

**Universidad Internacional de La Rioja  
Facultad de Educación**

---

APLICAR LA DIDÁCTICA DE LA ENSEÑANZA PARA  
LA COMPRENSIÓN (EPC) COMO ESTRATEGIA  
PARA EL DESARROLLO LECTOR EN LOS  
ESTUDIANTES DE 8VO. AÑO BÁSICA SUPERIOR

---

Trabajo fin de máster presentado  
por: Virginia Margarita Veliz Acosta

Titulación: Máster Universitario en  
Didáctica de Lengua y Literatura en  
Educación Secundaria Bachillerato

Línea de investigación: 28 de  
febrero de 2019

Director/a: Patricia Barrera Velasco

## **RESUMEN**

La metodología que se presenta sobre la base del enfoque de enseñar para comprender, en esencia propone opciones que orienten a los estudiantes a pensar de manera flexible y coherente con lo que saben, yendo mucho más allá de la educación tradicional que principaliza la memorización y la repetición de esquemas rutinarios. Esta forma de enseñar nace de las propuestas constructivistas de la educación, se podría decir que son alcances realizados de las argumentaciones epistemológicas de Piaget, Vigotsky, Bruner entre otros connotados pedagogos y pensadores.

Más allá de los esquemas rutinarios, enseñar para comprender propone el desarrollo de comprensiones profundas, para lo cual desarrollaría un pensamiento complejo, cuyo objetivo es que los estudiantes puedan resolver problemas cotidianos y de vida, para que puedan crear nuevos conocimientos.

La orientación de enseñar para comprender, parte de concebir que los seres humanos de manera general y los estudiantes en particular tienen algunas comprensiones correctas, de lo que los adultos ya entienden, lógicamente entrelazada con los criterios que tiene su entorno social, a la escuela le corresponde profundizar esas comprensiones básicas y elementales a niveles superiores, mediante caminos científicos.

En este sentido la enseñanza para la comprensión tiene sus bases teóricas de la propuesta constructivista, es decir que todo parte de un conocimiento y comprensión previo el cual debe desarrollarse o construirse.

.

## **PALABRAS CLAVES**

Enseñanza la comprensión. Desarrollo lector. Didáctica, estrategia, práctica docente

## ABSTRACT

The methodology that is presented on the basis of the EPC Teaching for Understanding approach, which essentially proposes alternatives that allow students to think and act in a flexible and coherent way with what they know, going well beyond traditional education. It minimizes the memorization and the repetition of routine schemes. This way of teaching is born from the constructivist proposals of education, one could say that they are realizations of the epistemological arguments of Piaget, Vygotsky, Bruner among other connoisseur pedagogues and thinkers.

Beyond the routine schemes, teaching for understanding proposes the construction of deep understandings, which in turn would develop a complex thought, whose objective is that students can solve everyday problems and life, so that they can create new knowledge.

The Teaching for Understanding recognizes that students always have some understanding of what we want them to understand, even if such intuitive understandings are preconceptions that students have of their environment and the way it works. The responsibility of the teacher is to create opportunities for students to contrast their intuitive understandings and move towards others based on knowledge.

The Teaching for Understanding is a constructivist approach that shares ideas with other approaches regarding the construction of the concepts that the learner internalizes, but its singular contribution is to conceptualize the performances that allow such a construction.

### Keywords

Teaching understanding. Reader development. Teaching, strategy, teaching practice

## INDICE

1.	Introducción	6
1.1	Justificación y Planteamiento del problema	7
1.2	Objetivos	8
2.	Marco Teórico	9
2.1	Enseñar a comprender	9
2.2	Aprendizaje para la comprensión	9
2.3.	Dos formas de entender lo que se aprende	10
2.4.	La revolución cognitiva	11
2.5.	La escuela para la comprensión	12
2.6.	Proceso de la enseñanza para la Comprensión	13
2.7.	Los hilos conductores	14
2.8.	Los tópicos generativos	15
2.9.	Las metas de comprensión	16
2.10.	El proceso lector	18
2.11.	Importancia del proceso lector	22
2.12.	Aprendizaje de la lectura	22
2.13.	Saber percibir	23
2.14.	Saber dar significado	23
2.15.	Saber razonar	24
2.16.	La velocidad lectora	26
2.17.	Ejemplos que servirán para implicar a los alumnos en su propio proceso lector	26
2.18.	Factores del proceso lector	28
3.-	Propuesta de intervención	31
3.1.	Presentación	31

3.2. Objetivos	32
3.2.1. Objetivo general	32
3.2.2. Objetivos específicos	32
3.3. Contexto	32
3.4. Estándar	32
3.5. Metas de comprensión	32
3.6. Desempeño de comprensión	33
3.7. Investigación guiada	35
3.8. Proyecto final de síntesis	35
3.9. Al finalizar la actividad	36
3.10. Evaluación diagnóstica continua	36
3.11. Cronograma de aplicación	37
4. Conclusiones	38
5. Referencias Bibliográficas	40

## **1. INTRODUCCIÓN**

Uno de los desafíos actuales de la educación ecuatoriana es que ésta (la educación) sirva para el desarrollo social, económico, político y cultura de sus gentes; en ese camino han sido varios que los enfoques que se ha aplicado desde los años 70 del siglo XX, con el ánimo de que los estudiantes pudieran desarrollo niveles básicos de comprensión, sin embargo, los resultados no han sido las más alentadores, las evaluaciones realizadas por el Ministerio de Educación del Ecuador, hace notar que los estudiantes de Educación General Básica en los niveles de comprensión está por debajo de los estándares internacionales.

Las causas para que esto suceda son múltiples y que no los vamos a analizar en este trabajo dada su diversidad, pero uno de los fundamentales, a mi entender, es que los docentes no hacemos el suficiente esfuerzo para superar los rasgos tradicionales de una educación que se ha quedado en el conductismo pedagógico, quizá porque no se halla el apoyo necesario, pero también porque se no arriesga a investigar y buscar nuevas alternativas y enfoques pedagógicos.

El problema es que la mayor parte del sistema educativo nos prepara para buscar sólo una respuesta correcta. Así, siempre será muy difícil llegar a resolver un problema de un modo creativo e innovador.

Para cambiar la enseñanza es necesario modificar los interrogantes que se formulan en el acto de enseñar y ayudar a los alumnos a multiplicar las preguntas cuando están frente a un objeto del conocimiento. Esto supone incentivarlos para que descubran que ese objeto de conocimiento puede abordarse desde múltiples perspectivas.

Para Braojos (2012, p. 184), la didáctica para que los estudiantes comprendan, pasa por crear ambientes donde los estudiantes realicen preguntas pero también que estén en capacidad de responder esas inquietudes. La sustancia de este enfoque es que los escolares sean capaces de valiéndose de la información, la cual venir de diferentes fuentes, puedan especular creativa y reflexivamente.

Precisamente de eso se trata el presente trabajo, de dar otra visión al proceso educativo en el aula, partiendo a la inversa, es decir, desde la perspectiva de los estudiantes.

## **1.1 JUSTIFICACION Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

Si determinamos que la comprensión lectora es importante no solo en Lengua y Literatura sino en muchas asignaturas, como docente debemos buscar e implementar las estrategias que mejoren esta competencia.

Las estrategias didácticas son los instrumentos que articulan los procesos enseñanza aprendizaje en el medio educativo, estas se valen de diferentes metodologías, métodos y técnicas. Podemos notar que en la Unidad Educativa María de la Merced la principal dificultad es la comprensión lectora, problema que surge y se arrastra desde la primaria, porque se detecta que no tienen hábitos de estudios y la incidencia de su entorno social y educativo también influye.

Como docente de lengua y Literatura se trabaja en la comprensión lectora de textos, se maneja un plan lector para incentivar a los estudiantes y se puede crear hábitos de lectura, sin embargo, esto no ocurre en las otras asignaturas, está estereotipado que es lengua la que debe encargarse de esta competencia cuando es trabajo de todas las asignaturas.

La Estrategia para la comprensión (EPC) es una metodología que facilita los medios para que los estudiantes comprendan lo que está aprendiendo, debemos considerar que no es lo mismo aprender que comprender. Para Perkins, (1999) todo docente debe tener en cuenta, a la hora de enseñar, tres procesos claves: conocimiento, habilidad y comprensión. El docente debe capacitarse sino maneja este modelo pedagógico debe implementar diversidad de técnicas para lograr mejorar la comprensión no solo en Lengua sino en las demás asignaturas. Este autor llama Desempeños de Comprensión y los define como acciones que dejan a un lado los aspectos centrales de la educación tradicional: memorizar mediante esquemas pre establecidos e impuestos. (1999, pág. 5) Es necesario implementar didácticas nuevas que ayuden al estudiante a llegar más de una buena comprensión, a comprender y ser crítico.

La metodología que se utilizará es la deductiva, participativa e inductiva.

## **1.2 Objetivos**

### **Objetivo General**

Implementar la didáctica de la enseñanza para comprensión (EPC) como estrategia para el desarrollo lector en los estudiantes de octavo año de Básica Superior.

### **Objetivos específicos**

Capacitar a los docentes de diferentes asignaturas en la didáctica EPC

Promover en los docentes procesos de reflexión sobre la utilización de técnicas contemporáneas.

Fundamentar teóricamente la didáctica de la enseñanza para la comprensión (EPC) en diferentes asignaturas.

Elaborar una estrategia didáctica con el modelo EPC



## **2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1 Enseñar a comprender**

Para Perkins (1999, p. 4), hay necesidad de plantear algunas interrogantes: ¿cuál es la interpretación sobre el proceso de pensar? ¿De qué manera se puede inducir hacia la comprensión?, ¿es susceptible de enseñanza los conceptos de la comprensión?, hipotéticamente, las contestaciones a estas inquietudes las tiene el enfoque que basados en el desarrollo cognitivo de los estudiantes.

En concordancia con Blythe,(2010) comprender significa, entre otras cosas, estar en la posibilidad de encontrar un hilo conductor entre varias ideas, conceptos y argumentaciones, lógicamente, esto demanda, comprender el origen y desarrollo de lo que se estudia, (p.67) De ahí que este enfoque didáctico, el EPC, tenga su génesis en esta pregunta básica: ¿de qué manera hay que instruir a los escolares para que éstos efectivamente entiendan? Porque la comprensión, tiene una visión que supera al simple comprensión. Es una forma especial de adquirir conocimientos que potencia el crecimiento personal. En una primera definición, se puede afirmar que comprender es pensar y actuar flexiblemente.

Esta idea de comprensión, incluye una doble dimensión, que es intrínseca a este concepto: pensamiento y acción, dos caras de una misma cuestión, dos dimensiones que están presentes en todo acto humano. Piaget (2015) define al pensamiento como “acción interiorizada”. (p.23) Según este criterio, se puede afirmar que la comprensión implica acción en un sentido amplio, tanto simbólica como concreta; quiere decir que la comprensión está ligada a la práctica.

La dificultad de comprender está presente en todo el desarrollo del ser humano, porque, así como hay un altísimo porcentaje de estudiantes tiene dificultades para comprender conceptos básicos de literatura, historia, matemáticas, ciencias o biología, también hay muchísimos ciudadanos que no comprenden, por ejemplo, el papel que desempeñan en la sociedad o que los miembros de distintas organizaciones -más allá de los intentos de capacitación sobre tareas en equipo- no comprenden la esencia del trabajo colaborativo.

### **2.2 Aprendizaje para la comprensión**

Según Gardner (2011) “El aprendizaje para la comprensión requiere aprender en la acción. No es posible comprender si sólo se reciben datos; aunque, por otro lado, es difícil hacerlo si no se cuenta con la información básica necesaria”. (p. 349 Es decir, aprender para la comprensión implica comprometerse con acciones reflexivas, con

desempeños que construyen comprensión. Comprender es pensar y actuar flexiblemente en cualquier circunstancia a partir de lo que uno sabe acerca de algo. Esta definición es la base de la Enseñanza para la Comprensión (EpC). Puede parecer una obviedad, pero lograrlo en la práctica resulta más complejo de lo que presupone su simple enunciado.

Sin embargo, las escuelas y la actual enseñanza no están organizadas para producir comprensión. Para enseñar a pensar se necesita una nueva propuesta pedagógica y esto, a su vez, requiere otra organización de las aulas y de las escuelas que pueda dar lugar a modos de enseñar distintos.

### **2.3 Dos formas de entender cómo se aprende**

Según Jone, Ogle y Carr, (2012, p.38), si se hace un resumen rápido, se puede concluir que hay dos enfoques sobre el aprendizaje; a) aquel que considera que los educandos deben revisar lo que ya otras personas han descubierto, que está escrito y cuyo contenido es inamovible a otras interpretaciones, por lo que el papel del estudiante es memorizarlo, en este contexto el maestro es dueño de la verdad y última referencia del conocimiento. Lo que conlleva a pensar que la mente del estudiante es una especie de tabla rasa en donde el maestro con toda autoridad va escribiendo todo lo que el escolar necesita saber, sin contar con la opinión del educando, “saberes”.

El otro enfoque está basado en la nueva epistemología, que propone que es el niño quien debe construir el conocimiento por medio de su práctica, la cual le permita comprender el medio que le rodea y que la pedagogía es un medio que le permite desarrollar esta capacidad. Gardner (2010, p. 45), entre otras cosas señala que el estudiante no puede ser concebido como alguien que desconoce todo sino que es un ser que tiene la capacidad de establecer razonamientos para sí y para ser socializados con otras personas, además según el pedagogo, el conocimiento es el resultado de contextos culturales específicos y que deben ser entendidos de esa manera. El escolar, mediante determinados procedimientos y técnicas puede ser consciente de sus procesos internos cognitivos y que estos, también son susceptibles de aprendizaje.

Esto quiere decir que pensar una nueva escuela es reflexionar acerca de cómo se redefine el triángulo didáctico -la relación entre docente-alumno y conocimiento- sobre la base del lugar central que tienen hoy las diferentes formas de generación y distribución de información, y a partir de las tecnologías de información y comunicación que hacen permeables toda la cultura y la sociedad. ¿Qué nuevo alumno, qué nuevo docente y qué nuevo conocimiento deberían estar en la base de una nueva propuesta de enseñanza?

## **2.4 La revolución cognitiva y la nueva propuesta del desarrollo de la comprensión en los estudiantes.**

Las proposiciones de la transformación de la comprensión mental, inquietaron evidentemente las ideas acerca de la instrucción y de la escuela.

Para Blyte (2010, p. 23), la ciencia, al revelar los métodos que explican el proceso del conocimiento, incorporó los elementos que consienten afrontar algunos de estos inconvenientes. Ahora se conoce que no basta con redundar, adiestrar, planear las cosas de lo sencillo a lo problemático. ¿Qué se debe hacer para lograr aprendizajes comprensibles? Para resolver estas situaciones es muy significativo de qué manera aprendemos, cuales son los elementos que median, cuáles son los mecanismos intrínsecos que intermedian.

Según de la Torre (2012) La importancia de especular, examinar, cotejar, deducir, reconstruir datos, como procesos indispensables para educarse removi6 los principios del procedimiento didáctico tradicional. Hay que tener conciencia de que aun cuando la ciencia cognitiva ha dado nuevas herramientas al campo de la pedagogía y la enseñanza, esto no ha alcanzado hasta ahora para transformar prácticas sumamente arraigadas en la vida de las aulas”. Esta concepción del pensamiento y del aprendizaje también ha requerido un replanteo de la enseñanza: si es así como aprenden los seres humanos, pero también cómo se debería enseñar a otros.

Pero saber cómo se forman y articulan las nociones y los conceptos en la mente de un niño no es conocimiento suficiente para que el docente pueda enseñar de manera más efectiva. El aprendizaje es un proceso complejo en el que cada sujeto resignifica la realidad a partir de una reconstrucción propia y singular. Para Barquín (2011, p. 62), el proceso de aprender no es algo que esta dado, como una situación acabada, es decir, aún no se conoce a ciencia cierta cómo se aprende; las teorías y enfoques son elementos que acercan a este hecho; lo que si esta claro es que cada persona aprende de diferente manera, cada quien tiene un ritmo, por lo que las planificaciones didácticas no pueden ser estandarizadas.

Es cierto que las investigaciones han aportado científicamente al proceso de entender el complicado camino del raciocinio, lo cual constituye un verdadero aporte a dilucidar para interpretar de cómo se piensa. Pero no significa que el proceso de educativo en el aula haya cambiado a partir de esos nuevos aportes.

Conocer en mayor profundidad los procesos de aprendizaje no significa automáticamente poder replantear las decisiones de enseñanza. Ese es un camino complejo para transitar, en el que concurren cuestiones psicológicas, pedagógicas, institucionales, de contenidos y de contexto.

## **2.5 La escuela para la comprensión, base de una nueva forma de enseñar**

Manuale (2017) argumenta lo siguiente: “La consideración de esta complejidad constituye el núcleo de la escuela para la comprensión. Es una propuesta que “rejerarquiza” la función del docente pero que, al mismo tiempo, exige de él una nueva formación, porque la escuela no fue diseñada para responder preguntas como “¿qué es lo que realmente quiero que los estudiantes comprendan? ¿cómo sabemos que comprenden?”, que son hoy relevantes. La ciencia ha dado respuestas acerca de cómo es el proceso de aprendizaje, la complejidad que significa poder resolver un cálculo o leer un texto. Estas cuestiones se ignoraban doscientos años atrás”. (p. 123 Quiere decir que el cambio que se necesita en las escuelas no solo el cambio de su metodología, sino también en la transformación de los contenidos, procedimientos, los enfoques evaluatorios, pero básicamente que se tenga como visión que la escuela debe servir para el propósito de que los estudiantes comprendan y piensan.

Stone (2015) plantea: “Para llevarlo a la práctica debemos aceptar que, para enseñar, primer hay que aprender acerca del aprendizaje, de los contenidos que muchas veces se enseñan mecánicamente, de las diversas maneras de ser tanto de los niños o niñas como de los adolescentes, del lugar de la escuela en el nuevo contexto histórico-social y también sobre la enseñanza. Esta premisa es parte de un nuevo contrato que hace falta poner en práctica para consolidar una nueva escuela: la de la comprensión”.(p.90)

En ésta nueva forma de enseñar, los docentes poseen un rol activo y preponderante, por ejemplo, se debe reconocer, que todo proceso de transformación, en primer lugar, debe incluir a los docentes; De Zubiría (2012) “El docente hace la diferencia” (p. 45) afirma. Revalorizar la función del docente y enriquecer sus posibilidades de formación y participación frente a los nuevos requerimientos sociales es uno de los grandes desafíos que sostenemos, tal como se verá en los capítulos siguientes.

Para, Castro (2010, p 18), considera que una institución educativa enseñe a pensar, es indispensable el cambio de las concepciones errada que se tiene sobre la educación, se necesita un currículo educativo que propenda a pensar, innovar, que aliente las nuevas ideas de los maestros y que no reprima su creatividad.

La nueva actitud del aprendizaje entiende la enseñanza como un proyecto compartido en el que el profesor y el alumno deben ser socios en el proceso de aprendizaje. Enseñar y aprender no son sólo una obligación individual; son parte de un proyecto público, social. Castro (2010, p. 19), señala que la educación es un hecho en donde confluyen los seres humanos para desarrollar las capacidades mentales de pensar y comprender.

En este sentido Novak (2010) es preciso “Han cambiado las condiciones sociales, sabemos mucho más acerca de cómo se construye la comprensión y de cómo opera el pensamiento; ha habido una modificación sustantiva en la concepción acerca del conocimiento y la ciencia y, fundamentalmente, hoy queremos escuelas donde todos puedan aprender con calidad”. (p.123). Pero estos desafíos no se abordan simplemente al agregar partes o sustituir algunas prácticas. Seguramente, para poder enseñar de un modo distinto es imprescindible que, dentro del aula, pasen cosas diferentes.

Para que esto sea posible es necesario modificar también la concepción organizacional de la escuela, el sistema de relaciones que se da en su interior, el ordenamiento del trabajo, las relaciones de la escuela con su entorno; se requiere un cambio de paradigma que acompañe la modificación del contrato fundacional. Los docentes deben asimilar que la única manera de dar una respuesta coherente a estos cambios es volver a pensar hacia dónde deben ir y cómo deben organizarse y conducirse las escuelas y el sistema educativo para ofrecer la mejor educación, para volver a ofrecer una educación de calidad.

## **2.6 Proceso de la enseñanza para la comprensión (EPC)**

Para Molina (2015, p. 11), enseñar en forma novedosa, anteponer los objetivos de que los estudiantes piensen, comprendan, reflexionen y critiquen, demandan necesariamente desarrollar la metacognición de los escolares, pero para ello hay que desarrollar estrategias, recursos y escenarios

Clavel (2010), realizó procesos de investigación sobre la enseñanza como estrategia para la comprensión, realizadas con la animosa intervención de los profesores, esto logro que se elabore un marco conceptual primario que oriente la asunción de incentivar la educación para la comprensión.

1. ¿Qué aspectos es lo que los estudiantes deben comprender?
2. ¿Cómo se sabe que los educandos están comprendiendo?

### 3. ¿Los estudiantes pueden estar conscientes que están comprendiendo?

La contestación de la primera interrogación se resume a través de tres recapitulaciones del marco conceptual, que viene a ser ejes transversales (hilos conductores) tópicos generativos y metas de comprensión.

El abordaje de los dos últimos interrogantes da lugar a los otros elementos del marco de la EpC: desempeños de comprensión y evaluación diagnóstica continua’.

Todos los elementos del marco se vinculan entre sí de modo dinámico, y su utilización para el diseño de la enseñanza no sigue una trayectoria de producción lineal según la cual se define ordenadamente un elemento tras otro desde el primero hasta el último. La riqueza del marco de la EpC consiste, precisamente, en herramienta dinámicamente dispuesta para ayudar al docente a tomar decisiones de enseñanza que propicien la comprensión en sus alumnos, y por ello son los docentes quienes trazan la trayectoria para dar respuestas específicas a los interrogantes.

El marco de la EpC genera un campo de orientación para decisiones que giran alrededor de las tres preguntas planteadas, cuyo valor es movilizar en los profesores la comprensión de la propia enseñanza.

Preguntarse qué es realmente lo que queremos que nuestros alumnos comprendan obliga a pensar y direccionar la enseñanza hacia aquellas cuestiones más importantes y centrales de la ciencia, la cultura o el arte que enseñamos en un año, un ciclo o un nivel educativo.

Analizaremos los tres conceptos del marco de EpC que ayudan a responder esta primera pregunta.

#### **2.7 Los hilos conductores**

Para Flore, (2007, p. 8)), los hilos conductores (ejes transversales) son, precisamente, las interrogaciones o las grandes concepciones que auxilian al maestro a formular de manera precisa y obvia la orientación de lo que pretende enseñar, son enunciaciones en forma de interrogante o aseveración que proporcionan nociones básicas a lo largo de todo el período de clases.

El procedimiento áulico y los escenarios imprevistos que se viven diariamente en un equipo humano, siempre provocan una separación entre lo que estaba previsto y lo que efectivamente se logra. Los hilos conductores, equitativamente, traen a maestros y educandos y reorientan sus actividades hacia lo que fue su primera propuesta de trabajo.

Los hilos conductores están pensados para plantear trabajos anuales o para ser utilizados en un conjunto de unidades que se articulan entre sí. Su formulación puede expresarse como preguntas que permiten situar cada uno de los temas o conceptos por enseñar en un marco que les da sentido.

Su construcción no depende exclusivamente del docente. La definición de los hilos conductores es más rica cuando es posible realizarla en un grupo de colegas que comparten la misma institución. Y compartir con los estudiantes la elección de los hilos conductores que pueden encauzar un año de trabajo común -siempre que sea posible- facilita la orientación que tanto el profesor como el grupo de alumnos les darán a los contenidos curriculares del año.

De este modo, el profesor comienza el proceso de interacción con los alumnos, permite su participación desde las bases mismas de las decisiones de enseñanza y hace pública la condición sustantiva de la definición de enseñanza: su intencionalidad. De manera complementaria, al abrir sus decisiones a la participación del alumnado, apela al compromiso de cada estudiante con su propio aprendizaje.

Compartir la elaboración de los hilos conductores puede ser la oportunidad para dialogar acerca del camino que necesariamente van a transitar juntos docentes y alumnos.

En muchas oportunidades, en este compartir las intenciones el docente encontrará respuestas que quizás en soledad nunca hubiera descubierto. Porque los hilos conductores funcionarían como una especie de encuesta en la que los chicos pueden responder qué es lo que saben y qué es lo que quieren saber. La curiosidad de los jóvenes suele ser una caja de sorpresas cuando encuentra un canal para manifestarse. Aun los lemas más complejos, lo que parece más difícil de enunciar, puede transformarse en un viaje atractivo hacia el insondable experimento de aprender.

## **2.8 Los tópicos generativos**

Según Flore, (2007, p. 10)), así como los hilos conductores constituyen la brújula que orienta a docente y alumnos acerca del rumbo elegido -uno para enseñar y los otros para aprender-, la pregunta “¿Qué es lo que realmente queremos que comprendan nuestros alumnos?” obliga a identificar temas centrales en cada área o disciplina que el docente debe integrar dentro una red conceptual.

Estos lemas centrales son los tópicos generativos, que constituyen un elemento fundamental e ineludible para el acto de enseñar. Un tópico es un concepto complejo y se transforma en generativo si es central dentro del marco disciplinar o académico,

y también resulta rico en posibles conexiones con el contexto, con otros temas dentro de la misma disciplina y con otras áreas.

El requisito que debe reunir un tópico para ser generativo se refiere a su formulación. El tópico generativo ha de ser accesible en términos cognitivos a los estudiantes. Esto demanda que ellos tengan la posibilidad de anclarlo en sus experiencias y saberes anteriores. Si el tópico está expresado sólo como aparece en el lenguaje disciplinar y no presenta ninguna conexión o desafío a lo que interesa, preocupa o sabe el alumno, seguramente no apelará a su curiosidad ni a su compromiso con el aprendizaje. La condición de generativo requiere, entre otras condiciones, que la formulación del tema se exprese de un modo accesible y desafiante del interés del grupo de alumnos.

¿Cómo diseñar tópicos generativos? Un fecundo camino consiste en construir, en un grupo de docentes, una red de temas relacionados entre sí, ya sea por sus conexiones dentro de la disciplina o con otras áreas, con temas que interesan al docente, a los estudiantes, o con recursos o ideas disponibles. La confección de esa red pondrá de relieve nudos de conexiones entre más de un tema, o sea, la multiconectividad de algunas cuestiones con otras. El tópico generativo surgirá del nudo en el que mayores relaciones se concentren y a partir del cual se abran diversas líneas o posibilidades de comprensión.

Las condiciones que necesita un tópico generativo para constituirse como tal no siempre están presentes en la realidad del aula tal como se la plantea hoy. Un tópico no se transforma en generativo sólo porque está contemplado en el programa oficial de estudios. Si el docente no encuentra el significado profundo del tema o concepto, si no arma una red en la que este conocimiento adquiriera un sentido nuevo, es prácticamente imposible enseñarlo para la comprensión.

Las exigencias y los desafíos que atraviesa un docente que desea diseñar tópicos generativos alientan al trabajo en equipo. Es crucial para él interactuar con otros colegas y combinar distintos criterios para armar una red conceptual de posibles temas o preguntas para ser enseñados. Trazar cooperativamente el eje o hilo conductor de un esquema para la enseñanza de una disciplina y compartir el diseño de redes conceptuales a partir de la discusión entre pares que también están en situación de enseñar constituyen el mejor escenario para elegir cuáles han de ser los tópicos generativos en cada escuela y en cada momento o circunstancia. Este trabajo conjunto hace más fructífera la posibilidad de enseñar para los dos, tres o cuatro maestros o profesores que compartan un diseño de trabajo.



## **2.9 Las metas de comprensión**

Para Betancourth (2014, p. 13), cuando el docente elabora los tópicos generativos y los hilos conductores, comienza a cincelar el gran espacio y tiempo que compartirá con los alumnos durante un ciclo o un año. Cuando ese trabajo, que requiere un esfuerzo intelectual importante y un conocimiento profundo de la disciplina, se hace según las características del grupo con el cual se va a trabajar, el docente comienza a definir qué es lo que quiere que sus alumnos sepan. Empieza a perfilar las primeras respuestas: los conceptos, los procesos y las habilidades que el maestro quiere que sus alumnos desarrollen en relación tanto con el hilo conductor como con el tópico generativo; ahí se está hablando de las metas de comprensión.

El término de meta, se refiere a los productos de tópico generativo que los profesores inducen a los estudiantes para que los comprendan, viene a ser el fin específico que el docente trabaja en términos cognitivos.

Por eso, cuando el docente se pregunta: “¿Qué es lo que quiero que realmente comprendan?”, resulta indispensable que se dé un diálogo flexible entre el tópico seleccionado y la o las metas. La respuesta a esta pregunta central del marco de la EpC deviene sólo al definir un tópico y unas metas adecuadas a él pertinentes al grupo de alumnos y a la finalidad de la enseñanza.

Una condición que deben reunir las metas es estar altamente entrelazadas o vinculadas entre sí. La otra es ser públicas y estar explícitas de un modo claro y sencillo para los estudiantes.

Muchas veces el desaliento gana al docente cuando concluye una experiencia o un año lectivo y siente o evalúa que su grupo no aprendió lo que se había propuesto: “¿Habré explicado bien?”, “Pensé que el grupo podía rendir mejor”, son algunos de los cuestionamientos que se realizan en estos casos.

Paradójicamente, la respuesta a esas dudas podría buscarse por un camino sencillo. Bastaría con cuestionarse: “¿Sabían realmente los chicos qué era lo que se esperaba de ellos?”

Si las metas fueron claras y explícitas, si se abrió el debate en el aula y con otros docentes, los resultados sorprenderían aun al maestro más formado. Por el contrario, si la definición de las metas queda reservada al ámbito pedagógico, sin salir de la carpeta del docente, es como si se jugara a las escondidas: inevitablemente el alumno va a ir a ciegas y atrás de lo que el docente quiere, piensa o planifica.

Ser claros es una regla de oro para las comunicaciones humanas, en todos los órdenes de la vida. ¿Por qué debería ser diferente entre quien enseña y el destinatario de esa enseñanza?

Aprender es como iniciar una exploración. Enseñar es plantear adonde queremos llegar, pensar un recorrido y armar una mochila con una importante cantidad de elementos que hagan atractiva y fructífera esa travesía.

Por esa razón las metas también deben ser claras y explícitas. Tienen que orientar el recorrido para llegar al destino. Y no deben definir cuestiones periféricas ni tangenciales, sino provenir de lo más importante, de la idea central de lo que el docente quiere enseñar.

### **2.10 El proceso lector**

Una de las tareas que, sin discusión, asume la escuela es la de la enseñanza de la lectura. Los esfuerzos personales y de tiempo que se dedican a este aprendizaje son considerables, pero los resultados no parecen estar en concordancia y existe una opinión generalizada que supone que la escuela no hace buenos lectores. Por otro lado, el proceso de aprendizaje de la lectura sirve para descubrir algunos problemas reales en el desarrollo de los alumnos y también, problemas como la dislexia que, según muchos expertos, es una enfermedad que aparece cuando al niño le cuesta leer pero que desaparece cuando ya lee.

Tan importante proceso ha sido el objetivo de múltiples investigaciones teóricas, en su mayoría alejadas de la realidad escolar. Multitud de preguntas sobre el tema siguen careciendo de respuesta.

Para Arindaga (2005) “La historia de la investigación sobre los procesos de la lectura es, en gran parte, la historia de la psicología cognitiva...”, (p.45) Sus objetivos no responden a problemas instruccionales definidos y sus resultados tampoco conducen a conclusiones de tipo instruccional... pero en general los tópicos psicológicos que estos investigadores abordaron sirvieron para definir algunos aspectos de interés para la psicología de la lectura.<sup>1</sup>

Los métodos de aprendizaje han ido evolucionado impulsados por investigaciones procedentes, en su mayoría, del campo de la lingüística y de la psicología. Durante mucho tiempo, los métodos de aprendizaje estuvieron enfocados a una enseñanza de la descodificación de los signos gráficos y lo que contaba era que el niño fuera capaz de leer oralmente un texto. Sin duda, siguiendo los pasos de la época en que las

palabras se escribían sobre pergamino sin espacios en blanco, de forma que la lectura era función de expertos que la ejecutaban en voz alta.

Según parece, Camps (2003) “no fue hasta finales del primer milenio cuando la escritura evolucionó transformándose en una forma parecida a la de ahora (espacios en blanco) permitiendo que aumentara el número de lectores” (p.51). El proceso que todos recuerdan, consistía en reconocer las letras, luego las sílabas, las palabras y las frases. Los libros de apoyo eran las denominadas «cartillas» que reproducían las letras sueltas, luego las sílabas «ma, me, mi, mo, mu» y más tarde, textos sin sentido que se hacían repetir una y otra vez a los alumnos. Lo fundamental era la percepción, que se entendía como un proceso mecánico realizado paso a paso a través de:

- La memoria visual,
- la memoria fonológica, y
- la memoria semántica.

Los aprendizajes se realizaban siempre oralmente y, muchas veces, a coro y, aunque era fácil reconocer que un alumno podía leer un texto sin comprender nada, se seguía con las mismas prácticas.

Más adelante, se hizo hincapié en la significación del texto pasando a metodologías globales que ya no planteaban, como primer paso, el reconocimiento de los signos gráficos aislados. Tenemos como ejemplos: el uso de las cartulinas con los nombres de los niños de la clase, las palabras motivadoras, los recortes de periódicos, los nombres de las calles, etc.

Según Ciencia (2010) “Todas las modificaciones metodológicas se han llevado a cabo en las escuelas muy lentamente, sin sólidas bases teóricas en las que apoyar la práctica. Por ello, se han producido tantos retrocesos”. (p.90) Se desterraron las cartillas y al cabo de tres años reaparecieron convertidas en libros atractivos ilustrados a todo color. Se redescubre la importancia de la fonología y se hace pronunciar a los niños extraños sonidos apoyándose en textos surrealistas. En paralelo a estas variaciones también surgió la discusión de la madurez necesaria para empezar a leer y las teorías partidarias de retrasar su aprendizaje contrapuestas a las de una enseñanza precoz.

En estos avances y retrocesos, opina el pedagogo ecuatoriano Villaruel (2012) “los maestros se encuentran en un mar de confusiones aplicando una u otra metodología, que no se apoya en convicciones propias, sino que depende de los que dirigen, en un momento determinado, los planes educativos y con frecuencia, se escuchan

afirmaciones no recomendables como la de que cada maestrillo tiene su librillo o «cualquier método es bueno si se aplica con convencimiento» (p.48). Ciertamente es que, de una u otra manera, la mayoría han aprendido a leer, pero, como está demostrado, unos métodos son más recomendables que otros y los docentes deberían tener la certeza de ayudar a los alumnos por el camino más correcto.

Las investigaciones sobre el tema deberían realizarse más cerca de la escuela con la complicidad del profesorado, ya que, como dice Freire (2005,) “La función de los maestros no es tanto enseñar a leer, sino ayudar a los niños a leer... asunto que está más relacionado con la comprensión del maestro que con el método”. (P. 82)

Otro factor a considerar es el espacio de tiempo que transcurre entre una investigación y su momento de aplicación: de las universidades a las escuelas de Magisterio, de éstas a los planes educativos y finalmente a las escuelas pasando por las editoriales; de forma que cuando llega a las aulas se corre el peligro de ser una metodología superada o de resultados dudosos.

Hay que reconocer que, en nuestro país, a partir de los últimos años, una gran parte del profesorado dedicado a la enseñanza de la lectura ha adoptado nuevos criterios, especialmente en la importante consideración de que los alumnos poseen «conocimientos previos» y que éstos son diferentes provocando distintos campos de asociación. Otro criterio importante es el principio de que a leer se aprende leyendo, lo que significa colocar a los alumnos en situaciones que requieran una verdadera lectura y fundamentalmente a considerar que la actividad del maestro debe definirse a partir de la actividad del niño y la enseñanza a partir del aprendizaje.

El pedagogo Castro (2010) indica que, “me involucré en estos procesos al considerar la lectura como un factor esencial y necesité unos cuantos años para dar respuesta a algunas cuestiones”.

- ¿Cómo en un grupo de alumnos que han seguido la misma escolaridad se pueden dar tantas diferencias en su desarrollo de la capacidad lectora?
- ¿Cómo es posible que todos los avances sobre métodos de lectura rápida para adultos no tuvieran su reflejo en las escuelas?
- ¿Cómo era posible que se dedicaran tantos esfuerzos a la enseñanza de la lectura en parvulario y primero, y luego se abandonara el tema?
- ¿La comprensión se opone a la velocidad?

De las observaciones realizadas por este autor, deduce que los alumnos que mejor leían eran los que también, en otras materias académicas, obtenían mejores resultados. Así mismo, los más rápidos en lectura y operaciones matemáticas eran los que menos errores cometían. Sin embargo, los maestros repiten una y otra vez a los niños que leyeran más despacio, que se fijaran en no cometer errores... A través de diversos libros de divulgación sobre métodos de lectura rápida, me cercioré de que «a mayor velocidad, mayor comprensión.

“Saber leer es comprender textos”. Sentencia Freire (2005), Entendiendo por texto las unidades mayores de comunicación, unidades mayores no en cuanto a tamaño, sino en cuanto a significado. Será un texto, tanto una señal de STOP como un eslogan publicitario, una noticia de un periódico o un libro.

Para Colomer (2001) “Leer lleva consigo la interacción del sujeto con el texto para construir su significado, siendo una tarea plenamente activa en la que el lector aporta al texto su propio conocimiento y en función de las variables socioculturales hará una lectura distinta”. (p. 51). Ello explica que un mismo texto sea “distinto” para cada persona, incluso para una misma persona en dos momentos diferentes. Los lectores se apropian de los textos, les hacen significar cosas que el autor ni siquiera hubiera imaginado, interpretan a su manera poniendo en juego toda la magia de la interpretación.

Un niño buscará el significado de un texto a través de los indicios visuales (decodificación) y poniendo en funcionamiento los mecanismos mentales necesarios.

Cuanto más se conozca lo que se pone en juego a la hora de ejercitar una función intelectual más se podrá influir en el avance y, si se trata de mejorar la capacidad lectora, se puede afirmar que el proceso no finaliza nunca.

Braojos (2012), es muy claro y preciso cuando afirma “Para aprender a leer, el niño debe ser colocado en unas situaciones que reúnan las condiciones de una verdadera lectura y en las cuales él ejerza una actividad de lectura verdadera para él. Aprender a leer es leer”. (p.56)

La primera cuestión a abordar en el proceso lector son los objetivos personales en el acto de la lectura. Son tantos y de tal variedad que siempre las enumeraciones se quedan cortas. Dejando aparte las metodologías de aprendizaje inicial, momento en que los objetivos están claramente planteados en el enseñante, pero son casi subconscientes en el alumno, nuestra enumeración de objetivos la concretamos en la lectura personal (silenciosa) en el momento en que decimos que «el niño ya sabe leer», a partir de tercero de primaria y en el mundo adulto.

## **2.11 Importancia del proceso lector en el escolar**

Hay relaciones entre la habilidad para razonar en términos hipotéticos y lógicos y el saber leer y escribir. Por ejemplo, personas de culturas no alfabetizadas que han sido estudiadas hasta la fecha no dan pruebas de tener razonamiento formal. Un buen número de niños casi totalmente sordos, los que han nacidos sordos o han ensordecido antes de aprender a hablar, con el tiempo resuelven problemas operacionales concretos, pero no problemas operacionales formales, es decir problemas que entrañan ideas abstractas o hipotéticas. Más adelante daré algunos ejemplos de estos problemas. La gran mayoría de ellos no puede alcanzar la alfabetización funcionalmente (Wood y otros, 1986).

Estas relaciones empíricas entre el alfabetismo y el razonamiento lógico han inducido a algunos teóricos, por ejemplo Cooper (2006), a concluir que el aprender a leer y a escribir con fluidez es lo que permite el logro de la lógica deductiva, tanto en el individuo como en una cultura.

Espinoza (2010) sostiene que “Al aprender a leer, los niños tienen que reflexionar sobre las estructuras del lenguaje. Su conocimiento de palabras, de la sintaxis y del proceso de comunicación se vuelve más “objetivo” como resultado de lo anterior. Ahora leen sobre cosas que nunca antes experimentaron, que puede ser hipotéticas, imaginarias y abstractas”.(p.41). Para lograr esta finalidad, deben tener la capacidad de usar y entender el lenguaje sin muchas de las bases contextuales que sirven para lograr una comprensión mutua que es propia del habla. En pocas palabras, su atención está encauzada hacia la sintaxis del lenguaje. Debido a que la palabra escrita propicia y permite la revisión, los análisis y las comparaciones entre ideas que hayan sido escritas en muy diferentes momentos, así como cualquiera incongruencia que vaya implícita en el texto.

## **2.12 Aprendizaje de la lectura**

Algunos investigadores contemporáneos han tomado como modelo de referencia para su concepto de lectura, al adulto instruido que da sentido a un texto pasando los ojos sobre él. De este modo E. Charmeux la define: "Leer es comprender con los ojos"; J. Foucambert: "Leer es dar directamente con los ojos un sentido a un texto". De ahí la importancia de la percepción visual para este aprendizaje. Para Fillola (2006) “La actividad primera y fundamental del lector, es esta producción del sentido por la puesta en funcionamiento de los procesos de anticipación y de verificación de las hipótesis, gracias al contexto”. (p.123). Se familiariza al niño en las escuelas infantiles con diferentes clases de escritos: libros, carteles, murales, periódicos, cartas, porque

percibir es reconocer y comparar. Como percibir es también tomar determinados indicios para interpretarlos, se aconseja a los profesores de Educación Infantil que acostumbren muy pronto a los pequeños a efectuar estos tanteos, estas interpretaciones partiendo de distintos indicios, a formular hipótesis y a verificarlas.

En este mismo sentido Fresneda (2012) indica que “La lectura de imágenes precede a la lectura de textos que se reserva al último curso de esta etapa. El código surgirá más tarde, pero nunca en la escuela infantil”.(p.72). Los docentes sin embargo piensan que aprender a leer es trabajar al mismo tiempo sobre la significación y aprender el código. La pregunta que se deben hacer es esta: ¿El desarrollo intelectual de los niños acogidos en la escuela infantil les permite aprender a leer en el sentido en que lo entendemos? La respuesta es: ¡Sí!

### **2.13 Saber percibir**

Para Camps (2008) “Las percepciones auditivas y sobre todo la visual son una materia importante en el aprendizaje, porque el niño no sólo debe distinguir palabras, sonidos, sino también reconocerlos comparándolos con otros, descubriendo sus semejanzas y diferencias”. (p.13) Hay que recordar que las capacidades perceptivas del recién nacido son muy considerables, pero se atrofian por falta de ejercicio. Si el período óptimo para la elaboración y perfeccionamiento de estas capacidades no se respeta, puede verse comprometido el desarrollo perceptivo y, como consecuencia, el mismo aprendizaje. Es decir, que los niños, si están convenientemente estimulados y habituados a mirar, a ver y a escuchar su entorno, muy pronto estarán preparados para distinguir los parecidos y las diferencias visuales, sonoras y táctiles... y rápidamente incluso para establecer relaciones en el tiempo y en el espacio entre los distintos estímulos.

### **2.14 Saber dar significado**

Además, dado que leer es dar significado, interroguémonos en especial sobre la función semiótica o simbólica que permite dar sentido a los signos. . Bruner (2005) ha demostrado cómo, en lo que él llama "la acción conjunta con la madre o el adulto", (p.30), el bebé construye al mismo tiempo la función pragmática y la función semiótica, la actividad de la comunicación verbal y las estructuras intelectuales fundamentales, como la alternancia y la reversibilidad de los papeles, la posición de agente o de objeto... Esta función semiótica se manifiesta ya en la primera aparición de la sonrisa intencionada, hacia los 3 meses, o antes, según afirman algunos investigadores actuales. Se arraiga en la mente mediante la imitación diferida, en el

juego, en el lenguaje, en el dibujo. Está perfectamente elaborada en los pequeños y se consolida, se enriquece y se diversifica según la calidad del entorno ambiental.

### **2.15 Saber razonar**

Por otra parte, según Gardner (2010) “saber leer implica que se sepa razonar, juzgar. La maduración cognitiva del niño se construye y ejerce, como hemos visto, mediante la interacción con el entorno humano y material; en ella tienen una enorme importancia las características de los sujetos y de los objetos”. P.38. El niño que es capaz de interactuar con el ambiente, concentra y ejercita muy pronto sus potencias intelectuales, sus capacidades de anticipación y de memorización. Por ejemplo, en lo que se refiere al lenguaje oral, memoriza palabras y las cataloga, analiza el lenguaje de los adultos, descubriendo categorías, puntos de relación y los diversos centros.

Selecciona las informaciones pertinentes, establece comparaciones, formula hipótesis, deduce y generaliza. En resumen, trata todas las informaciones que le vienen del contexto situacional y cognitivo para aventurar hipótesis sobre el sentido del mensaje y poder dar de ese modo una significación a una frase. Para comprender el lenguaje de los adultos, para hablar, se desarrolla una enorme actividad inferencial, es decir, que a partir de los datos que se le proporcionan, el niño reconstruye una serie de informaciones que no estaban explícitas en el mensaje. Para hacerse entender, hace regulaciones discursivas: controla y guía su razonamiento.

Toda la riqueza de las operaciones mentales de las que es capaz el niño que habla, toda la complejidad de este ejercicio de la inteligencia que actúa sobre lo verbal, lo efímero son maravillosas. El lenguaje escrito deja huella, perdura, y facilita el trabajo de producción del sentido y esta búsqueda, a su vez, actúa sobre la capacidad de análisis y síntesis. En este juego dialéctico, el crecimiento de la inteligencia es irreversible. Todavía será preciso que se tengan en cuenta para el lenguaje oral, lo mismo que para el escrito, la motivación del que aprende y su nivel de competencia lingüística. Si se le coloca en situaciones demasiado alejadas de lo vivido, de lo posible, el niño sufrirá un fracaso inevitable y fatal.

Otros factores a considerar en el aprendizaje de la lectura, propuesto por Cerrillo (2002), son los siguientes:

a) El estado de la vista. Si se lee durante un tiempo prolongado es natural que la vista se resienta y en especial cuando, por obligación, se debe acabar una lectura (exámenes, trabajos de traducción...). Entonces es recomendable cerrar los ojos un instante y seguir. Pero si uno nota cansancio cuando lee o siente dolor en los ojos debe



consultar al oftalmólogo ya que puede tener alguna deficiencia visual. El profesorado puede advertir alguna de estas deficiencias y por tanto encauzar las vías de solución.

b) El estado de ánimo. Si se tiene alguna preocupación será prácticamente imposible la concentración necesaria para la lectura. En estos casos hay que hacer un esfuerzo para despejar el ánimo, podría servir una tila, una ducha o un paseo. En las aulas hay que tener en cuenta la disposición previa de los alumnos, que podrá mejorar presentando los textos o trabajos de forma optimista.

c) La colocación del texto. Lo habitual es colocar el escrito horizontalmente sobre la mesa, pero esto no es lo ideal. En las aulas puede comentarse la forma de algunas mesas inclinadas o la utilización de los atriles, que nos permiten situar los textos en la mejor posición para los ojos. Esto puede conseguirse artificialmente colocando algunos libros en la parte superior del libro que leemos.

d) La iluminación. Hay que procurar que la luz sea suficiente de modo que no sea ni excesiva ni escasa ya que nuestra vista se resentiría. Las aulas deberían tener siempre las ventanas a la izquierda de los alumnos de forma que si se toman apuntes o se subrayan textos la sombra sólo perjudicará a los zurdos.

e) La legibilidad que se refiere a las características tipográficas del texto: tipo y tamaño de la letra, interlineado, justificación y fondo del papel. Actualmente los libros de texto cuidan bastante estos aspectos y el profesorado ha de procurar evitar el uso de fotocopias de mala calidad. Los distintos programas informáticos de tratamiento de texto ofrecen muchas posibilidades facilitando distintas y cuidadas presentaciones.

f) Vocalización. Un niño decimos que lee cuando comprobamos que pronuncia en voz alta los signos escritos, pero si se insiste demasiado en oralizar la lectura puede provocar que se siga necesitando la pronunciación durante tiempo indefinido. Esto entorpece la velocidad lectora ya que la comprensión del texto no exige su pronunciación. El profesorado debe insistir en desterrar la vocalización, para ello mostrará las diferencias de velocidad entre lectura silenciosa y lectura oral.

g) Movimientos de cabeza y seguimiento con el dedo. Algunas personas adquieren el hábito de mover la cabeza de izquierda a derecha siguiendo las líneas, hábito que será fácil de eliminar cuando se capte que lo que hay que mover lo más rápido posible son los ojos y que los movimientos de la cabeza representan una demora a la velocidad. Lo mismo ocurre con el seguimiento con un dedo o un lápiz por debajo de la línea, práctica que debe evitarse porque retarda nuestra velocidad.

## **2.16 La velocidad lectora**

La velocidad lectora se define como el número de palabras que somos capaces de leer en una unidad de tiempo. Por ello es tan sencilla su medición:

$$\wedge \_ \text{Número de palabras del texto} \times 60 \text{ Tiempo en segundos}$$

Sin embargo, para definir la velocidad de un lector no bastaría con leer un texto, contar las palabras y realizar la fórmula. Los resultados dependerán de muchas variables, tales como por ejemplo lo señala De Zubiría (2012):

- a) Momento de lectura (intencionalidad, objetivos)
- b) Tipo de letra
- c) Contenido del texto (usual, específico...)
- d) Estilo del texto
- e) Lectura silenciosa o lectura oral

Por tanto, la velocidad lectora de una persona tendría que darse a partir de la realización de varias pruebas distintas. En la escuela primaria no podemos, sin embargo, realizar pruebas exhaustivas de lectura para determinar las velocidades lectoras de los alumnos con toda precisión. Pero sí nos será de mucha utilidad hacer pruebas colectivas para plantear el tema y hacer ejercicios que favorezcan los avances. En este aspecto las evoluciones en la velocidad lectora nunca fallan y son fáciles de comprobar. Cualquier grupo de alumnos que practique con ejercicios de lectura rápida mejorará en sus resultados.

## **2.17 Ejemplos que servirán para implicar a los alumnos en su propio proceso lector, según Hollowell (2014):**

- Enseñar a medir la velocidad lectora de cada uno.
- Mostrar los procedimientos para obtener la velocidad media del grupo.
- Poner en común los resultados y plantear la cuestión de ¿cómo puede haber tantas diferencias?, ¿a qué pueden deberse?, ¿cómo lo hacen los más rápidos?
- Plantear la pregunta de si se va más deprisa leyendo en voz alta o en silencio y se hace la comprobación de inmediato, pidiendo a un alumno que lea un texto en voz alta durante dos minutos y contabilizando el número de palabras se halla la velocidad lectora. Luego se pide a este mismo niño que lea en silencio durante dos minutos otro texto del mismo libro y se contabilizan las palabras.

- Hacer controles periódicos que incluyan la velocidad y la comprensión utilizando textos diversos y analizando en grupo los resultados.
- Explicar cuestiones relacionadas con la velocidad lectora y practicar de forma que se comprueben los propios avances.
- Explicar los diferentes tipos de lectura relacionados con los objetivos y plantear las diversas estrategias comprobando los avances.
- Proponer ejercicios como los que contiene este libro en el apartado correspondiente.

La velocidad en la lectura se ha comprobado que favorece la comprensión, o mejor dicho, la comprensión se ve favorecida por la velocidad. Si se quiere leer la palabra «memoria» y uno tiene que pararse en todas las sílabas, cuando llegue a la «a» ya no recuerda la «me». Se aconseja leer hacia delante sin excesivas detenciones.

Cuando leemos en voz alta o escuchamos a un conferenciante, codificamos alrededor de 9.000 palabras por hora. Si leemos con la vista, desciframos 27.000. En un tiempo igual, tres veces más datos.<sup>7</sup>

Una buena velocidad lectora será de gran utilidad en numerosas ocasiones vitales e intelectuales. Pensemos por ejemplo en la cantidad de veces que se puede acudir en busca de información a cualquier vía de internet y la necesidad de buscar rápido lo que se necesita, sabiendo discernir entre lo fundamental y lo accesorio. Además hay que tener en cuenta que este aprendizaje nunca finaliza debiendo ejercitar los distintos campos que abarca:

1. Ampliación del campo visual. Gimnasia ocular.
2. Mejora de la percepción. Vocabulario, asociación, forma de las palabras.
3. Activación de la memoria.
4. Práctica de lecturas de búsqueda.
5. Eliminación de problemas derivados de la oralidad: subvocalización.
6. Sistema de autocontrol y reconocimiento del propio proceso evolutivo.

De acuerdo con Kelley (2007, p. 11), si se parte de la sencilla definición que señala que comprensión es convertir en pensamientos símbolos dibujados, conlleva a pensar que el pensamiento es algo grande, porque la observación es el primer momento de la información pero es el pensamiento el que interpreta, todo esto se lo realiza el cerebro.

Se abre un campo infinito al hablar de pensamiento. La vista registra, pero nuestro pensamiento es el que codifica. El cerebro conserva en primer lugar un rasgo sensorial que luego almacenará de forma duradera.

Investigadores, entre ellos Kelley (2007) admiten en siguiente proceso que interviene en la comprensión.

Comprensión propiamente dicha: Percepción y certeza comprensiva lectora.

Interpretación lectora, es decir el sentido personal que da el lector.

Acto creativo a partir de lo que ha leído y comprendido.

Los componentes de la comprensión serán dinamizados por el propio lector según los objetivos de partida. Y aunque muchos factores operan simultáneamente, no nos cansaremos de repetir que no se acciona lo mismo al buscar en un texto un dato determinado que al intentar acercarnos a la opinión del autor sobre cualquier tema o al iniciar una novela.

De acuerdo con esto, una cuestión previa para promover la adquisición de estrategias de comprensión adecuadas consiste en acordar con el alumno lector aquello que se pretende que haga con la lectura (que conozca un cuento nuevo.

que lea para hacer un resumen, para responder a unas preguntas ...). No tomar esta precaución priva a los alumnos del marco adecuado para abordar el acto lector.

## **2.18 Factores del proceso lector**

Para Pérez (2013, p.34), el proceso lector en los niños empieza con el gusto que debe provocar los libros, es decir el ambiente afectivo, de relación con padres también lectores, el rodearse de un contexto adecuado, indicara, posiblemente para toda la vida, el placer de leer. En un inicio podrá ser un juego, con poemas, leyendas, frases, pero poco a poco irá comprendiendo que la lectura es un modo de vivir y aprender.

La capacidad lectora es modificable con la práctica y el entrenamiento adecuados, y esa experiencia se modula, como hemos comentado, tanto en el entorno como en el sujeto:

Parafraseando a Pérez (2013), los factores grupal y social son imprescindibles para estimular en el niño la actividad lectora. Los primeros aprendizajes de la lectoescritura se pueden realizar espontáneamente en el ambiente (diferenciar las letras de otros signos, reconocimiento/diferenciación de textos, estructuras textuales básicas, relación oral/escrito...). Si el niño vive en su interacción social la actividad de

leer y escribir, se despertarán deseos de realizar esa actividad e integrarse en su grupo con el desarrollo de esas habilidades. La adquisición de la lectoescritura no tiene nada que ver con las cantidades sino con la capacidad (cualidad) de poder estructurar y reconstruir, con la intervención del docente, el significado lingüístico que tiene su grupo o entorno social.

En ese mismo contexto Pública (2014) señala que “La práctica de la lectura y de la escritura exigen un gran esfuerzo hasta que se alcanza el dominio de las habilidades instrumentales, y la única vía de dominio es la práctica.” (p.45) La mejor alternativa es que el niño se sienta implicado con la tarea, que esté adaptada a sus propios deseos y objetivos. Es importante, también, que sienta que puede elegir, proponiendo para ello actividades flexibles que le ayudarán a incrementar la motivación; y adaptando las lecturas a su nivel. Consiguiendo que requiera esfuerzo pero que llegue al éxito, la tarea es mucho más estimulante.

También facilita la adquisición la disponibilidad de material en el entorno, siempre que sean los adecuados para el nivel lector del niño, es decir, que se seleccionen bien los recursos que ponemos a su alcance. Lo que no supone necesariamente tener los libros en casa, lo que significa que debe facilitarse el acceso al material a través de la biblioteca pública, biblioteca de aula, préstamos entre compañeros, etc.

La lectura, ya lo hemos dicho, es una cuestión de familia, multitud de estudios afirman la relación existente entre el hábito lector familiar y el hábito individual, pero es necesario también otro factor: “el encuentro”. Nos referimos con ello a que para que un sujeto tenga hábitos lectores en algún momento ha tenido que vivir un encuentro agradable, apasionante, inquietante... con un texto; evidentemente es más fácil que se produzca en un sujeto que vive en un entorno lector, porque la lectura es algo más cercano, pero también se puede tener ese encuentro sin que en su entorno vivan los libros; y a la vez no llegar nunca a ello aunque estés rodeado de libros. El gusto por leer no surge simplemente de frecuentar los textos, cuando ha saltado la chispa ante un libro es cuando se enciende el deseo del reencuentro con otro libro, chispa por descubrir un conocimiento, por experimentar las mismas emociones, por disfrutar de la lectura, por encontrar un personaje intrigante... puede ser por razones totalmente dispares, cada uno descubrirá un primer motivo de encuentro, que luego se multiplicará y pasará a ser una actividad motivadora por sí misma.

Además, la acumulación de experiencias lectoras mejora el conocimiento del propio lenguaje y del bagaje cognitivo, condiciones fundamentales para mejorar la

comprensión y la habilidad lectora que harán despertar el gusto por la lectura y conseguir que la motivación para leer sea la propia actividad de leer.

### **3. Propuesta de intervención o análisis de una experiencia didáctica**

#### 3.1 Presentación

La enseñanza para la comprensión es una metodología didáctica que pretende solucionar una de las deficiencias presentes en la educación, en este caso en el Ecuador, quiere decir que aún el sistema educativo nuestro, no ha podido remediar el hecho de que los estudiantes no comprendan lo que aprenden y en el caso específico de la asignatura de Lengua y Literatura, no comprendan lo que lean y como tal no puedan desarrollar otras capacidades cognitivas como la reflexión, abstracción, síntesis y comparación.

Precisamente uno de los grandes desafíos de la educación ecuatoriana y de los docentes es poder generar procesos de aprendizaje donde los educandos comprendan los que les están enseñando.

Por ello, se realiza la presente propuesta basada en EPC, enseñanza para la comprensión, con la se pretende mejorar los niveles de comprensión en el proceso lector de los estudiantes; es decir, se trata de una proposición que los docentes puedan aplicar en el 8vo año de Educación General Básica; tomando en cuenta las condiciones específicas de la institución educativa y de su cuerpo docente.

Enseñar es construir una acción intencional tendiente a que el otro pueda aprender o comprender un tema determinado. La primera premisa básica e indiscutible es que no es posible enseñar sin intencionalidad; y esto significa un acto de responsabilidad por parte de aquel que está enseñando. El compromiso del docente involucra arrogarse funciones y actividades evidentes para mediatizar el aprendizaje de sus educandos.

Para Clavel (2010, p. 12), es indiscutible que enseñar no es lo mismo ahora que cien años atrás. La responsabilidad se convierte en práctica cuando se ha descubierto la manera como opera el pensamiento y el papel de la información en todo este transcurrir.

Concurrir al aula y dar clases no es sinónimo de enseñar. Enseñar requiere una mirada profunda acerca de cómo se desarrolla el proceso de otros que aprenden y supone responsabilidad acerca de cuál es el rol que debe asumir el docente en ese proceso de acción, interacción y articulación entre sus saberes y los del otro; entre las ideas del maestro y las ideas de los chicos. Entre el conocimiento disciplinar y lo que los alumnos traen como saberes previos y como conocimiento intuitivo.

## **3.2 Objetivos**

### **3.2.1 Objetivo General**

Diseñar una planificación sobre la base de la Enseñanza para la Comprensión para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes del 8vo año de Educación General Básica de la Unidad Educativa “María de la Merced de la provincia de Manabí-Ecuador.

### **3.2. 2 Objetivos Específicos**

Socializar en los docentes el modelo de planificación para enseñar a comprender.

Motivar a los maestros y autoridades para que apliquen el modelo de planificación basado en la Enseñanza para la Comprensión.

## **3.3 Contexto**

La Unidad Educativa Particular “María de la Merced”, es un establecimiento educativo sin fines de lucro, regentado por la Congregación de Religiosas Mercedarias Misioneras de Portoviejo – Manabí, se encuentra ubicado en la provincia de Manabí, cantón Portoviejo, Parroquia Andrés de Vera y localizado en la Avenida del Ejército y calle España. Es una entidad educativa particular, confesional y pensionada, de modalidad presencial

La propuesta es para el 8 año

Desarrollo del temario

Asignatura: Lengua y Literatura

Año: 8 año de EGB

Tópico Generativo: Comprensión Lectora

## **3.4 Estándar:**

Identificación de los más importantes elementos que intervienen en la comprensión lectora para fortalecer el proceso enseñanza aprendizaje

## **3.5 Metas de comprensión**

Los educandos comprenderán que la comprensión lectora demanda el cumplimiento de un proceso, así como de realización de algunas actividades y cierta predisposición de los estudiantes.



Los discentes identificarán los elementos visuales, auditivas y motoras que intervienen en el proceso lector

Los estudiantes empatarán con la actitud del docente que produce el texto

Los estudiantes razonarán en la necesidad que cumplir con los pasos del proceso de comprensión lector.

Los discentes desarrollarán procesos de comprensión lectora esgrimiendo un lenguaje franco y natural.

### **3.6 Desempeño de comprensión**

Capacitación a los estudiantes para el trabajo en equipo

Como se argumentó en el marco teórico, enseñar para comprender demanda que los estudiantes aprendan de manera diferentes, por ello el esquema de los procedimientos de la enseñanza aprendizaje también tiene que variar en positivo. El trabajo en equipo, es una nueva forma de aprender que incita a los estudiantes a crear y comprender, porque personas de distintas formas de aprendizaje se reúnen a una temática determinada y en el cumplimiento de su tarea deben seguir un proceso, desde la organización del equipo, forma de trabajar, intercambio de información, evaluación y retroalimentación. Por eso hay que capacitarlos, para que comprendan este tipo de funcionamiento y aprendizaje; de lo contrario el docente tendrá grupos de estudiantes que conversan, ríen y molestan entre sí, pero menos equipos verdaderos de aprendizaje.

Formación de equipos de trabajo con los educandos

Para la formación de equipo de estudio o trabajo se deberá tomar varios aspectos: afinidad de los estudiantes, sean para agruparlos o distribuirlos; liderazgo natural de ciertos estudiantes, si hay muchos, bien podrían funcionar en distintos equipos; estudiantes con capacidad de análisis y reflexión, vendrán los sustentos teóricos en el grupo; relaciones interpersonales entre los educandos, cuidando de poner en el mismo grupo a estudiantes que han mostrado dificultades de interrelación. El profesor es el que organiza y dirige, no hay que olvidar este principio.

Organizado el grupo, el docente asesorará durante unos minutos al equipo sobre todo en las indicaciones sobre el funcionamiento y la información para la tarea. El maestro deberá atento a cada grupo, no puede perderle de vista, hasta que el equipo haya madurado y pueda actuar por sí solo.

Recolección de periódicos por cada equipo de estudiantes.

Una de las actividades del equipo deberá ser la recolección del material, en ese caso de los periódicos necesarios, para ello, el equipo, previamente ya habrá organizado un lugar en la clase, el tipo de periódicos y la cantidad necesaria.

Utilización del periódico en el aula

Los educandos mediante preguntas organizarán y orientarán la clasificación la información existente.

¿Qué dice el periódico?

¿Cuáles son las noticias más importantes?

¿Cuáles son los títulos más relevantes?

Cada interrogante lleva un proceso, que parte de revisión minuciosa del periódico por cada miembro del equipo, aquí, el proceso lector ya ha avanzado bastante, puesto que los estudiantes están poniendo en práctica las diferentes destrezas que conlleva la lectura consciente.

Jerarquización de noticias de acuerdo con su temática.

Es decir, ordenar las noticias, los estudiantes no solo ha leído, sino que ha entrado en juego su capacidad de análisis, porque tienen que interpretar cada título, comparar con la información previa que tienen, enterarse de lo que está pasando en su comunidad. Además, tendrán que conocer y debatir con sus compañeros de equipo, sobre lo que es importante o no, diferentes opiniones, deberán llegar a acuerdos y concesiones, esto demanda madurez emocional para respetar y aceptar las ideas de los otros.

Cada equipo de trabajo socializará las interpretaciones asumidas.

El equipo llega a acuerdos comunes sobre las noticias importantes, deberán argumentar porque razón lo escogido por el equipo es importante, la responsabilidad ya no es individual sino grupal, llegar a este punto es un logro importante.

Plenaria donde cada equipo expone su trabajo

Cada equipo, después de todo este proceso, debe hacer conocer a todos los compañeros del aula, esto demanda preparación, organización y capacidad de exposición, para lo cual cada uno de los educandos en su equipo deberá haber aportado con sus ideas, propuestas y conocimientos.

### **3.7 Investigación guiada**

La docente motivará a los escolares y les analizará sobre el proceso de comprensión y los elementos que intervienen en él.

Con la información lograda de los diferentes equipos de trabajo, los estudiantes volverán la actividad originaria, para señalar en cada contexto los elementos que intervienen en la comprensión de la lectura.

### **3.8 Proyecto final de síntesis**

Momento de transferir mensajes

Una vez comprendido de lo que es la comprensión lectora e identificado cada uno de sus pasos, se propondrá a los estudiantes la elaboración de un pequeño y sencillo modelo de periódico, para lo cual se utilizará dos hojas de papel A4, marcadores, lápices de color, esferográficos. Este trabajo será conocido por los estudiantes de los otros años de Educación General Básica.

El periódico deberá tener

Portada

Noticias:

culturales,

deportivas,

sociales,

políticas

artísticas

Fotos e imágenes

Los estudiantes se organizarán por grupos de acuerdo a su predilección, por ejemplo, quienes son buenos para el dibujo podrán agruparse en un equipo que elaborará la portada y títulos; quienes gustan del deporte se organizarán en un equipo que elabore dos o tres noticias del deporte y así por el estilo.

### **3.9 Al finalizar la actividad**

Los estudiantes realizarán una plenaria y elaborarán, con la información disponible de cada equipo o grupo, el pequeño periódico. Luego cada estudiante elaborará un escrito de media página sobre las impresiones de este proceso educativo, enfocada en las siguientes ideas:

Lo que aprendieron en la presente actividad

La importancia de la comprensión

¿Qué opinión tienen sobre la actividad?

¿Cómo mejorar la actividad para hacerla más atractiva?

### **3.10 Evaluación diagnóstica continua**

En la actividad en los equipos de trabajo de los estudiantes, señalará las condiciones de funcionamiento, sobre la base de la motivación para que él explique comprensivamente y con precisión para actividad.

En el análisis de la pregunta los estudiantes podrán argumentar sus intervenciones y señalar constructivamente las deficiencias, si hubiera, en las interrogantes de sus compañeros.

Durante la investigación guiada; cada equipo de estudiantes realizará una retroalimentación para mejorar la comprensión, tomando en cuenta la creatividad, el lenguaje, la comprensión de las noticias, lógica de los escritos y diseño del periódico.

El trabajo de los estudiantes del 8vo año, serán objeto de opiniones de los docentes de Lengua y Literatura de otros grados, principalmente en el proceso y producto de la elaboración del periódico en el aula, las cuales serán analizadas con la docente para mejorar la metodología.

### 3.11 CRONOGRAMA DE LA APLICACIÓN

ACTIVIDADES	TIEMPO EN SEMANAS																RECURSOS									
	1 Semana				2 semana				3 semana				4 semana						5 semana				6 semana			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	HUMANOS	MATERIALES
Capacitación a los estudiantes para el trabajo en equipo	X	X	X	X																					Director. Autora de la investigación	Carpetas y documentos
Formación de equipos de trabajo con los educandos					X	X	X	X																	Autoras. Comisión Académica	Documentos. Fuente bibliográfica
Recolección de periódicos por cada equipo de estudiantes.									X	X	X	X													Estudiantes	Libros, textos, internet, hojas.
Utilización del periódico en el aula					X					X				X				X				X			Estudiantes	Libros, textos, internet, hojas
Los educandos mediante preguntas organizarán y orientarán la clasificación la información existente.													X	X	X	X									Estudiantes	Carpeta de informes
Jerarquización de noticias de acuerdo con su temática.																									Estudiantes	Informe de trabajo
Cada equipo de trabajo socializará las interpretaciones asumidas.																	X	X	X	X					Estudiantes	Informe de trabajo
Plenaria donde cada equipo expone su trabajo																									Estudiantes	Informe de trabajo

## **4. Conclusión**

### **4.1 Ventajas de aplicación**

Cuando se aplica el periódico como herramienta o recurso didáctico, los estudiantes se entusiasman porque se rompe la rutina de la utilización de textos, pizarra y libros, les llama mucho la atención eso de crear, comprender, inventarse temas y actuar de manera cooperativa. Los ven como una novedad, posiblemente como un ejercicio de motivación en donde van aprender cosas nuevas. Es decir, se crea un ambiente de aprendizaje proactivo y de interrelación permanente entre estudiantes – estudiantes y docente – estudiante, además se entrelaza aprendizaje anterior con elementos de la nueva información, porque el periódico trae situaciones actuales, lo que está sucediendo en el mundo. Algunos estudiantes no tendrán conocimientos de lo que sucede en la comunidad, pero otros sí estarán al tanto; entonces entre estos dos grupos se puede intercambiar información.

La ventaja de la aplicación de esta propuesta, es muy significativa porque pone en discusión el hecho de que si los docentes, en realidad estamos enseñando para la comprensión o solo para la repetición, creo es lo más importante, la propuesta conmina a desarrollar un debate no solo didáctico sino sobre todo educativo, se vuelve a la pregunta de siempre y que cae en el campo epistemológico ¿Para qué enseñamos?: Los docentes siempre están tratando de mejorar su práctica, solo necesitan mayores espacios y una tendencia a la experimentación de nuevas formas de enseñanza. La propuesta motivará a que otros docentes de otras asignaturas y áreas también deseen aplicar esta metodología.

Posiblemente el inconveniente que se puede presentar es que los estudiantes no saben trabajar en equipo, lo cual es muy distinto a estar en grupo, porque el trabajo en equipo no se reduce a agruparlos, nombrar un coordinador y un secretario, sino que deben haber desarrollado ciertas destrezas y actitudes para que puedan funcionar con equidad, respeto y responsabilidad.

### **4.2 Aspectos que mejorar**

Necesariamente para aplicar la enseñanza para la comprensión demanda en el docente preparación y capacitación, porque todo proceso de calidad parte necesariamente de los profesores; se deberá preparar a los maestros en el manejo de equipos de trabajo, de que primero ellos, deben comprender y estar de acuerdo con esta nueva forma de aprendizaje. En el caso de Lengua y Literatura, existe muchas formas de desarrollar la comprensión lectora, uno de ellos es la utilización del periódico en el aula, pero también hay que saber cómo hacerlo; porque cuando los estudiantes leen los titulares

y las noticias, luego la comparan, ya están desarrollando un proceso comprensivo y aun mas y la resumen, reflexionan sobre ello, y pueden elaborar otros textos, entonces se puede hablar de comprensión de lo que leen.

Otro elemento que se debe mejorar esta relacionado con lo que se dijo en punto anterior; el trabajo en equipo demanda que los docentes sepan hacer trabajar a sus estudiantes en esa forma, porque como dice el dicho “nadie puede enseñar lo que no sabe”, entonces que en maestro nunca ha trabajado en equipo, y aún peor no tiene la experiencia y tampoco se ha autoformado, le va a ser difícil organizar a los estudiantes y trabajar cooperativamente.

#### 4.3 Líneas de investigación

La propuesta deja sentado otras líneas de investigación, por ejemplo, la utilización del periódico en el aula, el cual puede constituirse como un recurso didáctico no solo para el área de Lengua y Literatura sino de manera general para las asignaturas generales; aspecto que en nuestro sistema ecuatoriano no ha ido tomando en cuenta; esto posibilitaría incorporar un material asequible para todos los estratos sociales, de fácil manejo y que esta presente de manera permanente, claro está, que también se necesita cierta pedagogía y didáctica para su utilización.

También deja abierta los hábitos lectores de los docentes y estudiantes, porque para la comprensión lectora, es vital que los docentes y estudiantes tengan hábitos lectores. Pero principalmente los docentes deben tener hábitos lectores, porque ellos siguen siendo referentes para los educandos; la enseñanza para la comprensión esta estrechamente ligada a la capacidad de reflexionar, abstraer, criticar, resumir, es decir con las habilidades cognitivas y metacognitivas de los escolares, que no se alcanzarán si primero los docentes no tienen desarrolladas, como enseñar a comparar a los pupilos y los profesores carecen de esa destreza.

## 5. Referencias bibliográficas

- Arindaga, A. V. (2005). *Comprensión lectora y Procesos Psicológicos*. España: Universidad de España-Alicante.
- Barquin Ruiz (2011). La evolución del pensamiento pedagógico del profesor, en revista de Educación. N°294. Madrid.
- Betancourth María. (2014). Enseñanza para la comprensión como didáctica alternativa para mejorar la interpretación y producción oral y escrita en lengua castellana en el grado quinto del centro educativo municipal la victoria de pasto. Universidad de Manizales.
- Blythe, Tina. (2010) La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente., Buenos Aires, Edit. Paidós Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Colombia.
- Braojos, C. G., & Salmeron Perez, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: Enseñanza y evaluación en educación primaria. *revista Curriculo y formación del profesorado*, 20.
- Camps, A. (2003). *La enseñanza de la composición escrita una visión general* . Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Camps, A. (2008). La enseñanza de la lectura. *Mornográfico leer y escribir*, 21.
- Castro, M. K. 2010). *Educación si*. Recuperado el 25 de 07 de 2015, de educar sitios educar : <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=115435>
- Cerillo, Pedro (2002). La formación de hábitos lectores como proceso de aprendizaje. Unidad de Castilla. La Mancha. España.
- Cooper. (2006). *Didáctica de la lengua y la lectura en primaria*. Madrid España: Prentice Hall.
- Colomer, T. (2001). *La enseñanza de la lectura*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Clavel María. (2010). La Enseñanza para la Comprensión como Marco Conceptual para el Mejoramiento de la Calidad Educativa: la Estrategia de la Evaluación Integrativa. Universidad Nacional de San Juan. Argentina.
- De la Torre (2012). Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio. Barcelona. Edit. Octaedro.



- De Zubiría (2012). 'Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante'. Bogotá D.C.:Cooperativa Editorial Magisterio.
- Espinosa, I. Y. (2010). Recuperado el 28 de julio de 2015
- Fillola, A. M. (2006). *Didáctica de la lengua y la literatura en primaria*. Madrid España: Prentice Hall.
- Flore, E. y Leymonié. J.( 2007). *Didáctica práctica para enseñanza media y superior*. Montevideo. Grupo Magro.
- Fresneda, R. G. ( 2014). *www.eltallerdigital.com Tesis Doctorales Universidad de Alicante*. Obtenido de [http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/39868/1/tesis\\_gutierrez\\_fresneda.pdf](http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/39868/1/tesis_gutierrez_fresneda.pdf) El desarrollo de procesos lectores y escritores en niños
- Garder, H. (2010). *Historia y Perpectiva Actual de la Educación Infantil*. España: Casa del Libro.
- Gardner, Howard: (2011).*La inteligencia reformulada*. Buenos Aires. Paidós.
- Hollowell, K. (26 de Abril de 2014). Obtenido de [https://www.google.com.co/search?q=fluidez+en+la+lectura&ie=utf-8&oe=utf-8&aq=t&rls=org.mozilla:es-ES:official&client=firefox-a&channel=np&source=hp&gfe\\_rd=cr&ei=keK\\_Vc35CanI8AeujoHgDw](https://www.google.com.co/search?q=fluidez+en+la+lectura&ie=utf-8&oe=utf-8&aq=t&rls=org.mozilla:es-ES:official&client=firefox-a&channel=np&source=hp&gfe_rd=cr&ei=keK_Vc35CanI8AeujoHgDw)
- Jones, B.; Palincsar, A.; Ogle, D. y Carr, E.:2012. *Estrategias para enseñar a aprender*. Buenos Aires, Edit. Aique.
- Kelley, M.J. & Clausen-Grace, N. (2007) *Comprehension shouldn't be silent*. International Reading Association. Newark.
- Manuale Marcela. 2012. *Estrategias para la comprensión. Construir una didáctica para la educación*. Universidad Nacional del Litoral. Argentina.
- Molina, Judith Amparo. 2015. *Caracterización del modelo pedagógico enseñanza para la comprensión en el liceo infantil Tomás de Iriarte*. Universidad distrital Francisco José de Caldas. Bogotá Colombia.
- Novak, J. y Gowin, D.:(2010). *Aprendiendo a aprender*, Barcelona, Edit Martínez Roca
- Piaget , J. 2015. *Psicología del niño*. Madrid. Ediciones Morata.

Pública, R. D. (Mayo de 2014). *REPÚBLICA DE COSTA RICA Ministerio de Educación Pública*. Obtenido de <http://www.mep.go.cr/sites/default/files/programadeestudio/programas/espanol2ciclo15.pdf>