijos y aprender el significado de cada uno, en esta actividad, los niños deberán crear nuevas palabras combinando los prefijos y sufijos estudiados con raíces conocidas.

UNIDAD DIDÁCTICA 4: Familias de palabras

Trabajar las familias de palabras confiere al alumno el conocimiento de otro mecanismo de formación de palabras, puesto que, de esta forma, el alumnado asimila la raíz léxica y se repasan los prefijos y sufijos, ya que, les permite descubrir que las palabras que poseen un sufijo o un prefijo determinado pertenecen a una misma categoría gramatical. Por otro lado, estas actividades también otorgan a los individuos gran cantidad de léxico que puede ser utilizado para comprender diferentes palabras en la lectura.

- ACTIVIDAD 1:
 - Título: “*¿Las conocemos?*”
 - Materiales: tarjetas con palabras (Anexo 16) y ficha (Anexo 2).
 - Desarrollo: para poder llevar un registro de la evolución del alumnado con respecto a la mejora de la competencia lectora, al comienzo de cada unidad didáctica se les entregarán 10 palabras, conocidas y desconocidas, que deberán leer y completar una ficha. En esta, tendrán que registrar que palabras conocen, cuales no y, de estas últimas, escribir que consideran que significan.
- ACTIVIDAD 2:
 - Título: “*¿Pertenecen?*”

- Materiales: ficha (Anexo 17).
 - Desarrollo: se le entregará al alumnado una ficha con parejas de palabras y estos deberán explicar si pertenecen o no a la misma familia y porqué.
- ACTIVIDAD 3:
 - Título: “¿Viene o no?”
 - Materiales: pares de palabras (Anexo 18).
 - Desarrollo: para esta actividad el alumnado se dispondrá por parejas y se les entregará un conjunto de cartas. Estos tendrán que colocarlas bocabajo y, por turnos ir encontrando las parejas que pertenezcan a la misma familia. Esto es, el primer jugador dará la vuelta a dos cartas, si estas pertenecen a la misma familia continua su turno. Luego, le toca hacer lo mismo al siguiente jugador, y etc... El objetivo es lograr memorizar la ubicación de las diferentes cartas con el fin de voltear sucesivamente dos cartas de una misma familia de palabras.
- ACTIVIDAD 4:
 - Título: “Encuentra al impostor”
 - Materiales: ficha con palabras (Anexo 19).
 - Desarrollo: en esta actividad los alumnos contarán con una ficha en la cual hay varios conjuntos de palabras. Estos grupos están formados por palabras pertenecientes a la misma familia, excepto una. El alumnado tendrá que leer, reflexionar y señalar cual es la palabra que no coincide con el resto.

UNIDAD DIDÁCTICA 5: Los detectives

Esta unidad didáctica tiene como objetivo repasar todos los contenidos aprendidos a lo largo de las semanas previas. No obstante, para crear un aprendizaje significativo se utilizará un tema emocionante que motive al alumnado. Por ello, al comienzo de las actividades se preparará el contexto de la sesión al alumnado, contándoles una historia (Anexo 20). Además, se les

entregará una tabla con el nombre de cada estudiante (Anexo 21) en la que tendrán que ir marcando su huella a medida que realicen correctamente las actividades propuestas.

- ACTIVIDAD 1:

- Título: *“Buscando terminaciones”*
- Materiales: tarjetas con las explicaciones (Anexo 22), tarjetas con los verbos (Anexo 23) y cajas (Anexo 24).
- Desarrollo: para esta actividad el profesor les explicará al comienzo las terminaciones de los verbos en infinitivo y en gerundio, además, esta explicación estará escrita en una tarjeta que se les entregará. Tras esto, se separarán en dos grupos. A uno de ellos se les asignará la terminación del infinitivo y al otro, al del gerundio. El profesor tendrá diferentes cartas de verbos, las dirá en voz alta y según la terminación del mismo, el grupo deberá coger la tarjeta y llevarla a la caja de pruebas colocada en una zona del espacio establecido.

- ACTIVIDAD 2:

- Título: *“Descubriendo sin hablar”*
- Materiales: tarjetas con palabras (Anexo 25).
- Desarrollo: para el desarrollo de esta actividad el alumnado deberá seguir en grupos. Dos integrantes del mismo recibirán una tarjeta con una palabra y, mediante mímica, el resto de los compañeros del mismo grupo deberán averiguar ambas palabras y, tras esto, unir las para formar entre estas dos, una nueva compuesta.

- ACTIVIDAD 3:

- Título: *“Jugando con las palabras”*
- Materiales: crucigrama tradicional (Anexo 26) y crucigrama invertido (Anexo 27).
- Desarrollo: para repasar y reforzar el léxico se entregará a los alumnos dos fichas. La primera contiene un crucigrama tradicional, que cuenta con las definiciones y se deberá rellenar el

mismo. Y, la segunda, dispone de otro crucigrama, pero en este caso invertido, por lo que este estará completo y el alumnado deberá rellenar las definiciones.

- ACTIVIDAD 4:

- Título: *“Localiza el código”*
- Materiales: ficha (Anexo 28).
- Desarrollo: esta actividad consiste en que cada alumno dispondrá de una hoja con una serie de palabras con un número debajo de ellas. Todas estas pertenecen a la misma familia excepto una, por lo que los alumnos deberán encontrar a esta última y establecer un código, de acuerdo con ellas.

- ACTIVIDAD 5:

- Título: *“Aguanta lo que puedas”*
- Materiales: para la realización de esta actividad no se requiere ningún material.
- Desarrollo: para esta actividad el alumnado se volverá a colocar en grupos. El docente elegirá un tema como, por ejemplo, las profesiones o los utensilios de la cocina, y grupo por grupo deberán decir una palabra de esta categoría semántica, hasta que uno de ellos no sepa qué responder. Esta dinámica puede ser repetida tantas veces como tiempo se disponga.

UNIDAD DIDÁCTICA 6: Repaso

En esta última unidad didáctica, al igual que en la anterior, se llevarán a cabo diferentes actividades de repaso y asimilación de los contenidos aprendidos. Esto permitirá observar el nivel de comprensión y mejora de los mismos.

- ACTIVIDAD 1:

- Título: *“¿Las conocemos?”*
- Materiales: tarjetas con palabras (Anexo 29) y ficha (Anexo 2).

- Desarrollo: para poder llevar un registro de la evolución del alumnado con respecto a la mejora de la competencia lectora, al comienzo de cada unidad didáctica se les entregarán 10 palabras, conocidas y desconocidas, que deberán leer y completar una ficha. En esta, tendrán que registrar que palabras conocen, cuales no y, de estas últimas, escribir que consideran que significan.
- ACTIVIDAD 2:
 - Título: “Caza de pseudopalabras”
 - Materiales: ficha con texto (Anexo 30).
 - Desarrollo: en esta actividad se le entregará a cada alumno una ficha con un texto que en un primer momento deberán leer. En este aparecerán palabras mal escritas que, tras ello, deberán identificarlas, subrayarlas y cambiarlas por aquella correcta.
- ACTIVIDAD 3:
 - Título: “Salva a la rana”
 - Materiales: *tablet* y recurso digital (Anexo 31).
 - Desarrollo: para la realización de esta actividad cada alumno dispondrá de una tablet y en la pizarra se copiará un vínculo al que deberán entrar. En este, aparecerá un juego donde se mostrarán diferentes palabras y el alumnado deberá decidir cuál de las tres opciones es una palabra derivada de la misma.
- ACTIVIDAD 4:
 - Título: “Nos agrupamos”
 - Materiales: tarjetas (Anexo 32).
 - Desarrollo: para esta actividad cada alumno recibirá una tarjeta con una palabra con sufijo, prefijo o ambos. Se pondrán de pie y, cada esquina del aula corresponderá a un grupo de palabras. Una para palabras con prefijos, otra para sufijos y otra para ambos. Cada alumno tendrá que analizar su palabra y ubicarse en la esquina correspondiente. Tras esto, cada grupo examinará las

palabras de todos los integrantes del mismo, para asegurarse de que están todos situados correctamente.

- **ACTIVIDAD 5:**
 - Título: “Colocando caramelos”
 - Materiales: fichas con botes (Anexo 33) y fichas con caramelos (Anexo 34).
 - Desarrollo: para el desarrollo de esta actividad se le entregará a cada alumno una ficha con diferentes palabras en forma de caramelo y otra ficha con diversos botes. Deberán leer todas las palabras y agruparlas de acuerdo con la familia a la que pertenecen.

3.7 Estrategias de evaluación

Esta secuencia didáctica será evaluada a lo largo de las unidades didácticas, es decir, se seguirá una evaluación formativa en la que a lo largo de las mismas se irá recogiendo información para conocer las deficiencias de los alumnos y poder corregirlas. De esta forma, el alumno recibirá retroalimentación constantemente, lo que le ayudará a enriquecer su proceso de aprendizaje y motivarle en el mismo.

En primer lugar, para poder llevar a cabo esta evolución, al comienzo de todas las unidades didácticas se propondrá a los alumnos una actividad, de esta forma, se podrá analizar su lectura y su mejora, a causa de las actividades sobre competencia morfológica. Del mismo modo, también se llevará a cabo una evaluación en dos plazos, formada por la lectura de un fragmento de un texto. Esta se realizará previamente al comienzo de la secuencia y al finalizar la misma. Los resultados se recogerán en una rúbrica (Anexo 35) y se analizará si ha producido una mejora y en qué grado.

Por otro lado, al finalizar cada unidad didáctica el alumnado escribirá en un papel lo que más les ha gustado, lo que menos y/o lo que más les haya costado, de esta forma, estos reflexionarán sobre aquellos contenidos

aprendidos y el profesor podrá llevar un seguimiento de las fortalezas y debilidades de cada alumno.

Asimismo, se realizarán dos evaluaciones adicionales llevadas a cabo por el alumnado. En primer lugar, después de cada actividad por grupos o parejas se les entregará una rúbrica para que evalúen a sus compañeros (Anexo 36). De esta manera tendrán que reflexionar sobre el objetivo y los fallos que ha podido cometer sus iguales y, por lo tanto, también estarán analizando su propio trabajo. Además, con este tipo de actividades evaluativas, fomentamos la cooperación y el compañerismo, se fomenta el diálogo y se fortalecen las relaciones entre los alumnos. Por último, cada alumno llevará a cabo una autoevaluación al final de cada unidad didáctica (Anexo 37). Esta evaluación tiene numerosos beneficios, entre ellos permitirá que los alumnos sean conscientes de su proceso de aprendizaje, promoviendo el pensamiento crítico, puesto que descubrirá sus fortalezas y debilidades y aprenderán a valorar su aprendizaje. Fomentará su grado de responsabilidad, al igual que en la evaluación anterior, e impulsará su motivación.

4. CONCLUSIONES

Los principales objetivos de este trabajo han sido mostrar la importancia de la competencia morfológica en el desarrollo de las destrezas lectoras en el alumnado de Educación Primaria y desarrollar una intervención didáctica fundamentada en ello. Para el primero, se ha desarrollado un marco teórico en el que se han definido los conceptos de competencia comunicativa, competencia lectora y competencia morfológica, analizando la importancia de cada uno de ellos en la etapa de Primaria y su implicación en el currículo de estos niveles. Además, se ha llevado a cabo una relación entre todos ellos para evidenciar el objetivo propuesto. De esta forma se ha justificado que el trabajo de aquellas actividades relacionadas con la competencia morfológica supone una mejora en las destrezas lectoras del alumnado al conferirles estrategias para comprender palabras no conocidas en un texto, lo que fomentará su habilidad lectora, rapidez y comprensión del mismo. Por otro lado, para el diseño de la secuencia didáctica se han seleccionado los elementos

morfológicos más rentables para llevar a cabo actividades que supusieran una mejora de la competencia lectora, partiendo de algunas actividades ya realizadas y modificándolas para obtener los objetivos propuestos. Además, la secuencia didáctica ha sido dividida en bloques, de esta forma, se pretende conseguir una mayor comprensión de los contenidos de cada uno de ellos, enseñándolos, en un principio por separado, y tras su asimilación, poder adherirlos en una misma unidad didáctica. Además, se ha procurado elaborar actividades lúdicas, combinando el trabajo individual con el cooperativo para fomentar la motivación en el alumnado y, por lo tanto, un mejor entendimiento. No obstante, una de las grandes limitaciones de este proyecto ha sido no poder ejecutar esta última, lo que habría permitido comprobar el funcionamiento y resultado de la misma, así como, constatar el nivel de las actividades con el del alumnado o la temporalización de la secuencia, de las unidades y de los ejercicios. Asimismo, otra de las limitaciones surgidas ha sido la escasa literatura acerca de la relación entre la competencia lectora y la competencia morfológica, debido a ello, este trabajo puede ser el desencadenante de muchas otras, puesto que, este solo se ha centrado en el alumnado de Educación Primaria y, como se acaba de mencionar, la intervención no se ha llevado a cabo. Por ello, futuros estudios pueden investigar acerca de la relación entre competencia morfológica y destrezas lectoras en diferentes edades, con alumnado con necesidades educativas especiales o en diversas asignaturas, entre otros. De esta forma, una gran variable externa de esta investigación puede ser abordada de una manera más extensa. Por último, además de prácticas de mejora, se cree la necesidad de dar a conocer esta relación y su importancia para que pueda ser trasladada al aula, surgiendo nuevas metodologías para el desarrollo de la lectura en edades tempranas, como su mejora en alumnos de niveles superiores.

5. BIBLIOGRAFÍA

- AA. VV. (2008). Competencia comunicativa. *Diccionario de términos clave de ELE*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm
- Abril, M. (2004). Enseñar lengua y literatura. Comprensión y producción de textos. *Aljibe*. Málaga
- Acedo, E. M., y Rodríguez, M. (2022). How to improve communicative competence in Primary School: debate as a new method: Educational intervention Project. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review / Revista Internacional De Humanidades*, 11(Monográfico), 1–10.
<https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.3858>
- Adams, M. J. (1982). Models of reading. En J.F. Le Ny y W. Kintsch (Eds.), *Language and Comprehension*. Amsterdam; North-Holland.
- Adams, M. J. (1990). *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print*, Cambridge, MA, MIT Press.
- Alsina, M., Cañabate, D., y Godoy, J. de la C. (2013). Observación y análisis de la competencia comunicativa en el aula. Un caso en educación artística. *Educatio Siglo XXI*, 31(1), 269–286.
<https://revistas.um.es/educatio/article/view/175171>
- Álvarez, O. H. (2001). Competencia lectora de los alumnos de educación básica primaria: una evaluación en escuelas públicas de Medellín. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 24(1).
- Bermúdez, L., y González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. *Quórum académico*, 8(1), 95-110.
- Bloom, P. (2000). *How children learn the meanings of words*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Canale, M., y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1(1), 1-47.
- Canales, G. S. (2015). La competencia lectora como factor clave en el desarrollo de la persona. *Lectura y literatura en Educación Primaria*, 11.

- Carlisle, J.F. (1988). Knowledge of derivational morphology and spelling ability in fourth, sixth and eight graders. *Applied Psycholinguistics*, 9, 247-266.
<https://doi.org/10.1017/S0142716400007839>
- Carlisle, J.F. (1995). Morphological Awareness and Early Reading Achievement. En L. Feldman (Ed.), *Morphological Aspects of Language Processing*, 189-209. Hillsdale: Erlbaum.
- Carlisle, J.F. y Stone, C.A. (2003). The effects of morphological structure on children's reading of derived words in English. En E.M.H. Assink y D. Sandra (Eds.), *Reading Complex Words*. Boston, MA: Springer.
- Cenoz, J. (2008). El concepto de competencia comunicativa. *Diccionario de términos clave de ELE*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/cenoz01.htm
- Chomsky, N. (1965). Aspects of the theory of syntax. Cambridge, Mass.; MIT.
- D'Alessio, M. J., & Jaichenco, V. (2016). Acerca del rol de la morfología derivativa en la lectura: Investigaciones psicolingüísticas en español. *Signo y seña*, (29), 235-251.
- Decreto 66/2022, de 7 de julio, *por el que se establece el currículo de la Educación Infantil y de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria*.
- De Europa, C. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*.
- Domínguez, A., Cuetos, F. y Seguí, J. (2000). Morphological processing in word recognition. *Psicológica*, 21, 375-401.
- Duran, L. S. T., Martínez, T. S., y Olivo, M. A. R. (2013). Comprensión lectora y gráficos estadísticos en alumnos de cuarto grado de primaria. *Educere*, 17(58), 455-464.

- Fleisher, L.S., J.R. Jenkins y D. Pany (1979). Effects on poor readers' comprehension of training in rapid decoding. *Reading Research Quarterly*, 15, pp. 30-48.
- Giammatteo, M., Albano, H., y Ghio, A. (2001). Competencia morfológica y metacognición en explicaciones producidas por estudiantes de nivel terciario. *Lenguas modernas*, (28-29), 71-90.
- Gómez, L. F. (2008). *El desarrollo de la competencia lectora en los primeros grados de primaria*.
- González, L., Rodríguez, C., Gázquez, J. J., González, P. y Álvarez, D. (2011). La conciencia morfológica: tendencias de desarrollo y patrón evolutivo en Educación Infantil y Primaria. *Psicotherma*, 23, 2, 239-244.
- Gumiel, S., y Pérez, I. (2022). *El tratamiento de la morfología en Primaria*. Una propuesta desde la psicolingüística y la adquisición.
- Instituto de evaluación (2007). Pirls 2006. estudio Internacional de Progreso en comprensión Lectora de la IEA. Informe español. Madrid: Secretaría General técnica, Subdirección General de información y Publicaciones. www.institutodeevaluacion.mec.es/dctm/evaluacion/internacional/pirls2006.pdf?documentid=0901e72b80110470
- Jaichenco, V. y Wilson, M. (2013). El rol de la morfología en el proceso de aprendizaje de la lectura en español. *Interdisciplinaria*, 30(1), 85-99.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- Lomas, C. (2018). *Pedagogía de la palabra: la educación lingüística y el aprendizaje de las competencias comunicativas*. Vol. I.. Editorial UOC. <https://elibro-net.unican.idm.oclc.org/es/lc/unican/titulos/59164>
- Marina, J. A. (2012). Inteligencia ejecutiva. *Participación educativa*. Revista del Consejo Escolar del Estado. Segunda época. 1, 1, 103.

- Martín, J. A. (2014). La morfología derivativa en la adquisición del español como lengua extranjera. *Biblioteca virtual redELE*. 57-72.
- Martín, J. A. (2020). La integración de contenidos morfológicos en la enseñanza de español como lengua extranjera: las nominalizaciones deverbales. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras= International Journal of Foreign Languages*, (13).
- Martínez, P. F. (2007). *La competencia en comunicación lingüística en las áreas del currículo*. Ministerio de Educación.
- Míguez Álvarez, C. M. (2018). Influencia de las conciencias fonológica y morfológica en la adquisición de la lectura. *Estudios interlingüísticos*.
- Montes, T. (2020). El desarrollo de la competencia léxico-semántica a través de la morfología léxica. *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna*, (40), 275-288.
- Moral, M. E. D., Villalustre, L., y Neira, M. D. R. (2017). Competencias comunicativas y digitales impulsadas en escuelas rurales elaborando digital storytelling. *Aula Abierta*, 45 (1).
- Moreno, V. (2009). *Lectura de prensa y desarrollo de la competencia lectora: proyecto mediascopio prensa: la lectura de la prensa escrita en el aula*. Ministerio de Educación y Formación Profesional de España. <https://elibro-net.unican.idm.oclc.org/es/lc/unican/titulos/49326>
- Nagy, W., Diakidoy, I-A., y Aderson, R. (1993). The acquisition of morphology: Learning the contribution of suffixes to the meanings of derivatives. *Journal of reading Behavior*, 25(2), 155-170.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2009). *Pisa 2009 Assessment Framework - Key competencies in reading, Mathematics and Science*. París: OCDE. www.oecd.org/dataoecd/11/40/44455820.pdf
- Ortiz, E. (2023). Aproximación crítica a las competencias clave y las competencias específicas de la LOMLOE como liderazgo para una

- innovación educativa. el caso de la didáctica de la lengua. *Supervisión* 21, 67(67). <https://doi.org/10.52149/Sp21/67.6>
- Oxford, R. L. 1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Heinle & Heinle Publishers. Boston.
- Parlamento Europeo y Consejo (2006). *Recomendación 2006/962/CE de 18 de diciembre de 2006 del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Diario Oficial L 394 de 30.12.2006.
- Pérez, P. (2009). La comprensión lectora y la competencia en comunicación lingüística en el nuevo marco curricular: algunas claves para su desarrollo. *Education Siglo XXI*, 27(1), 13–32. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/71081>
- Pérez, E. J. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones sobre lectura*, (1), 65-74.
- Proyecto PISA (2000). *La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos: un nuevo marco de evaluación*. OCDE. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, INCE.
- Ramos, M. L. (2016). *Propuesta de tareas para fortalecer la competencia lectora de los estudiantes*. Editorial Universitaria. <https://elibro-net.unican.idm.oclc.org/es/lc/unican/titulos/71658>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, *por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*.
- Rodrigo, M., Guzmán, R., García, E., Díaz, A., Estévez, A., Ortiz, M. D. R. Hernández, S. (2004). Valoración del procesamiento ortográfico en niños españoles con dislexia: El papel de las unidades léxicas y subléxicas. *Electronic journal of research in educational psychology*.
- Romo, P. E. (2019). La comprensión y la competencia lectora. In *Revista Anales* (Vol. 1, No. 377, pp. 163-179).
- Ronquillo, E. y Goenaga, B. (2009). Competencia Comunicativa: Evolución cronológica del término y sus elementos constitutivos. *Humanidades*

Médicas, 9(1) Recuperado en 07 de febrero de 2023.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S172781202009000100005&lng=es&tlng=pt

- Rueda, M. y Medina, S. (2018). The role of morphological awareness in explaining reading-writing difficulties. *Infancia y Aprendizaje*, 41, 702-732.
- Ruiz, Ó. D. (2006). *Competencias comunicativas: proponer y argumentar..* Fondo Editorial Universidad Cooperativa de Colombia. <https://elibro-net.unican.idm.oclc.org/es/lc/unican/titulos/102137>
- Sánchez, L. G., Pérez, C. R., y Linares, J. J. G. (2011). Aproximación al concepto de conciencia morfológica: concepto, desarrollo y relación con la lectura y la escritura. *Magister: Revista miscelánea de investigación*, (24), 135-146.
- Serrano, D. (2015). Sobre la prefijación apreciativa en español: un enfoque didáctico. *Aspectos de la subjetividad en el lenguaje*, 225-248.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 2012, num. 59, p. 43-61.
- Thorndike, E. L. (1917). Reading as reasoning: A study of mistakes in paragraph Reading. *Journal of Educational Psychology* 8 (323-332).
- Tomé y Rueda (2016). Papel de la conciencia morfológica en la lectura y escritura en alumnos de 1º de Primaria. Tesis de grado no publicada, Salamanca, España.
- Tyler, A. y Nagy, W. (1989). The acquisition of English derivational morphology. *Journal of Memory and Language*, 28(6), 649-667. [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(89\)90002-8](https://doi.org/10.1016/0749-596X(89)90002-8)
- Varela, S. (1990). *Fundamentos de morfología*. Síntesis.

6. ANEXOS

Anexo 1

GASOLINA

MACETA

DESPEINAR

VINO

REGAR

VÍBORA

BARRER

CABINA

CONVIVIR

ESTAFA

Anexo 2

"¿LAS CONOCEMOS?"

FECHA:

Palabras que conozco:

Significados:

Palabras que no conozco:

Significados:

Anexo 3

Nombre: _____

Fecha: _____

Completa correctamente el espacio en blanco.

1. Mi madre iba a curizar el coche, pero yo ya lo ____ ayer.
2. Yo ya faricé mi bufanda pero tu la tienes que ____ todavía.
3. Un árbol del colegio vareó un día y hoy han venido a talarlo para que no ____ más.
4. Voy todos los fin de semanas a flupar sola al supermercado pero esta semana hemos ____ mi mejor amiga y yo.
5. Yo bluco siempre en mi casa pero a mis hermanos no les gusta ____.
6. Hay un camión que siempre darblea en mi casa y tuvimos que decirle que por favor no ____ más.
7. Mi hermana purisó ayer su cuarto y mis padres tiene que ____ hoy.
8. Mis vecinos siempre metrien en verano y este verano no han podido ____ por el tiempo.
9. Siempre tareo botellas aunque a mis padres les gusta más ____ vasos.
10. Mi amigo ha bretado un armario pero mis hermanos no pudieron ____ una mesa.

Anexo 4



Anexo 5

ACTIVIDAD 4

OBSERVA Y DESCUBRE

MI HERMANA SIEMPRE HA QUERIDO SER ABOGADA
PERO ESTÁ ESTUDIANDO PARA SER PROFESORA.

POR MI CUMPLEAÑOS ME HAN REGALADO LOS
PENDIENTES QUE SIEMPRE HE QUERIDO.

HEMOS LLEGADO AL AEROPUERTO Y EL AVIÓN YA SE
HABÍA IDO.

HEMOS IDO AL SUPERMERCADO A POR MADANRINAS
PERO NO QUEDABAN.

ACTIVIDAD 4

PIENSA Y COMPLETA

AYER CUANDO LLEGUÉ A CASA MI MADRE ME HABÍA
COMPRADO UN ____

- | | | | |
|----|----------|----|-----------|
| A. | CARELEMO | C. | ORNENADOR |
| B. | CUADERNO | D. | PANATALÓN |

ME ENCANTAN TODOS LOS ANIMALES PERO SOBRE
TODO LOS ____

- | | | | |
|----|------------|----|-----------|
| A. | MOSQUISTOS | C. | ELEFANTES |
| B. | EFEANTES | D. | MOQUISTOS |

SIEMPRE QUE VOY A LA PLAYA HAGO ____ DE ARENA

- | | | | |
|----|----------|----|-----------|
| A. | CATILLOS | C. | CATISLLOS |
| B. | CATILSOS | D. | CASTILLOS |

PARA LLEGAR AL COLEGIO TENGO QUE COGER EL ____

- | | | | |
|----|---------|----|-----------|
| A. | AUTOBÚS | C. | AUTOUBÚS |
| B. | AUTABÚS | D. | AUTAUUBÚS |



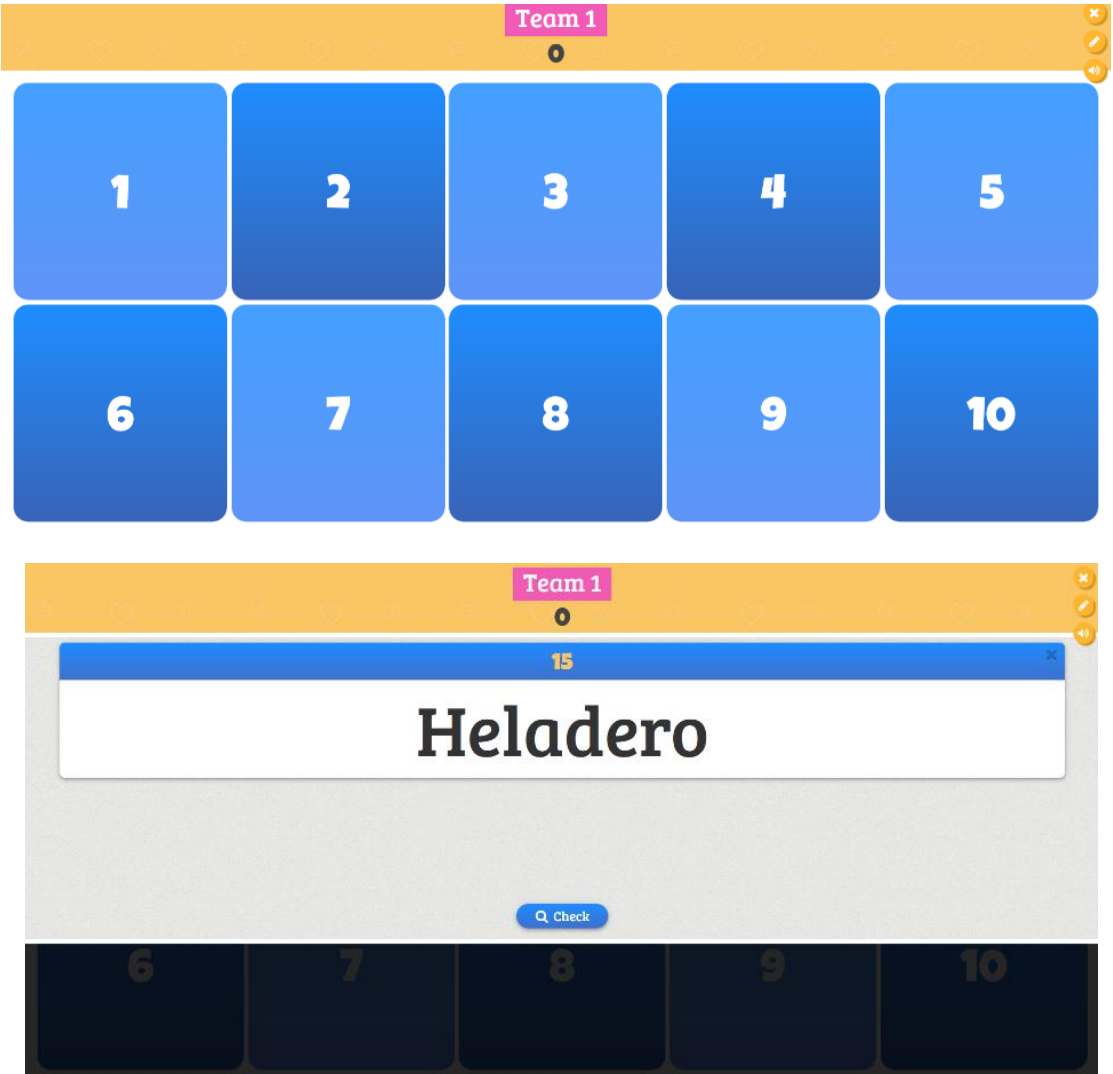
Lista de palabras desconocidas

01	Antier
02	Egolatría
03	Criollo
04	Larvado
05	Recóndita
06	Elucubración
07	Ignoto
08	Histrión
09	Lacerar
10	Mero
11	Díada
12	Divieso



Nación Nacional Nacionalizar Nacionalización	Persona Personal Personalizar Personalización	Centro Central Centralizar Centralización	Estructura Estructural Estructuralizar Estructuralización
Carne Carnicero Carnicería Carnecilla	Perro Perrero Perrería Perrillo	Mueble Mueblero Mueblería Mueblecillo	Pan Panadero Panadería Panecillo

<https://www.baamboozle.com/game/1534180>



Nombre: _____

Fecha: _____

¡RELACIONA PALABRA E IMAGEN!

FLORAL

ZAPATERO

LIBRERÍA

SOLEADO

LIBRITO

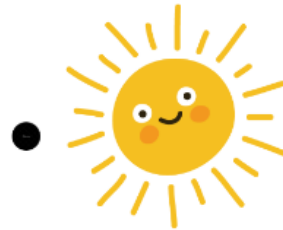
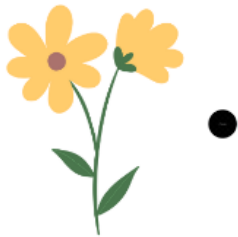
SOLAR

ZAPATITO

FLORIDO

FLORECER

LIBRERO



Anexo 11



**IDENTIFICA LOS
PREFIJOS Y LOS
SUFIJOS**

Reponer

Incapaz

Deshacer

Reforma

Resbaladizo

Inculto

Imposible

Desobediente

Anexo 13

Guía de prefijos

Prefijo	Significado	Ejemplos
anti	contrario	antisocial
a	sin	afónico
im, in	opuesto	imposible, increíble
des	negación	desorden, descuidado
multi	numeroso	multicolor, multimillonario
re	repetición	recortar
sub	bajo	submarino
super	exceso de	supermercado
pre	anterioridad	prehistoria
post	después	postguerra

Guía de sufijos

Sufijo	Significado	Ejemplos
ita, ito	diminutivo	perrito, ventanita
ísimo	superlativo	rapidísimo, feísimo
azo, aza	aumentativo	ojazo, perrazo
ucho, aco, ejo	despectivo	casucha, pajarraco
edor, idor, ador	persona que realiza una acción	cantador, movedor
era, ero	profesión	enfermera, cartero
dero, eda, edal, torio	lugar	alameda, robledal, auditorio
dor, cro	objeto	secador, billetero
able	adjetivos	amable, saludable, respetable

Anexo 14

EJEMPLOS

Dormir	Dormirán
Comer	Comerán

Silla	Sillita
Mesa	Mesita

Saltarán	Saltar
Correrán	

Trabajar	Trabajador
Perder	

Pérdida	Perder
Salida	

Fútbol	Futbolista
Fruta	

Lees	Leer
Escribes	

Cuadrito	Cuadro
Camita	

Descansar	Descansé
Estudiar	

Peces	Pececillos
Ratones	

Ganador	Ganar
Vendedor	

Saludable	Salud
Respetable	

Flor	Flores
Jarrón	

Mesa	Mesón
Pizarra	

Miedoso	Miedo
Envidioso	

Carpeta	Carpetas
Viaje	

Bebería	Beber
Dormiría	

Musical	Música
Personal	

Piensa y Señala

Un día Carlos, que era camionero, volvió a la casa de sus padres en la montaña, donde había pasado toda su niñez. Cuando llegó había un gran desorden, así que se puso a colocar toda la casa y, cuando llegó a la cocina vio algo atípico, ¡su padre había hecho bizcocho! pero decidió comer un trozo de fruta porque pensó que era más saludable.



Anexo 17

Coser/ Cocina	Hice/ Deshago	Ves/ Veces
Poder/ Posible	Casarse/ Casado	Marino/ Marciano
Artista/ Arteria	Sol/ Solar	Corto/ Cortina

FAMILIA DE PALABRAS MEMORY

Pescado	Huevera	Ola	Montar
Enamorar	Libro	Pescador	Montaje
Relojero	Hueveria	Amor	Frutero
Libreta	Afrutado	Relojeria	Oleada

FAMILIA DE PALABRAS MEMORY

?	?	?	?
?	?	?	?
?	?	?	?
?	?	?	?

Anexo 19

Silencio	Silencioso	Sílaba	Silenciar	Silenciador	Silenciero
----------	------------	--------	-----------	-------------	------------

Dulcería	Dulcero	Dulce	Endulzante	Delicioso	Dulzura
----------	---------	-------	------------	-----------	---------

Barquero	Embarcadero	Barquito	Bote	Desembarcar	Barco
----------	-------------	----------	------	-------------	-------

Pez	Pescar	Pececito	Pesca	Pecado	Pecera
-----	--------	----------	-------	--------	--------

Nombre: _____

¡CUIDADO!



CREO QUE NOS HAN DESCUBIERTO

**TOP
SECRET**

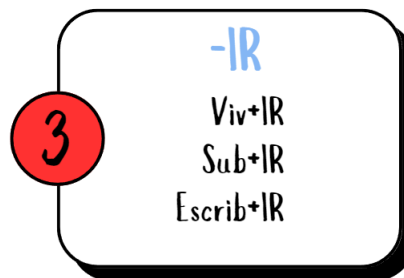
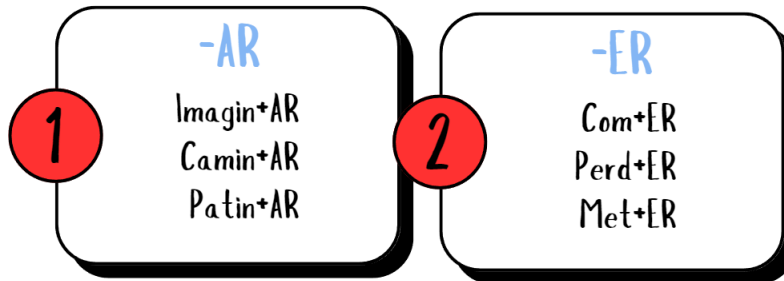


¡NECESITO VUESTRA AYUDA! AYER
ALGUIEN ME ENCERRÓ EN EL EDIFICIO
EN EL QUE TRABAJO Y, PARA PODER
SALIR NECESITO PASAR DIFERENTES
PRUEBAS Y CONSEGUIR VUESTRA HUELLAS
DACTILARES PARA ABRIR LAS PUERTAS.

PARA SER UN BUEN ESPÍA, COMPLETA TODAS LAS ACTIVIDADES	
ALUMNO 1	
ALUMNO 2	
ALUMNO 3	
ALUMNO 4	
ALUMNO 5	
ALUMNO 6	

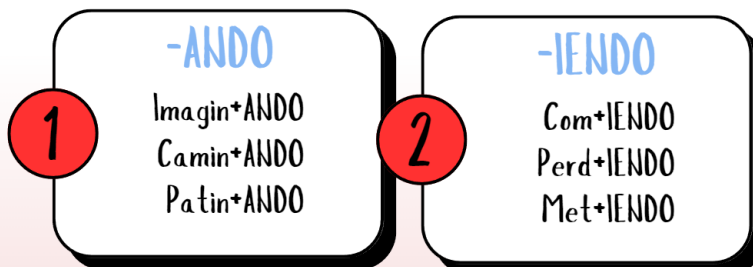
INFINITIVO

AÑADIR A LA RAÍZ...



GERUNDIO

AÑADIR A LA RAÍZ...



Anexo 23

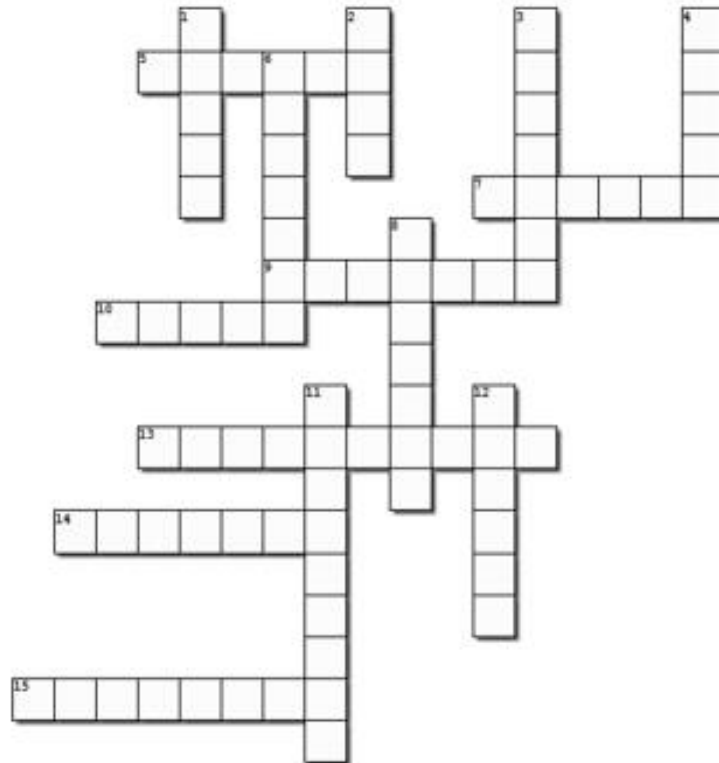








Nombre del Detective:



Horizontal

5. Juguete con forma redonda que puede botar
7. Animal que vive en África con cuello muy delgado y alargado
9. Animal que tiene pico y patas cortas. Pone huevos
10. Instrumento musical con teclas blancas y negras
13. Electrodoméstico que sirve para calentar la comida
14. Centro de enseñanza donde estudian los alumnos
15. Edificio donde se curan enfermos

Vertical

1. Objeto que mide el tiempo e indica la hora del día
2. Mueble que se usa para dormir o descansar
3. Bolsa que se lleva en la espalda para transportar objetos
4. Insecto que fabrica miel y cera
6. Parte del cuerpo que tenemos en la barriga
8. Fruta alargada de piel amarilla. Por dentro es blanca y dulce
11. Reptil vertebrado que vive en pantanos y es muy peligroso
12. Vehículo grande que transporta mercancías



TOP SECRET



Nombre del Detective:

MONA

TELÉFONO

GUANTES

LIBRERÍA

ARMARIO

EL AZUL

CINE

CAMISETA

BATIDOR

PRISMÁTICOS

TENEDOR

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

Horizontales

2

9

12

13

14

15

79

TOP SECRET



NOMBRE DEL DETECTIVE:

CÓDIGO:

PANADERO PANADERÍA EMPANADA PANDA

1 2 3 4

COFRE CAFETERÍA CAFÉ CAFETERA CAFEÍNA

1 2 3 4 5

MAREA MARÍTIMO SUBMARINO MARZO

1 2 3 4

LIBRETA BIBLIOTECA LIBRO LIBRERÍA LIBRERO

1 2 3 4 5

DECOLORAR COLOREAR CÓLERA COLOR

1 2 3 4

SILENCIO

OLEAJE

ÍNSIPIDO

TACAÑO

CORTÉS

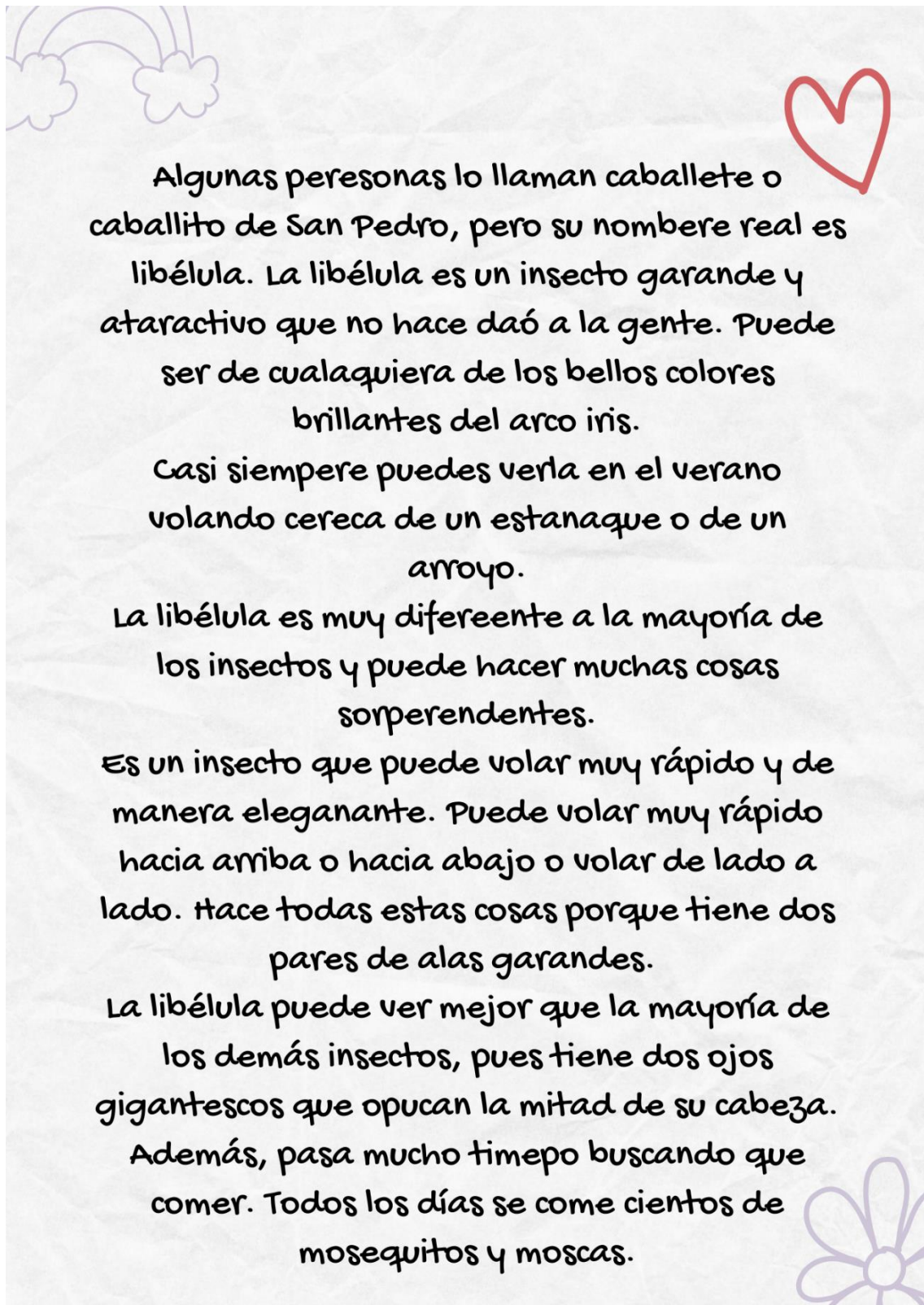
DERRETIR

TURBIO

PREMIO

INOCENTE

SEMÁFORO



Algunas peresonas lo llaman caballete o caballito de San Pedro, pero su nombere real es libélula. La libélula es un insecto garande y ataractivo que no hace daó a la gente. Puede ser de cualaquiera de los bellos colores brillantes del arco iris.

Casi siempere puedes verla en el verano volando cereca de un estanaque o de un arroyo.

La libélula es muy difereente a la mayoría de los insectos y puede hacer muchas cosas sorperendentes.

Es un insecto que puede volar muy rápido y de manera eleganante. Puede volar muy rápido hacia arriba o hacia abajo o volar de lado a lado. Hace todas estas cosas porque tiene dos pares de alas garandes.

La libélula puede ver mejor que la mayoría de los demás insectos, pues tiene dos ojos gigantescos que opucan la mitad de su cabeza.

Además, pasa mucho timepo buscando que comer. Todos los días se come cientos de mosequitos y moscas.

Anexo 31

https://es.educaplay.com/recursos-educativos/15149620-palabras_derivadas.html



RESBALADIZO

DESPEINAR

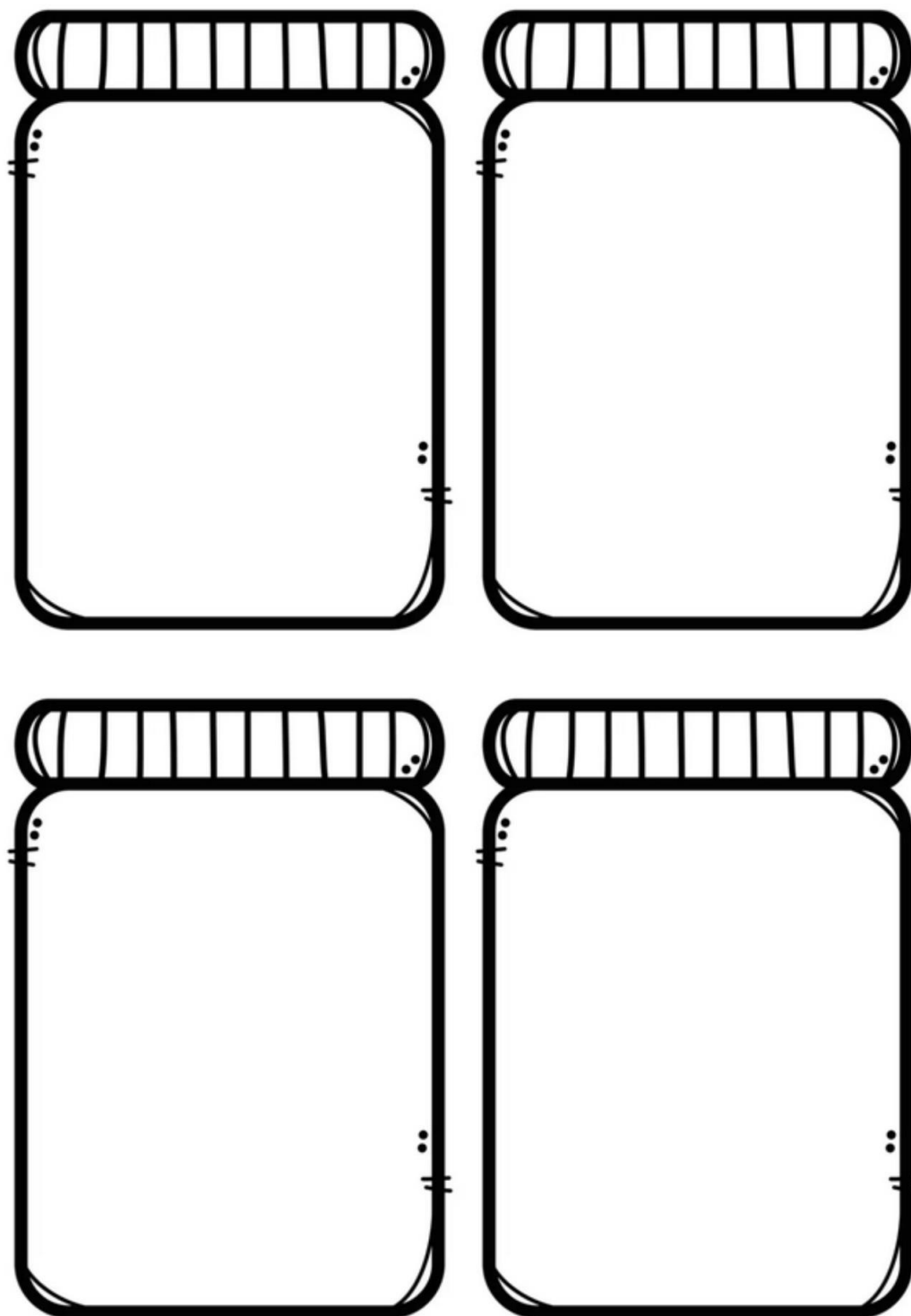
INUTILIDAD

PREMEDITACIÓN

HIGIÉNICO

CARIÑOSO

IMPOSIBLE



Anexo 34





Rúbrica de Lectura



	SOBRESALIENTE	NOTABLE	BIEN	INSUFICIENTE
Entonación y Acentuación	Modula con soltura su voz para dar con la entonación correcta, acentuando adecuadamente las palabras.	Por lo general suele modular la voz, consiguiendo dar entonación a la lectura. Además, por lo general acentúa correctamente las palabras.	Apenas modula la voz por lo que le cuesta entonar y se equivoca en numerosas ocasiones en la acentuación de las palabras.	No modula la voz por lo que no entona la lectura, ni acentúa correctamente las palabras.
Ritmo de lectura	Lee con buena entonación todos los signos de puntuación y velocidad óptima, sin cometer errores.	Lee con una adecuada entonación y velocidad óptima, sin cometer apenas errores.	Lee con una velocidad media y entonación aceptable, cometiendo algunos errores.	Necesita ayuda para leer, no entona en los signos de puntuación y comete errores básicos.
Comprensión del texto	Sabe reconocer siempre de qué trata el texto y siempre identifica alguna de sus ideas principales.	Sabe reconocer casi siempre de qué trata el texto y casi siempre identifica alguna de sus ideas principales.	Reconoce todavía con dificultades de qué trata el texto y algunas de sus ideas principales.	Todavía no reconoce de qué trata el texto ni identifica sus ideas principales.

Anexo 36



	EXCELENTE	BIEN	NECESITA MEJORAR
RESPONSABILIDAD	HA ESTADO MUY ATENTO Y SE HA ESFORZADO EN TODAS LAS ACTIVIDADES	HA ESTADO CONCENTRADO EN ALGUNAS ACTIVIDADES	NO HA ESTADO CONCENTRADO, Y HA HECHO LAS ACTIVIDADES SIN ESFUERZO
RESPECTO	HA RESPETADO A SUS COMPAÑEROS Y AL PROFESOR	HA HABIDO VECES QUE NO HA RESPETADO	NO HA RESPETADO NI A SUS COMPAÑEROS NI AL PROFESOR
COMPAÑERISMO	HA AYUDADO A SUS COMPAÑEROS CUANDO TENÍAN DIFICULTADES	EN ALGUNOS MOMENTOS HA APOYADO A SUS COMPAÑEROS	NO HA APOYADO NI HA AYUDADO A SUS COMPAÑEROS
OBJETIVO	HA CONSEGUIDO EL OBJETIVO DE LAS ACTIVIDADES	HA CONSEGUIDO EL OBJETIVO DE ALGUNAS ACTIVIDADES	NO HA CONSEGUIDO EL OBJETIVO DE NINGUNA ACTIVIDAD

AUTOEVALUACIÓN	
¿CUÁNTO HE APRENDIDO?	
¿CÓMO ME HE SENTIDO?	
LO QUE MAS ME HA GUSTADO Y MEJOR HE ENTENDIDO	
LO QUE MENOS ME HA GUSTADO	
NO HE ENTENDIDO...	