



# **UNIVERSIDAD DE CUENCA**

## **Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación**

### **Carrera de Educación General Básica**

#### **La activación de los conocimientos previos para la comprensión lectora en niños y niñas de Educación Básica**

#### **Elemental**

Trabajo previo a la obtención del  
título de Licenciada en  
Educación General Básica.

#### **Autoras:**

Tania Alexandra Guamán Muñoz  
C.I.: 0103844965  
Graciela Feliciano Quizhpe Remache  
C.I.: 1714248950

#### **Director:**

Mst. Luis Santiago Rosano Ochoa  
C.I.: 0104786553

**Cuenca - Ecuador**

**2017**



## RESUMEN

Mediante este estudio se pretendió determinar teóricamente la importancia de la activación de los conocimientos previos para la comprensión lectora. Metodológicamente, se recurrió a la recopilación bibliográfica de aspectos relevantes como la definición de conocimientos previos, estrategias docentes para el desarrollo de la comprensión lectora y criterios de selección para aplicar la activación de conocimientos previos para el desarrollo y potenciación de la comprensión lectora. Comprensión necesaria para empezar leer libros, artículos, textos científicos, tanto en formato tradicional como digital. Finalmente, se plantearon estrategias para la práctica docente en relación a una guía de clase de Lengua y Literatura, en donde se aborda un ciclo de aprendizaje que incluye: aspectos preliminares, preparación de la tarea, realización de la tarea y evaluación.

**Palabras clave:** activación de conocimientos previos, comprensión lectora, estrategias docentes, criterios de selección.



## ABSTRACT

This study aimed to determine theoretically the importance of the activation of previous knowledge for reading comprehension. Methodologically, we used the bibliographical collection of relevant aspects such as the definition of previous knowledge, teaching strategies for the development of reading comprehension and selection criteria to apply the activation of previous knowledge for the development and enhancement of reading comprehension. Comprehension needed to start reading books, articles, scientific texts, both in traditional and digital format. Finally, strategies were proposed for teaching practice in relation to a Spanish language class guide, which addresses a learning cycle that includes: preliminary aspects, task preparation, task completion and evaluation.

**Key words:** activation of previous knowledge, reading comprehension, teaching strategies, selection criteria.



## ÍNDICE DE CONTENIDOS

PORTADA .....	1
RESUMEN.....	2
ABSTRACT.....	3
ÍNDICE DE CONTENIDOS.....	4
CLAUSULA DE DERECHOS DE AUTOR.....	6
CLAUSULA DE PROPIEDAD INTELECTUAL.....	8
CLAUSULA DE PROPIEDAD INTELECTUAL.....	9
AGRADECIMIENTO .....	10
DEDICATORIA.....	11
INTRODUCCIÓN .....	13
CAPÍTULO I .....	15
LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS .....	15
1.1. ¿Qué son los conocimientos previos? .....	15
1.2. La importancia de los conocimientos previos .....	17
1.3. Los conocimientos previos y el constructivismo .....	20
1.4. El constructivismo y la educación .....	24
CAPITULO II .....	29
COMPRESIÓN LECTORA.....	29
2.1. Lectura .....	29
2.2. La comprensión lectora y su importancia para el desarrollo educativo .....	32
2.3. Comprensión lectora en los niños/as de Educación Básica Elemental .....	36
2.4. Procesos cognitivos que intervienen en la lectura.....	39
2.5. Sistema de la lectura .....	43
2.5.1. Componentes de la lectura .....	43
2.5.2. Métodos para el desarrollo de la lectura.....	46
CAPÍTULO III .....	51
LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS PARA LA COMPRESIÓN LECTORA.....	51
3.1. Relación de los conocimientos previos en la comprensión lectora .....	51
3.2. Estrategias docentes para el desarrollo de la comprensión lectora. ....	53
3.3. Criterios de selección para aplicar la activación de los conocimientos previos para la comprensión lectora. ....	56
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	60
Conclusiones.....	60
Recomendaciones.....	61



## ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Ejemplo de aplicación método de lectura sintético.....	47
Ilustración 2. Ejemplo de aplicación método de lectura analítico .....	48
Ilustración 3. Ejemplo de aplicación método de lectura combinado .....	49
Ilustración 4. Aplicación de conocimientos previos .....	52

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Tipos de comprensión lectora .....	34
Gráfico 2 Los componentes de la lectura .....	44
Gráfico 3 Conocimientos previos sobre una lengua .....	56
Gráfico 4. Proceso lector individual y las diferencias individuales.....	57



## CLAUSULA DE DERECHOS DE AUTOR

### Cláusula de Licencia y Autorización para Publicación en el Repositorio Institucional

---

Tania Alexandra Guamán Muñoz en calidad de autor/a y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación “LA ACTIVACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA EN NIÑOS Y NIÑAS DE EDUCACIÓN BÁSICA ELEMENTAL”, de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el Repositorio Institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 21 de septiembre de 2017

Tania Alexandra Guamán Muñoz

C.I: 0103844965



## CLAUSULA DE DERECHOS DE AUTOR

### Cláusula de Licencia y Autorización para Publicación en el Repositorio Institucional

---

Graciela Feliciano Quizhpe Remache en calidad de autor/a y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación “LA ACTIVACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA EN NIÑOS Y NIÑAS DE EDUCACIÓN BÁSICA ELEMENTAL”, de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el Repositorio Institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 21 de septiembre de 2017

---

Graciela Feliciano Quizhpe

C.I: 1714248950



## CLAUSULA DE PROPIEDAD INTELECTUAL

### Cláusula de Propiedad Intelectual

---

Tania Alexandra Guamán Muñoz , autora del trabajo de titulación “LA ACTIVACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA EN NIÑOS Y NIÑAS DE EDUCACIÓN BÁSICA ELEMENTAL”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Cuenca, 21 de septiembre de 2017

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Tania Alexandra Guamán Muñoz", written over a horizontal line.

Tania Alexandra Guamán Muñoz

C.I: 0103844965





## CLAUSULA DE PROPIEDAD INTELECTUAL

### Cláusula de Propiedad Intelectual

---

Graciela Feliciano Quizhpe Remache, autora del trabajo de titulación "LA ACTIVACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA EN NIÑOS Y NIÑAS DE EDUCACIÓN BÁSICA ELEMENTAL", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Cuenca, 21 de septiembre de 2017

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Graciela Feliciano Quizhpe", written over a horizontal line.

Graciela Feliciano Quizhpe

C.I: 1714248950



## **AGRADECIMIENTO**

En primer lugar, agradezco a Dios porque me ha iluminado en largo trayecto de preparación y, siempre me ha dado la fortaleza para seguir adelante y cumplir mis metas, a todos los docentes de la Universidad de Cuenca que nos han instruido a lo largo de nuestra formación académica, de manera especial al Magíster Santiago Rosano por ser nuestro orientador y guía en este presente trabajo.

## **LAS AUTORAS**



## DEDICATORIA

A Dios quien es lámpara para mis pies, a mis padres que me dieron la vida. Alejandro y Norma Muñoz, quienes me han motivado, impulsado a seguir adelante, de manera especial a mi hermana Priscila que sin importar fronteras siempre ha estado allí para darme el apoyo incondicional y estar pendiente que no me falte nada, de la misma manera a mi hermano Christian quien le debo este título siempre me tomó de la mano y me llevó a las aulas de la universidad. Finalmente a toda la familia Quito Izquierdo, Guamán Muñoz.

Tania.



## **DEDICATORIA**

A mis hijas Angélica, Michelle, Juan Diego y en especial a mi pequeña Sofía Victoria quienes han sido el motor fundamental para alcanzar una meta más en mi vida profesional, de la misma manera a mi padre Humberto Quizhpe, finalmente a mis hermanos a pesar de la distancia siempre me han apoyado y me han dado aliento para conseguir este maravilloso sueño.

Graciela



## INTRODUCCIÓN

Este estudio es pertinente ya que está enfocado en la importancia de la activación de los conocimientos previos para la comprensión lectora en el nivel de Básica Elemental, a la vez que se desarrollan clases dinámicas y motivadoras. Es así que, tiene como objetivo general el determinar teóricamente la importancia de la activación de los conocimientos previos para la comprensión lectora, planteando como objetivos específicos el identificar los conocimientos previos como base del aprendizaje en el constructivismo, definir la importancia que adquiere el trabajo de los conocimientos previos para mejorar la comprensión lectora y recopilar estrategias que permiten la activación de los conocimientos previos en la comprensión lectora dentro de la Educación Básica Elemental.

La metodología empleada es totalmente bibliográfica, es decir, se centra en la indagación de conceptos y teorías que podría facilitar el trabajo de un docente en los procesos de enseñanza aprendizaje. A través de la selección y el análisis del contenido teórico, el presente estudio permite el cumplimiento de los objetivos establecidos.

Es así que, el presente trabajo consta de tres capítulos: el primero hace referencia al marco teórico relacionado a la lectura y el constructivismo. El segundo capítulo aborda la comprensión lectora en tanto que facilita la introducción en el mundo de la lectura infantil. Por su parte, el tercer capítulo trata sobre los conocimientos previos para la comprensión lectora y cómo se puede trabajar de manera concreta con una asignatura como lengua y literatura.

Finalmente, se ha podido llegar a conclusiones que definen a los conocimientos previos como elementos fundamentales en el desarrollo cognitivo de un individuo, y en el constructivismo estos posibilitan el desarrollo del aprendizaje significativo. Además, el alumno obtiene información crítica sobre su contexto por medio de la comprensión lectora, la misma que debe estar relacionada y/o enfocada en la activación de conocimientos previos. Por último, también se



concluye que las estrategias que se diseñan en torno a esta temática, deben atender los conocimientos previos de cada alumno.



## CAPÍTULO I

### LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS

#### 1.1. ¿Qué son los conocimientos previos?

Dentro de las teorías cognitivas se incorporan procesos de enseñanza-aprendizaje que están relacionados con el procesamiento de la información que es impartida, como es el caso de la memoria comprensiva, la cual está basada en el uso y aprovechamiento de los conocimientos previos del niño para formular aprendizajes más significativos.

En este sentido, los conocimientos previos son aquellos conceptos que el niño o la niña ha almacenado en su memoria durante los primeros años de vida o durante los primeros años de la etapa escolar. Muchas veces estos conocimientos previos son adquiridos de manera inconsciente y con la ayuda de los adultos que están a su alrededor, así, por ejemplo, un niño de cinco años conoce los colores primarios y secundarios, algunos números, letras, nombres de personajes, lugares, entre otros conceptos que posteriormente, en los primeros años escolares, asocia con nuevos conocimientos que van dando lugar a una mayor comprensión de lo que se aprende.

Al respecto de la memoria comprensiva, Ausubel, citado por Gallardo y Camacho (2008), señala:

El aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por "estructura cognitiva", al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización (p. 28).

Complementando lo anterior, Ausubel, Novak y Hanesian (1978) afirman que "el factor más importante que influye en el aprendizaje es aquello que el alumno ya sabe" (p. 40). En tal sentido, se indica que, dentro del proceso de aprendizaje, es importante el aprovechamiento los conocimientos que el niño ya adquirido con anterioridad, los mismos que puede utilizar cuando intenta comprender algo, para lo cual activa una de las ideas o conocimientos previos



que le sirva para organizar y darle sentido a lo que está intentando aprender. Así, por ejemplo, cuando se le enseña al niño o la niña los colores, él o ella pueden asociarlos con el color del auto, el vestido, la casa, o cualquier otro elemento que conoció con anterioridad, y de esta manera, aprender o recordar mejor los colores.

Los conocimientos previos, según lo explican Caamaño y Pérez (1992), difieren en su contenido y en su naturaleza (algunos son más conceptuales, otros más descriptivos, otros más explicativos, otros más generales, otros más específicos, etc.); además, pueden variar según la edad y la instrucción previa de los estudiantes. Al respecto, se explican a continuación algunos de los elementos más característicos de los conocimientos previos:

- **Construcciones personales:** Han sido elaborados de forma más o menos espontánea en su interacción cotidiana con el mundo. Tienen su dominio en el entorno cotidiano del alumno.
- **Falta de rigor desde el punto de vista científico:** No tienen por qué ser rigurosos desde el punto de vista racional del alumno. Las deducciones personales suelen basarse en las observaciones de los fenómenos cotidianos, aunque no sean científicamente correctos o empíricos (la manzana cae porque pesa en vez de la gravedad como verdad científica). El alumno explica con cercano acierto cómo se comportan los objetos, aunque sus resultados se alejan de la mecánica newtoniana, por ejemplo.
- **Bastante estables y resistentes al cambio:** Persisten a pesar de muchos años de instrucción científica. Sus construcciones personales son compartidas por personas de diferentes características (edad, país, procedencia, formación, etc.). Puede ocurrir que aparezcan ideas elaboradas anteriormente influenciadas por estos contactos anteriores sobre las experiencias.
- **Carácter implícito:** Frente a los conceptos explícitos de la ciencia. Esto condiciona la metodología puesto que en algunos casos se identifican a través del lenguaje, muchas de las veces se descubren implícitos en las





actividades o predicciones de los alumnos construyendo ideas “en acción” que los alumnos no pueden verbalizar. Sólo haciendo las ideas explícitas y siendo consciente de ellas se podrá modificarlas (Caamaño & Pérez, 1992, p. 10).

De las características antes mencionadas, resulta importante destacar que los conocimientos previos son sólidos y resisten al cambio, es decir, dado que los estudiantes han adquirido estos conocimientos de manera espontánea y se originan en su interacción con el entorno, entonces, se convierten en conocimientos que se arraigan en la memoria y, por lo tanto, es difícil modificarlos o eliminarlos; de ahí que, son mucho más enriquecedores a la hora de aprender.

## **1.2. La importancia de los conocimientos previos**

La perspectiva constructivista de la educación destaca la importancia de los conocimientos previos, debido a que estos permiten desarrollar estas ideas constructivistas de permitir al estudiante ser el constructor de sus propios aprendizajes a través de un proceso participativo y dinámico, donde el estudiante es concebido como un sujeto capaz de construir nuevos conocimientos utilizando como recursos sus experiencias vividas en el entorno y sus aprendizajes previos.

En este contexto, para Díaz y Hernández (2010), los conocimientos previos tienen un doble servicio: “por un lado, el saber lo que conocen los alumnos y, por otro, el de usar ese conocimiento como punto de partida para suscitar nuevos aprendizajes” (p. 144).

Los conocimientos previos se representan como conocimientos declarativos, procedimentales o afectivos que posee el sujeto ante una situación de adquisición de nuevas informaciones. Así, las formas de entender las explicaciones del docente, los errores que cometen los alumnos, las dificultades que presentan con determinados contenidos en cualquier dominio de conocimiento están en gran medida influidos por las suposiciones y la información con que los alumnos llegan a los contextos de enseñanza. Al



respecto, Díaz y Hernández (2010), mencionan las palabras de Ausubel al señalar: “el conocimiento y experiencia previa de los estudiantes son las piezas claves de la condición de la enseñanza” (p. 40).

Los conocimientos previos se dan de forma personal y difieren según el contexto y realidad de cada niño, por lo tanto, cada niño tiene distintos niveles o ritmos de aprendizaje y razonamiento. Por ello, es importante mencionar que, el rol del docente es un elemento fundamental para guiar a sus estudiantes en este proceso de acuerdo a sus necesidades, de manera que todos puedan alcanzar un aprendizaje significativo.

Al hablar de aprendizaje significativo, se hace referencia a que el estudiante le da sentido y comprensión a cada información que es nueva, pues interioriza la información recibida y la asocia con las ideas o conocimientos previos que anteriormente ya los había asimilado. Por ende, los estudiantes van a reflexionar e ir almacenando en su estructura mental lo aprendido, logrando así un aprendizaje a largo plazo. López (2002) dice que en la intervención escolar se deben tomar en cuenta los conocimientos previos, ya que estos permiten alcanzar un aprendizaje significativo, donde el niño es el constructor de sus propios conceptos y el docente da su conceptualización científica.

En la educación aprender es construir nuevos significados de la realidad que le envuelve al estudiante, los cuales enriquecen a los propios conocimientos previamente adquiridos y permiten su aplicación en las nuevas situaciones cada vez más complejas. “La construcción de significados involucra al educando en su totalidad, y no solo implica su capacidad para establecer relaciones sustantivas entre sus conocimientos previos y el nuevo material de aprendizaje” (Coll, 1990, p. 198).

Entonces, en el proceso de enseñanza- aprendizaje los docentes antes de empezar una clase o un contenido nuevo debemos propiciar un conversatorio inicial con lluvia de ideas, dinámicas y una participación activa de todos los educandos donde se involucren, se interesen por aprender algo nuevo. Así lograremos sondear cuanto saben o no saben del tema, es decir activar los conocimientos previos. Al lograr esta activación el docente puede generar



espacios para responder a las preguntas e inquietudes que tengan al respecto.

Así también existen estrategias de activación, según Díaz y Hernández (2010), que deben tener las siguientes características:

- Identificar los conceptos centrales de la información que van a aprender.
- Saber qué es lo que se espera que aprendan los alumnos en el eje enseñanza-aprendizaje.
- Examinar los conocimientos previos de los alumnos para escoger cuales activar, o componerlos cuando son escasos o inexistentes.

Estas estrategias requieren de una planificación por parte del docente, de manera que se establezca con anticipación los conocimientos que se espera que el estudiante adquiera, los cuales deben vincularse con los conocimientos previos. En tal sentido, los conocimientos previos no son lo mismo que los conocimientos nuevos que se adquieren en la escuela, así, de acuerdo con Rayas (2014) “las ideas previas responden a una lógica de pensamiento, influenciada por las experiencias realizadas en la vida cotidiana, que generalmente son distintas a los conocimientos científicos y escolares”. (p. 2). De este modo, en la escuela el alumno puede comprender mejor aquella información que tiene una relación estrecha con lo que ya sabe.

Algunos estudios, como el de Blanco (2012) y Rayas (2014), muestran que en los alumnos persisten sus ideas previas después de su escolarización. Esto podría deberse a que el conocimiento escolar es utilizado por los estudiantes en las situaciones académicas prácticas y participativas, como: tareas escolares, debates, exposiciones, evaluaciones, etc.

De esta manera, el aprendizaje debe comprenderse como un ejercicio personal que incluye formulaciones, comprobaciones y reformulaciones que se realizan a partir de esquemas previos. Por otra parte, cuando el niño nace aparecen estos primeros esquemas mencionados que son reflejos en ese momento, pero que, como indica Coll (1990), más adelante surgen los esquemas de acción



cuando el niño no se limita a responder a cualquier tipo de estimulación solo por reflejo, sino que busca una respuesta de acuerdo a sus necesidades.

Con el tiempo, estos esquemas se van haciendo más complejos e integrados, entonces se habla de estructuras de conocimiento, y finalmente, en el momento que empieza a entrar en funcionamiento la lógica, se habla de operaciones mentales, donde la persona no se somete pasivamente al medio, sino que lo modifica, interactúa y lo transforma en función de los esquemas que ya posee.

### **1.3. Los conocimientos previos y el constructivismo**

De manera formal, el constructivismo es un paradigma o enfoque antes que una teoría. En el paradigma constructivista, como afirma Orozco (2009), el rol del docente cambia y pasa a ser moderador, coordinador, facilitador, mediador y también un participante más, de tal manera que estimula y acepta la iniciativa y autonomía del estudiante, permitiendo que sea él mismo quien dirija su aprendizaje. El constructivismo fomenta la curiosidad y el interés del estudiante mediante preguntas amplias y valorativas, induciéndolo a preguntar y cuestionar los contenidos para que investigue, descubra, compare y comparta ideas.

De acuerdo con Vera (2013), “el constructivismo es una perspectiva epistemológica que intenta explicar y comprender la naturaleza del conocimiento, cómo se genera y cómo cambia desde la perspectiva del sujeto y no del objeto” (p. 2). Por tanto, es un modelo de aprendizaje basado en la construcción del conocimiento mediante la experimentación, la concepción y comprensión del mundo que nos rodea. De este modo, cada niño construye los esquemas necesarios para entender la realidad, esquemas que más tarde tendrá que reformular, adaptar, o cambiar para lograr realmente el aprendizaje.

Contextualizando lo antes mencionado, se plantea el ejemplo de un docente de Cuarto Año de Educación Básica Elemental, quien se plantea tratar sobre un tema específico en la asignatura Ciencias Naturales: Los animales vertebrados e invertebrado. De este modo, al escuchar al docente mencionar el tema a tratar, lo primero que se viene a la mente de los estudiantes es el nombre de



algún o algunos animales vertebrados e invertebrados que ellos han visto anteriormente, es decir, recuperan la información que ha estado almacenada en su memoria a largo plazo. Esta información previa se ha originado en los años anteriores, cuando los estudiantes fueron a un laboratorio y observaron esqueletos de animales. De esta manera se activan los conocimientos previos a partir de las experiencias de la vida cotidiana y escolar.

Por otra parte, en los estudios realizados por Van der Bijl y Van Sanden, (2008) mencionan que:

El constructivismo es un modelo que sostiene que la persona tanto en los aspectos cognoscitivos como sociales y afectivos no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de su disposición interna, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores (p. 22).

Con respecto a la teoría cognitiva, esta nace en un contexto social crítico al positivismo, aceptando lo racional, funcional y tecnológico, pero introduciendo la idea del sujeto, del subjetivismo en la vida en general. “Este remarque subjetivo se aprecia aún más en el constructivismo, donde el alumno, no solo es activo o actor, sino que es autor o coautor de lo que aprende” (Hernández, 2010, p. 60).

Por su parte, autores como Díaz y Hernández (2003) mencionan: “El constructivismo postula la existencia y prevalencia de procesos activos en la construcción del conocimiento” (p. 28). Con ello, se indica que el aprendizaje constructivista entiende al estudiante como un sujeto activo y participativo que descubre su entorno y comprende la información por su propio medio, teniendo, por supuesto, al docente como mediador y guía en este proceso de descubrimiento.

De una forma amplia el concepto constructivista está conformado por diferentes aproximaciones psicológicas, tal como lo señalan Díaz y Hernández (2003), citado por Flores (2011):

- El desarrollo psicológico intelectual de la persona



- Atención a la variedad de intereses y necesidades de los alumnos frente al proceso enseñanza-aprendizaje.
- Replanteamiento de los contenidos curriculares, donde los escolares aprendan a aprender los contenidos significativos.
- Reconocimiento de las diferentes modalidades de aprendizaje.
- Búsqueda de alternativas novedosas para la organización del conocimiento escolar asociadas con la construcción de estrategias de aprendizaje.
- La promoción de la interacción entre docente y alumno.
- Revalorización del papel del docente en sus funciones de transmitir el conocimiento y como mediador del mismo. (Flores, 2011, p. 4)

El constructivismo puede ser considerado una subcategoría dentro del cognitivismo, puesto que Hernández (1998), explica que el marco psicológico del constructivismo está delimitado por enfoques cognitivos de Piaget, Ausubel y Vygotsky. A continuación, se explican los aportes de cada una de las teorías ha dado al constructivismo según Hernández.

- a) **La teoría genética de Piaget**, particularmente en la concepción de los procesos de cambio, como las formulaciones estructurales clásicas del desarrollo operativo.

Este enfoque de Piaget agrupa los dos grandes corrientes anteriores a la aparición de esta teoría: el empirismo según el cual el conocimiento es una copia o reproducción de la realidad que se adquiere a través de los sentidos, y el innatismo que hace referencia a los conocimientos innatos del niño.

Según esta teoría constructivista, el conocimiento es prácticamente entendido como un proceso que implica tanto los conocimientos previos del niño como los nuevos conocimientos surgidos de los diferentes conflictos cognitivos aparecidos en el aula, es decir, de los nuevos planteamientos que se le presentan o exponen al estudiante en las diferentes asignaturas. En este sentido, “las interrelaciones que se dan en el aula entre el profesor y los alumnos y entre los alumnos entre sí conducen muchas veces a conflictos cognitivos” (Civarolo, Amblard, & Cartechini, 2010, p. 121).



Los conflictos cognitivos en el aula son parte fundamental en la construcción del conocimiento, puesto que, cuando el estudiante enfrenta problemas o conflictos que debe resolver, es bastante probable que cometa errores, y el error es una pieza importante dentro del proceso de aprendizaje porque es el encargado de reformular, revisar y modificar esquemas que permitan mejorar y, por tanto, superar el obstáculo y aprender.

Es así que Piaget, citado por Civarolo, Amblard y Cartechini (2010), define la acción de los esquemas sobre la realidad con dos procesos diferentes: a) el primero es el proceso de asimilación en el que el niño necesita de la acción sobre el objeto para darle sentido e interpretarlo. b) el segundo es el proceso de acomodación donde el niño hace uso de los conocimientos previos para adaptarlos a una nueva realidad/objeto y así poder interpretarlos y utilizarlos en la resolución de conflictos cognitivos.

#### b) **La teoría del aprendizaje verbal significativo de Ausubel.**

La teoría del aprendizaje significativo fue planteada por Ausubel junto con Novak, quienes establecieron que el proceso de enseñanza aprendizaje se tiene que efectuar buscando el aprendizaje significativo de los educandos. Es decir que, contrariamente al aprendizaje memorístico, es de vital importancia activar los conocimientos previos para ayudar a los estudiantes a resolver el problema planteado y así otorgar un significado a los nuevos conceptos aprendidos, que es lo que asegura la perdurabilidad del conocimiento. En este sentido, según Martí y Onrubia (2002), Novak desarrolló la teoría inicial de Ausubel con el concepto “aprender a aprender” y la puesta en marcha de los mapas conceptuales que son la representación gráfica de los conocimientos y sus relaciones.

Dicho esto, se pueden derivar las tres condiciones imprescindibles para la construcción de un aprendizaje significativo de Ausubel: “la **activación** de los conocimientos previos del niño; el **carácter lógico**, claro, ordenado y correcto de los conocimientos; y, finalmente la **disposición** favorable del alumno por el aprendizaje” (Martí & Onrubia, 2002, p. 31). Sobre esta última condición, una manera de incentivar los alumnos puede ser el trabajo por proyectos o trabajos



grupales donde cada uno expone su opinión y activa los conocimientos que posee, logrando así, un involucramiento activo del estudiante con su aprendizaje, dando lugar a un proceso de modificación compartida que constituye el punto central del aprendizaje significativo.

- c) **La teoría del origen socio-cultural de los procesos psicológicos superiores de Vygotsky**, en cuanto a la manera de entender las relaciones entre el aprendizaje y el desarrollo y la importancia de los procesos de interacción personal.

La interacción social fomenta el desarrollo. El aprendizaje se despierta a través de una variedad de procesos de desarrollo que pueden operar solo cuando el niño está interactuando con personas de su entorno y con colaboración con sus compañeros. Una vez que estos procesos han sido interiorizados, forman parte del propio logro de desarrollo independiente. (Morrison, 2005, p. 99)

En esta teoría el papel del niño también es activo y el maestro tiene que guiar la transición del alumno desde el ejercicio asistido hasta el logro independiente. Esta representación de la función del docente como facilitador y mediador en el aprendizaje, resalta la gran importancia de su rol educador y aporte en el desarrollo cognitivo de los alumnos.

#### **1.4. El constructivismo y la educación**

El constructivismo es una corriente que afirma que el conocimiento de todas las cosas es un proceso mental del individuo, que se desarrolla de manera interna conforme el individuo obtiene la información e interactúa con su entorno. Considera que el verdadero conocimiento de los hechos es la estructura mental individual generada de la interacción con el medio, por ejemplo, el niño puede aprender sobre la relación causa-efecto a partir de adquirir experiencia en el juego, donde sus deseos de descubrir lo pueden llevar a realizar acciones como subirse a un árbol, del cual puede caer, y entonces, entender que llegar a sitios altos sin ayuda puede causarle daño, o en su defecto, puede aprender nuevas estrategias que le permitan subir al árbol y sostenerse mejor para no





caer. En tal sentido, para Soler (2006), “el constructivismo es un nuevo enfoque donde se enfatizan los esfuerzos para hacer nuestras las ideas, y convertirlas en conocimiento y construir nuestro propio mundo” (p. 25).

Desde los escenario educativos y el constructivismo, como indica Ríos (1999), el objetivo no es representar sino explicar, y es ahí donde se prioriza la comprensión y el dominio de la realidad. Aun así, continúa Ríos (1999), no hay un paradigma en el constructivismo educativo dado que hay grandes corrientes con puntos de vista diversos en cuanto a la metodología.

Es entonces, que el docente tiene la obligación de enfocarse en la aplicación del Currículo Nacional provisto por el Ministerio de Educación del Ecuador (2016) para los diferentes niveles de educación obligatoria, cuyos fundamentos epistemológicos y pedagógicos afirman que el constructivismo es una herramienta para la construcción de significados y sentidos en el proceso de aprendizaje, y son estos los que sostienen al sistema educativo nacional.

Por otra parte, se asume que la estructura cognoscitiva está conformada por una red de esquemas de conocimiento. Estos esquemas se definen como las representaciones que una persona conserva sobre un momento dado de su existencia y que se relaciona con algún objeto del conocimiento, como, por ejemplo, la forma en que el niño toma la cuchara, la manera en que organiza sus libros, etc., son el resultado de un conjunto de aprendizajes y experiencias que inconscientemente ha adquirido en algún momento de su vida. A lo largo de la vida estos esquemas se modifican, se hacen más complejos y adaptados a la realidad. Así, la naturaleza de estos esquemas y de sus conocimientos de un alumno depende de su nivel de desarrollo y de los conocimientos previos que ha podido ir construyendo a lo largo de su madurez y sus experiencias.

Contreras (1998) indica que los objetivos educativos del constructivismo tienen una doble funcionalidad, por una parte tienen una función clarificadora desde los procesos de reflexión, depuración y semántica; y por otra, sirven como marco referencial para la construcción de diseños curriculares.

Los objetivos educativos que plantea el constructivismo son:



- El aprendizaje es un proceso constructivo interno, auto estructurante.
- El grado de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo.
- Los conocimientos previos son punto de partida de todo aprendizaje.
- El aprendizaje es un proceso de reconstrucción de saberes culturales.
- El aprendizaje se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros.
- El aprendizaje implica un proceso de reorganización interna de esquemas.
- El aprendizaje se produce cuando entra en conflicto lo que el alumno ya sabe con lo que tendría que saber (Contreras, 1998, p. 6).

Así pues, el constructivismo se diferencia claramente del conductismo porque rechaza radicalmente los postulados de acción externa sobre el individuo para crear el aprendizaje. De manera que:

El alumno pasa a ser el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje. El alumno es quien, a través de un proceso activo y creador, busca información y la elabora para construir su propio conocimiento. La función del profesor consiste en permitir y orientar el trabajo de los alumnos, sugerir problemas y ayudar a resolverlos. El profesor ideal no es el que enseña muchas cosas, sino quien facilita las técnicas para que el alumno aprenda y le orienta cuando no puede seguir progresando (Gutiérrez, 2002, p. 295).

Como se puede observar, la construcción del conocimiento requiere que en el aula se apliquen estrategias interactivas y que se propicie un ambiente colaborativo y participativo, donde el docente, a través de su experiencia, utilice mecanismos didácticos que incidan en el proceso de construcción progresiva del conocimiento. Según Vallejos (2008), estas estrategias implican que el proceso de enseñanza-aprendizaje esté enmarcado por la interacción docente-estudiantes y estudiantes-estudiantes, y que en las actividades de aprendizaje se anteponga el lenguaje, la comunicación, el diálogo y la negociación, en lo que se denomina “triángulo interactivo”, en el cual, docente, estudiantes y



contenidos son los elementos básicos del aprendizaje significativo. Al respecto, Stevenson (2004) señala:

En este triángulo interactivo se concibe al estudiante como el responsable último de su proceso de aprendizaje; a los contenidos como aquellos que poseen un nivel importante de elaboración y construcción social, y son los adecuados para la actividad constructiva del estudiante; el docente, por otra parte, es el que tiene que cumplir una labor mediadora, orientadora y facilitadora entre el contenido y el alumno para que estos puedan realizar una actividad reconstructiva significativa (p. 57).

Por lo tanto, la educación en el marco del constructivismo, implica que los conocimientos se construyan a partir de representaciones o modelos mentales que le permitan al niño comprender el mundo. Para ello, se requiere de ese conjunto de concepciones, representaciones y conocimientos previos con que cuenta el estudiante, para ponerlo a flote en la construcción de los nuevos conocimientos, aplicando estrategias educativas que faciliten la asociación de esos conocimientos para establecer relaciones sustantivas que se integren a la estructura cognoscitiva del estudiante, llevándolo al aprendizaje significativo.

Como expone Blanco (1989), el proceso de construcción de los conocimientos es un proceso cíclico que se divide en tres tareas dónde interviene la figura del docente mediador. Esas tres tareas o fases son:

**Fase 1 - Equilibrio inicial:** El alumno posee unos conocimientos, un modelo mental iniciales que le explican el entorno y le permiten entender el mundo.

**Fase 2 - Desequilibrio:** Para adquirir nuevos conocimientos es necesario sustituir, modificar o completar los conocimientos de la fase 1, pero para llevarlo a cabo el alumno tiene que cuestionar su modelo mental, este cambio, se denomina cambio conceptual.

**Fase 3 - Reequilibrio:** La nueva información completa los conocimientos cuestionados en la fase anterior, de este modo se cierra



el proceso de construcción y se tiene que volver a la fase 1 ya con los nuevos conocimientos asimilados. (Blanco, 1989, p. 77)



## CAPITULO II

### COMPRENSIÓN LECTORA

#### 2.1. Lectura

La lectura es un medio importante para la adquisición de conocimientos, cuya práctica se ha dado desde varios siglos atrás, y ha configurado a la lectura como una puerta que abre la visión de los individuos y los ayuda a conocer y comprender la realidad del entorno que los rodea, puesto que, es en los libros donde se conserva la historia del ser humano y se desenvuelven los más enriquecedores conocimientos con respecto a los distintos elementos que componen al mundo. Además, la lectura sirve al ser humano para adquirir el conocimiento, y es también un medio que le ayuda a desarrollar el pensamiento, a imaginar, a crear, a expresarse, y, en consecuencia, a transformar su entorno. De ahí que, la lectura ha cumplido, y lo sigue haciendo, un rol fundamental en la configuración de las sociedades, así pues, es impensable una sociedad sin lectura ni escritura. Casi se podría decir que “leemos sin querer” y que leemos para existir.

Si bien la lectura, en sus diferentes formas, ha acompañado al ser humano desde la antigüedad, con los primeros jeroglíficos hace más de 5000 años; sin embargo, esto no quiere decir que la lectura haya perdido importancia o que haya dejado de ser necesaria, todo lo contrario, si analizamos la realidad actual de un mundo tecnológico y globalizado, se puede concluir que hoy más que antes la lectura merece especial atención y que debe ser revalorizada y rescatada desde los primeros años de vida del ser humano, tanto en los centros educativos como en el hogar. Ante esta afirmación cabría preguntarse qué tipo de lecturas se realizan hoy en día.

Si le preguntáramos a un adolescente, cuántas horas pasa en el día en Internet, nos sorprenderíamos. Y si le preguntáramos cuántos libros ha leído en lo que va del año, también nos sorprenderíamos. Seguramente ha pasado la mitad del día socializándose en su ordenador, pero difícilmente haya llegado a terminar una novela hasta el momento. O



en toda su vida. Sin embargo, tal vez nunca ha sido tan importante saber leer y comprender lo que se lee como en esta época, en la cual la información fluye rápidamente y exige una comprensión casi inmediata (Leoni, 2012, p. 1).

Efectivamente, es importante la comprensión en todas las lecturas, especialmente de aquellas a las que se accede a través de medios tecnológicos, puesto que el contacto social se hace cada vez más por medio de textos que son compartidos en las redes sociales. En este sentido, la comunicación, en un sentido amplio, se ha venido desarrollando con todo tipo de apoyos y formatos digitales que la han constituido en un elemento clave en la sociedad actual, por lo que, todos necesitan desarrollar la competencia comunicativa en general, y la lectora en particular, para interactuar plenamente con los demás. En este contexto, sin duda se vive una época del conocimiento, en la cual, las personas necesitan estar preparadas para enfrentar las nuevas exigencias de una sociedad que avanza a pasos agigantados; y, para conocer, es indispensable empezar por saber leer.

Como expresa Ordúz (2012) “las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) se presentan cada vez más como una necesidad social debido al afán que tiene el hombre por ser cada día más eficiente en sus labores y el constante deseo de aprender” (p. 20). Con el desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, aparecen nuevas situaciones que plantean nuevos retos para los lectores, situaciones que son diversas y constantemente cambiantes, donde la lectura aparece en nuevos formatos, que han dividido a las personas en dos grupos: aquellos que luchan por rescatar el valor de la lectura física plasmada en libros y afirman que desde este tipo de formato la lectura resulta más enriquecedor; y, aquellos que defienden la comodidad y accesibilidad que brindan los nuevos formatos digitales para leer desde cualquier lugar y a cualquier hora.

Para Yubero (2015) las tecnologías producen espacios privilegiados de enseñanza y lectura, como es el caso de las bibliotecas digitales, donde se trata, no solo de que los estudiantes dispongan de un acceso a los conocimientos y a la información, sino que, además, la sepan utilizar de



manera eficaz, reflexiva y responsable. Por consiguiente, para leer de una manera eficaz y reflexiva, se deberán utilizar los recursos pertinentes que respondan a la realidad actual de los estudiantes. Por eso, la enseñanza actual tiene que atender prioritariamente la manera como se adquieren estos recursos y cómo se integran en aprendizajes más globales. De hecho, las competencias progresan según el dominio que se tiene de estos recursos personales, del mismo modo que su mayor desarrollo mejorará el dominio.

Aprovechando las tecnologías se pueden crear espacios lúdicos con actividades de animación lectoras que crean refuerzos positivos en el aprendizaje. Como explican Cerrillo, Larrañaga y Yubero (2002), también las gratificaciones en el plano socioemocional se refuerzan con la práctica de la lectura dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente en las primeras etapas escolares. Las actitudes positivas, por consiguiente, son fundamentales para el progreso de los hábitos lectores.

En tal sentido, hace falta una actitud personal de implicación en el proceso lector, considerando la lectura como herramienta capital para crear miembros activos de la sociedad. Al respecto, de acuerdo con Cerrillo et al (2002), las actitudes positivas en la enseñanza de la lectura, propician que el lector se sienta motivado y tenga interés por la lectura, lo ayuda además a desarrollar su autonomía en la lectura, es decir, a leer sin la necesidad de que el adulto lo supervise.

Al contrario, ciertas prácticas docentes rígidas, poco flexibles y mecánicas, aún aplicadas en la actualidad, producen un estímulo negativo, explican Cerrillo et al (2002), que la lectura obligada de determinados libros o la elaboración de tediosas fichas suponen cortar la formación de los buenos hábitos lectores. Por tanto, se tendrá que evitar el aprendizaje mecánico y favorecer el desarrollo de hábitos positivos que favorezcan el aprendizaje en el marco de un ambiente de aula armónico, motivador, participativo.



## 2.2. La comprensión lectora y su importancia para el desarrollo educativo

La comprensión lectora tiene un carácter estratégico y constructivista, puesto que implica una interacción entre el lector, sus características y el texto; en esta interacción el lector ha de asimilar lo que dice determinado texto, tomando como base sus conocimientos previos y representándolos a través de sus propios significados, es decir, explicando el texto en sus propias palabras y sus propias experiencias. Esta interpretación de la lectura basada en conocimientos previos, le permite al lector encontrar el sentido del texto y construir una representación lo más cercana posible a lo que está escrito.

En este sentido, la comprensión lectora es posible gracias a las características propias de cada lector, tales como: sus aspectos cognitivos, afectivos, actitudinales, volitivos y todo el bagaje de experiencias previas que ha adquirido, y que, en un momento determinado se relacionan con el texto para interpretarlo de la mejor manera, pero de acuerdo a las características específicas de cada lector, con lo cual, es de esperarse que no todos los lectores tengan la misma interpretación de un texto.

Por tanto, la interpretación del educando dependerá de las características cognitivas, actitudinales y afectivas personales de cada lector, donde se expresan e interactúan sus intereses y sus conocimientos previos para dar una interpretación a la lectura.

En este sentido, el lenguaje escrito, a diferencia del lenguaje oral, tiene que ser más explícito, puesto que no dispone de los recursos contextuales como el gesto y la visión, ni tampoco hay una situación de comunicación compartida entre el emisor y el receptor. En cambio, tiene la calidad de fijar el mensaje y mantenerlo en el tiempo. Como expresa Elichiry (2009), “en el lenguaje escrito los lectores deben construir significado a partir del texto en ausencia del escritor” (p. 100).

A diferencia del lenguaje oral, la comprensión lectora tiene el apoyo de un texto y la representación gráfica del lenguaje. Mendoza y Cantero (2003) explican que la comprensión de textos escritos implica el conocimiento de un léxico y





unas estructuras morfosintácticas que en el lenguaje escrito pueden ser diferentes que las de la lengua oral. Además, implica el conocimiento, aunque sea de una manera intuitiva, de la estructura textual que organizan las ideas y responden a unos objetivos diferentes y exclusivos del lenguaje escrito.

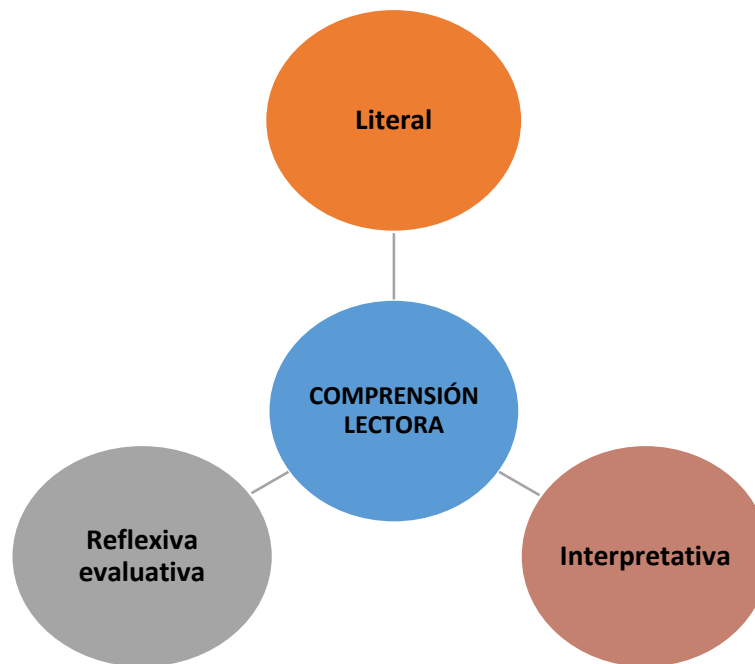
Para poder llegar al mensaje que transmite un texto escrito, el alumno tiene que conocer la naturaleza de la representación gráfica que le permite relacionar los signos gráficos con unos elementos sonoros. Solís, Suzuki y Baeza (2010) explican que el aprendizaje de este principio implica el conocimiento de la relación grafía-sonido para hacer esta decodificación de una manera bastante ágil. Cuando el aprendiz de lector tiene la capacidad de atención y el razonamiento centrado en estos aspectos más iniciales o básicos, no dispone de recursos cognitivos para hacer una comprensión del texto; por el contrario, cuanto más ágil es esta decodificación más puede centrarse en el contenido del texto.

La lectura ágil, según explican Solís, Suzuki y Baeza (2010), implica la vía de reconocimiento rápido de palabras (o vía léxica), se trata de un reconocimiento global de la palabra escrita que incluye no sólo la forma gráfica sino también el significado y otras informaciones como la pronunciación. También puede implicar el conocimiento de la clase gramatical necesaria para el uso adecuado de la palabra dentro del texto. Esto no quiere decir que para utilizar la vía léxica se tenga que ser capaz de decir explícitamente a qué categoría gramatical corresponde la palabra, ni de señalar los morfemas que tiene, etc., es decir, que no implica una reflexión metalingüística consciente.

El proceso de lectura implica varias actividades cognitivas, el alumnado tiene que decodificar el texto y relacionar las grafías con los fonemas de la lengua (tanto si verbaliza, cómo si no). Pero, además, según Said (2013), implica ser capaz de extraer diferentes ideas del texto y de interrelacionarlas entre sí para llegar a un significado más amplio y poder establecer una jerarquía. Esto no quiere decir que la comprensión del texto sea la suma de la comprensión de los elementos aislados, sino al contrario, el proceso de comprensión se da conjuntamente en la palabra, la frase y el texto.

Sin embargo, la comprensión lectora no es una cuestión de todo o nada, sino que hay diferentes aspectos dentro de la comprensión. Como señala Pinzás (2001), se pueden distinguir tres tipos de comprensión: la comprensión literal o de obtención de información del texto, la comprensión interpretativa o inferencial y la reflexiva o evaluativa. Las dos últimas van más allá de la información contenida en el texto, requieren los conocimientos previos de la persona que lee y exigen una intervención mayor.

**Gráfico 1 Tipos de comprensión lectora**



**Fuente:** (Meléndez, 2007)

**Elaborado por:** Tania Guamán y Graciela Quizhpe

**Literal o de obtención de información:** se extrae la información directamente del texto. Consiste en seleccionar únicamente la información pertinente según la pregunta que se haga o según la información que se está buscando. Se trata de un tipo muy importante de trabajo lector, pero no garantiza que el lector sea capaz de trasladar aquel conocimiento a otras situaciones; incluso puede no entender aquello que se le pregunta y limitarse a repetir aquello que ha leído. (Meléndez, 2007)

**Interpretativa o inferencial:** el lector deduce la información que busca a partir de la información que extrae del texto. También se considera interpretativa la reformulación de la información recibida del texto, es decir, el hecho de volver a



explicar aquello que se ha leído con otras palabras o bien hacer un resumen o señalar las ideas más importantes. Para llegar a este nivel de comprensión, se tienen que poner en juego los conocimientos previos, y es a partir de estos y de la lectura del texto que se podrá llegar a hacer las deducciones necesarias. (Meléndez, 2007)

**Reflexiva o evaluativa:** el lector no sólo pone en funcionamiento sus conocimientos previos sino también sus criterios y opiniones. Puede emitir juicios, evaluar la utilidad o la veracidad de la información recibida, ponerse en el lugar del personaje protagonista, etc. (Meléndez, 2007)

Tal como afirma Ruiz (2014), la comprensión lectora se inicia incluso antes del proceso de decodificación del texto. Antes de enfrentarse con el contenido concreto, el mismo formato y el apoyo físico ya aportan información. Esta información se ha adquirido a partir de experiencias iniciales que permiten reconocer de qué tipo de texto se trata y que se puede esperar. Por eso es importante que se propongan textos reales y con formatos reales a los alumnos.

Durante la lectura, el lector experto (docente) realiza un diálogo con el texto, y el lector aprendiz (alumno) es auxiliado por el docente en este diálogo. Para Gispert y Ribas (2010), es necesario que el alumnado llegue a hacer una interpretación del texto, con la ayuda de los conocimientos que se tengan del tema. También es conveniente que el alumno pueda llegar a evaluar la propia comprensión y comprobar si responde a los motivos por los cuales ha iniciado la lectura. Por otro lado, también tiene que llegar a ser capaz de anticipar aquello que vendrá a continuación, de comprobar las hipótesis que ha hecho a lo largo de la lectura y reformular otros a medida que va avanzando en el texto.

Los procedimientos de análisis y síntesis del contenido que se hacen durante la lectura permiten reformular aquello que se ha leído, decirlo con las propias palabras, hacer un resumen, un comentario e incluso una crítica. También permiten aplicar los conocimientos adquiridos en otros ámbitos, por ejemplo, seguir los pasos para montar un juguete aplicando aquello que se ha leído. Como explica Solé (1998) sobre las estrategias de comprensión lectora, “no se



trata tanto de enseñar que esto es una narración y aquello un texto comparativo, como de enseñar lo que caracteriza a cada uno de estos textos” (p. 85).

De todo esto, se desprende que la comprensión lectora, la lectura, implica un proceso en el cual la persona que lee, además de la decodificación del texto, realiza toda una serie de actuaciones estratégicas que la llevan a hacerse suyo el contenido del texto.

En el momento del aprendizaje, hace falta que las diferentes acciones que hace el lector experto de una manera más o menos inconsciente y automática, las lleve a cabo de una manera explícita para enseñar al alumnado para que sirvan de modelo. De este modo, ayuda al alumno para que las pueda aplicar, primero con todo el grupo y de manera más o menos pautada, después para pasar a reflexionar con la ayuda del adulto, y finalmente para realizarlas de forma autónoma.

### **2.3. Comprensión lectora en los niños/as de Educación Básica Elemental**

Tal como se ha mencionado anteriormente, la comprensión lectora está presente en todos los niveles educativos, y, por consiguiente, es una actividad importante para el aprendizaje escolar ya que la información que el alumno maneja, se encuentra expresada en textos escritos. Sin embargo, Díaz y Hernández (2010) indican que “durante mucho tiempo esta actividad fue descuidada por centrarse demasiado en la enseñanza de habilidades simples de decodificación y automatización de la lectura” (p. 274).

Según el informe “Programme for International Student Assessment” PISA, emitido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en el año 2016, en el cual se realizó una evaluación a aproximadamente 540.000 estudiantes, en una muestra representativa de alrededor de 29 millones de jóvenes de 15 años de las escuelas de los 72 países que conforman la OCDE, se indica que el 16% de los estudiantes evaluados durante el año 2015, no lograron las competencias lectoras básicas. Esta situación afecta al rendimiento escolar en todo su conjunto, puesto que la



carencia de comprensión lectora lleva directamente a un bajo rendimiento en todas las materias.

Esta preocupación que afecta a todas las áreas de enseñanza se hace eco el Currículo en Educación General Básica Elemental del Ministerio de Educación del Ecuador (2016) que establece: “Es importante destacar el papel fundamental que juega la lectura en el desarrollo de las capacidades de los estudiantes; por ello, las programaciones didácticas de todas las áreas incluirán actividades y tareas para el desarrollo de la competencia lectora” (p. 14). Entonces, los alumnos deben tener la capacidad de utilizar la lectura como herramienta para el acceso a la información, el descubrimiento y la ampliación de conocimientos, es decir, el uso de la lectura como instrumento de aprendizaje en todas las áreas del currículum

Por tanto, hay un esfuerzo para que la comprensión lectora se aplique en todas las áreas de la enseñanza elemental para fortalecer las destrezas de los estudiantes. La adaptación curricular requiere que la lectura se adecúe a diferentes situaciones y ofrece modelos alternativos en la práctica habitual de la lectura, tales como: “concursos de libro leído, representaciones teatrales, escritura en revistas escolares, creación de cuentos, dramatización, etc.” (Ministerio de Educación, 2016, p. 194). Implica también la práctica a lo largo de todo el currículum, asegurándose que se trabaja de forma sistemática durante toda la etapa y coordinadamente desde todas las áreas de conocimiento que incluyen la lectura como una fuente de información prioritaria.

En la lectura se deben considerar los siguientes tipos de conocimientos que se encuentran implicados en ésta, según expone Hernández (2011):

- Las habilidades lingüísticas necesarias de tipo léxico (vocabulario), sintáctico (normas y reglas gramaticales), semántico (significado de las palabras o de las oraciones) y pragmático (la práctica de lo aprendido).
- El conocimiento conceptual (esquemas) que se activa y se pone en marcha cuando el lector se enfrenta a la información nueva incluida en un texto.



- Las habilidades estratégicas, meta cognitivas y autorreguladoras para introducirse a niveles profundos de comprensión y aprendizaje.
- El conocimiento de que los textos pueden comprender una amplia variedad de géneros y estructuras textuales.
- El conocimiento de que los textos tienen propósitos variados y que deben contemplarse enmarcados dentro de actividades o prácticas sociales y comunicativas de distintos tipos (Hernández S., 2011, p. 1)

En el contexto escolar, los alumnos deben trabajar distintos tipos de textos con características diferentes. Algunos pueden tener un mayor grado de complicación, otros pueden tener un carácter más familiar o diferenciarse por su volumen de información. Ante esta variedad, los aprendices deben aproximarse intentando comprenderlos y aprender de ellos, aunque son pocos los alumnos que logran realizar ambas actividades, y muchos, al contrario, no logran un aprendizaje significativo ni comprender los textos, por lo que recurren a información que aprendido de memoria.

Para hacer frente a este recurso memorístico, el docente ha de aplicar estrategias didácticas que permitan desarrollar los atributos de un buen lector en sus estudiantes: uso del conocimiento previo y la capacidad de aplicar estrategias de lectura. Estas dos habilidades posibilitan que los aprendices se adapten con desenvoltura a una variedad de textos y materiales de estudio.

En el apartado de Lengua y Literatura del Currículo Nacional, se señala la importancia de tomar conciencia sobre la lectura al propiciar las destrezas en todas las áreas, animando a los actores implicados (docentes, alumnos y familia) la participación en la promoción de la lectura:

La escuela y el colegio son los espacios ideales para promover que los estudiantes organicen actividades de acceso y participación en la cultura escrita, por ejemplo: foros, lecturas poéticas, concursos de libro leído, representaciones teatrales, y que escriban en revistas escolares o periódicos, establezcan correspondencia con estudiantes de otras instituciones, participen en la creación colectiva de cuentos, etc.

(Ministerio de Educación, 2016, p. 286).



Entonces, el enfoque del currículum, basado en destrezas, sugiere que los equipos docentes velen por la integración de los conocimientos, la funcionalidad de los aprendizajes y la autonomía personal del alumnado, es decir, el aprendizaje significativo. Con este planteamiento, el trabajo de comprensión lectora pierde su sentido si no tiene un objetivo claro integrado dentro de una tarea. Las áreas no lingüísticas en esta compenetración constituyen, por lo tanto, excelentes contextos de uso real de la lectura.

En los primeros subniveles (Preparatorio, Elemental y Medio), el contacto con la literatura debe ser funcional a la formación del estudiante para que este se convierta en un lector activo, con destrezas lectoras y gusto por la lectura, capaz de comprender y disfrutar textos literarios en relación a los referentes simbólicos y lúdicos de las palabras. No se pretende que se convierta en un lector especializado (Ministerio de Educación, 2016, p. 291).

De modo que, el objetivo no es la introducción de análisis formales sobre el contenido del texto, con extracción de conceptos, definiciones o descomposición de elementos de la estructura, sino más bien el de promover la lectura despertando el interés y los placeres de leer. Por otro lado, Torrego (2013) señala que el hábito lector y el gusto por la lectura se incentivan cuando la lectura se convierte en una herramienta de aprendizaje compartida (tertulias dialógicas), cuando forma parte de un proyecto compartido (comunidades de aprendizaje) que propicia el sentido de pertenencia e implicación con el entorno, que genera diálogo, interacciones intergeneracionales y que potencia el espíritu crítico y la necesidad de conocer. En suma “los principales objetivos que se logran con la práctica de las tertulias literarias son el acceso a la lectura, la construcción de conocimiento a través del diálogo igualitario, la mejora de las habilidades relacionadas con la escritura y la expresión” (Torrego, 2013, p. 17).

#### **2.4. Procesos cognitivos que intervienen en la lectura**

Tal como indican Díaz y Hernández (2010), “los alumnos-lectores no podrán llegar a hacer una interpretación valiosa, a construir una representación lingüística y situacional, o llevar a cabo una lectura reflexiva, consciente y



crítica si no utilizan de modo inteligente todos sus recursos cognitivos, psicolingüísticos y socioculturales” (p. 285). Es decir, desde los recursos cognitivos se deben aplicar los conocimientos previos, las estrategias específicas sobre la lectura; desde los recursos psicolingüísticos se deben aplicar el conocimiento del lenguaje escrito, el conocimiento de las superestructuras textuales y sus funciones y la competencia comunicativa en general; desde los recursos socioculturales se deben aplicar los conocimientos de los significados y contextos culturales.

Leer es una actividad inicialmente difícil que requiere que se hagan muchas operaciones de manera simultánea. Por este motivo, el aprendiz necesita el acompañamiento de una persona más experta, que le proporcione la ayuda necesaria para adquirir las estrategias lectoras, pero, al mismo tiempo, la acción educativa tiene que planificar como se irán retirando las ayudas que se proporcionan al aprendiz porque cada vez se hace más autónomo.

Se observa entonces, que la lectura es una actividad compleja que involucra la interacción de al menos dos procesos esenciales:

- a) El reconocimiento de palabras escritas (componente de procesamiento de bajo nivel)
- b) La comprensión (componente de más alto nivel que, más allá de los aspectos fonológicos, implica la integración de aspectos morfosintácticos, semánticos y pragmáticos). (Muñoz y Schelstraete, 2008, p. 2)

Muñoz y Schelstraete (2008) añaden:

La adquisición del llamado principio alfabético es esencial para el desarrollo de la lectura. Consiste en la aplicación de reglas de correspondencia grafo-fonemáticas que permiten la lectura de palabras, lo que exige un conocimiento de la estructura fonológica interna de las palabras de la lengua (p. 2)

El primer proceso no solamente se tiene que hacer correctamente, además, tiene que ser en gran medida automático. El nivel de atención que exige el





reconocimiento de palabras a un buen lector es bajo, de forma que puede dedicar todos los recursos disponibles a la comprensión del texto. En cambio, en el mal lector, la identificación de palabras no funciona bien, por lo cual tiene que dirigir su atención en exceso a esta tarea en perjuicio de la comprensión.

De tal manera que, sin una mecánica adecuada no se puede lograr el objetivo fundamental del proceso lector que es la comprensión lectora. Si un niño no puede leer con fluidez y no comprende lo que dice entre líneas a finales de la Educación General Básica Elemental, el trayecto académico será mucho más difícil y con más probabilidades de fracaso, dado que a partir de ese momento los estudiantes utilizan sus destrezas lectoras como una herramienta para el aprendizaje de otras materias. Por lo tanto, en última instancia, el objetivo más importante es pasar de aprender a leer a «leer para aprender».

Otro aspecto a destacar es la relación que se establece entre el procedimiento de la decodificación y la comprensión. Como explica Bravo (2002), la decodificación (dotar de valor sonoro las grafías) es un procedimiento considerado de bajo nivel, que requiere bastante atención en los niveles iniciales, pero que después se automatiza.

Son los procesos de bajo nivel que, más allá de la decodificación (alfabética y léxica), ocurren en la lectura y están relacionados directamente con el procesamiento de la microestructura, como son la detección y/o construcción de microproposiciones, la determinación de la coherencia local y referencial, el seguimiento de la progresión temática – relaciones tema-comentario, etc. (Díaz & Hernández, 2010, p. 433).

Habitualmente, la decodificación se utiliza en un estadio inicial del aprendizaje, pero, a la vez, y muy pronto, se combina con otro mecanismo mucho más eficaz para lectura:

El reconocimiento visual de palabras, la llamada vía léxica (la lectura por la vía léxica ya la inician los niños a partir de los primeros contactos con la lengua escrita cuando son capaces de reconocer su nombre sin dominar todavía las relaciones grafo fónicas). (Cuetos, 2008, p. 12).



Como afirma Cuetos (2008), un lector competente sólo recurre a la decodificación cuando encuentra en el texto una palabra desconocida compleja o escrita en una lengua que no conoce.

Para Viramonte (2008), “leer comprensivamente un texto escrito es un complejo proceso cognitivo estratégico de nivel superior, que involucra simultáneamente varios otros procesos (de atención, de razonamiento, de activación de conocimientos previos, etc.)” (p. 60). Es importante no olvidar, que es muy difícil acceder a la comprensión de un texto si el lector no tiene una lectura fluida. Leer es una actividad que requiere aplicar procedimientos cognitivos de alto nivel y, lógicamente, tener dificultades en los procedimientos de bajo nivel entorpece las operaciones cognitivas de alto nivel.

Para construir el significado de un texto, durante todo el proceso el lector también tiene que activar un procedimiento de control que le permita ir evaluando si las estrategias que está aplicando son las adecuadas para satisfacer el propósito lector. Así, si el lector detecta vacíos de comprensión, tiene que poner en marcha otras estrategias que compensen las carencias de comprensión, como por ejemplo releer, pensar las relaciones entre los párrafos o deducir por el contexto el significado de palabras desconocidas.

Desde otra perspectiva Caorsi (2013) aclara que la lectura:

Es una actividad de interpretación que requiere de la capacidad de asociación y creación entre la información que ya se tiene y la información que el texto nos proporciona. Entender la lectura como una práctica sociocultural implica cuestionarse sobre su funcionalidad, considerar que se relaciona estrechamente con la construcción de la imagen social de cada sujeto. Desde lo sociocultural la lectura se define como una «práctica» porque es una acción con intención, cargada de valores variables de acuerdo al contexto. Debido a la posibilidad de distintas lecturas de un mismo texto resulta que en esta acción de leer coexisten diferentes modos de re-producción y de interpretación. (Caorsi, 2013, pág. 118)



Se debe entender, entonces, que, desde el enfoque sociocultural del lenguaje, la interacción constituye uno de los medios fundamentales para el desarrollo de los procesos cognitivos que son necesarios para desarrollar la comprensión lectora. Mediante el diálogo y la conversación los alumnos y los docentes pueden establecer puentes entre el texto, los lectores y las claves de interpretación. Caorsi (2013) concluye: “si la lectura es una actividad sociocultural contextualizada a la historia y por lo tanto marcada con fuerza por la temporalidad, su enseñanza también necesita contemplar y registrar esas mismas marcas” (p. 109).

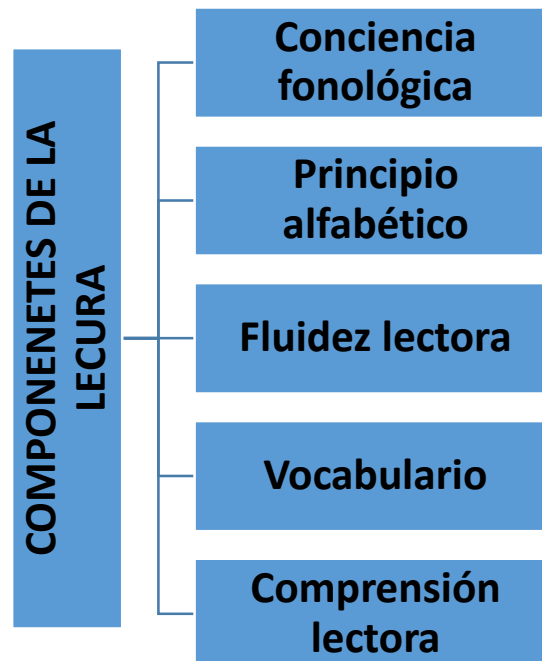
Desde este aspecto, la ayuda que puede proporcionar el docente al aprendiz puede ser de dos tipos: las dirigidas a reforzar todos los aspectos cognitivos de la lectura; y la dirigida a reforzar los aspectos motivacionales y emocionales del lector.

## **2.5. Sistema de la lectura**

### **2.5.1. Componentes de la lectura**

Una manera efectiva de desarrollar la capacidad lectora en los estudiantes, es intensificar la práctica de los cinco componentes esenciales de la lectura, estos son: conciencia fonológica, principio alfabético, fluidez lectora, vocabulario y comprensión lectora.

Gráfico 2 Los componentes de la lectura



Fuente: (U.S. Department of Education, 2006)

Elaborado por: Tania Guamán y Graciela Quizhpe

**Conciencia fonológica:** La conciencia fonológica es la capacidad de reconocer, pensar y manipular los sonidos concretos de la lengua hablada. Carrillo y Marín (1992) la definen como: “la capacidad para ejecutar operaciones mentales sobre el producto del mecanismo de percepción del habla” (p. 50). Este componente, presenta tres características:

1. la conciencia fonológica se puede enseñar y aprender;
2. la enseñanza de la conciencia fonológica ayuda a los niños a aprender a leer y escribir; y,
3. la relación entre conciencia fonológica y adquisición de la lectura está muy bien establecida por la investigación. (Carrillo y Marín, 1992, p. 51)

En este sentido, la importancia de conciencia fonológica como componente lector, es que enseñar a los niños a reconocer los distintos fonemas, aumenta su habilidad de leer.



**Principio alfabético:** El principio alfabético supone, por un lado, el conocimiento de que las palabras están formadas de letras individuales (los grafemas) y, por otro lado, el uso de las relaciones grafema-fonema para leer palabras. Según el modelo de Laberge y Samuels, citado por González (2005), al decodificar automáticamente lo que se lee, se solventa, de alguna forma, el problema de comprensión de palabras. Por tanto, cuanto más automática sea la decodificación más comprensiva será la lectura.

**Fluidez lectora:** La fluidez de lectura es la capacidad que tiene un niño para leer un libro o un texto de manera correcta, de corrido y con expresividad. Eurydice (2013) destaca la importancia de la fluidez en las primeras etapas del desarrollo lector, y señala que su adquisición se puede lograr mediante la práctica y la experiencia de revisar los textos, la gramática y la puntuación, lo que permitirá, a la larga, la automatización del código con una combinación entre exactitud y velocidad. Esto supone la capacidad de convertir de manera rápida las letras a sonidos y los sonidos en palabras.

**Vocabulario:** Con el desarrollo del vocabulario se aprende el significado y pronunciación de las palabras. De acuerdo con Díaz y Hernández (2010) “con la enseñanza del vocabulario, el conocimiento explícito de las estructuras textuales y la enseñanza del uso de los marcadores discursivos influyen en la mejora del proceso y del producto de la composición escrita” (p. 325). Así, en el aula, los estudiantes deben formar y ampliar los conocimientos de las palabras escritas y habladas, aprendiendo su significado como se emplea en la escritura.

**Comprensión lectora:** En la comprensión lectora, como han mencionado anteriormente Díaz y Hernández (2010), es importante saber decodificar un texto y saber leerlo en voz alta correctamente. Un niño que no sabe decodificar, o que lo hace de una manera errónea y poco automática, tiene su atención tan centrada en estos aspectos básicos que no es capaz de entender lo que lee. De manera que, si la decodificación falla, también falla la comprensión.

Para mejorar la decodificación, se deben “promover actividades que favorezcan el paso de la vía indirecta (o vía que se usa para decodificar, y que implica la



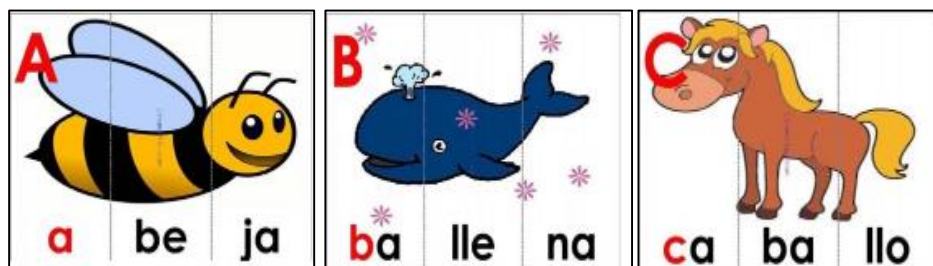
relación de correspondencia fonográfica), a la vía directa (o léxica de reconocimiento rápido de palabras)” (Díaz y Hernández, 2010, p. 326). Además, hay que ofrecer modelos de lectura expresiva y preparar el alumnado para la lectura en voz alta.

### 2.5.2. Métodos para el desarrollo de la lectura

**Métodos de proceso sintético:** Este tipo de métodos son conocidos también como tradicionales o pasivos, se caracterizan porque priorizan los elementos lógicos y técnicos del lenguaje, y como su nombre lo indica, siguen una progresión sintetizadora que va de las estructuras lingüísticas más simples a las estructuras más amplias: grafema, fonema, sílaba, palabra, frase. Dependiendo del elemento inicial de la progresión, se clasifican en las siguientes variedades:

- Alfabéticos (o grafemáticos). Se enseñan las letras por su nombre, aisladas de su valor fonético, por un orden determinado.
- Fonéticos. Se enseñan los fonemas por separado: onomatopéyico (imitando sonidos o ruidos); gestual o kinestésico (acompañado de gestos o movimientos); multisensorial (visual-auditivo-kinestésico-táctil)
- Silábico. Enseñan las sílabas (conducen al silabeo). El método fotosilábico es una variante en la cual se ilustra cada sílaba con un dibujo. (Lebrero & Lebrero, 1993, sp.)

Así, por ejemplo, en el aula de educación básica elemental, el docente puede elaborar *flash cards* o tarjetas que tengan ilustradas las vocales, las letras, los fonemas y las sílabas que se estén aprendiendo en el año de básica correspondiente, para lo cual, es importante que el docente tenga en cuenta que este tipo de material didáctico o cualquier otro, debe ser bastante colorido, debe estar acompañado en lo posible de dibujos y debe ser de gran tamaño para que los niños puedan visualizarlo claramente y de manera que capte su atención, como se muestra en el siguiente ejemplo:

**Ilustración 1. Ejemplo de aplicación método de lectura sintético**

Fuente: (Imágenes Educativas, 2015)

Con este material el docente puede trabajar de manera dinámica en el aprendizaje de la lectura, a la vez que aprovecha el recurso visual para activar los conocimientos previos de los niños, pues la memoria fotográfica les ayudará a recordar las letras, sílabas y fonemas que vieron dibujados en las tarjetas.

**Métodos de proceso analítico:** Estos métodos de lectura son también conocidos como nuevos o modernos, son propios del aprendizaje activo o por descubrimiento. Se caracterizan porque priorizan los factores psicológicos y educativos, donde lo más importante es el resultado final de la comprensión lectora. Siguen una progresión analítica, es decir que, parten de estructuras lingüísticas amplias y significativas: palabra, frase, lámina, historieta, cuento. A partir de esta unidad inicial se puede proceder de dos formas:

- Método global puro. Se trabaja solamente la unidad presentada, sin intervención del adulto, esperando el descubrimiento del alumno.
- Método global-analítico o global mitigado. A partir de la unidad presentada el profesor interviene para proceder al análisis de la misma hasta sus unidades menores. (Lebrero & Lebrero, 1993, sp.)

Para aplicar este método en la educación básica elemental, el uso del comic o la historieta puede resultar de gran ayuda, puesto que contiene una historia completa con ilustraciones que atraen la atención del niño en esta etapa escolar, y, además, es un recurso de lectura que los niños pueden empezar a revisar y descubrir solo, sin la intervención del adulto. También, se puede aplicar el tipo de historieta que combina lectura con dibujos, donde algunas palabras claves, que el niño ya conoce anteriormente, son reemplazadas con los dibujos que las representan, tal como se muestra en el siguiente ejemplo:

## Ilustración 2. Ejemplo de aplicación método de lectura analítico



Fuente: (Cuentos Infantiles, 2013)

Con este material ilustrado, nuevamente se facilita la comprensión de la lectura, puesto que los dibujos le van dando una idea de lo que se cuenta en la historia, lo que es especialmente útil en niños que están incursionando en la lectura.

**Métodos de proceso combinado:** Este tipo de métodos corresponden a la idea actual de que la enseñanza de la lectura no puede darse unilateralmente, sino que debe ser combinada. De esta manera, los métodos apuntan a desarrollar las capacidades del estudiante desde lo cognitivo y lingüístico, fomentando una actividad que ha de ser simultáneamente analítica y sintética, combinando así, ambos procesos de manera que el uno complementa al otro. “En sentido estricto, implica una triple fase: globalizada-analítica-sintética” (Lebrero & Lebrero, 1993, sp.).

Siguiendo estos métodos, el primer acercamiento del niño al texto, debe facilitar la comprensión global del mismo, para que exista un valor significativo y motivador. Posteriormente, se procede al análisis de los componentes de dicho texto, por medio de un proceso que le permita al niño descubrir las relaciones fonema-grafema; y finalmente, concluir con la generalización y síntesis de lo aprendido.



Para aplicar este método en educación básica elemental, el docente puede presentar la lectura en una doble hoja, de manera que lo escrito esté de un lado y el otro lado esté en blanco. Este espacio en blanco servirá para que, una vez terminada la lectura, el niño pueda recortar las palabras que reconoce dentro del texto y descomponerlas en letras o sílabas, que posteriormente las irá pegando en el espacio en blanco de manera ordenada, volviendo a dar forma a dichas palabras, como se muestra en el siguiente ejemplo:

### Ilustración 3. Ejemplo de aplicación método de lectura combinado



Fuente: (Educa Castillo, 2013)

Por otra parte, Díaz y Hernández (2010) señalan que una de las metodologías más ampliamente reconocida e influyente entre los programas de entrenamiento y las prácticas educativas actuales de la enseñanza de comprensión de textos, es la **enseñanza recíproca** propuesta por Brown y Palincsar. Lo esencial de la propuesta es que se basa en el aprendizaje cooperativo por medio de contextos de lectura compartida. Esta metodología está inspirada en las ideas de Vygotsky, dado que son tres los derivados de su teoría que fundamentan este método:

- El origen social de los procesos psicológicos superiores (éstos aparecen primero en el plano de lo interpersonal y después son internalizados y apropiados por el aprendiz).
- La noción de ZDP (zona de desarrollo próximo) la enseñanza recíproca fue diseñada para proveer una ZDP en la cual los estudiantes, con la ayuda de los maestros y de compañeros más avanzados, toman una responsabilidad cada vez mayor en la realización de una actividad.



- Los procesos psicológicos son adquiridos en una actividad contextualizada y holística (las estrategias no son aprendidas fuera del contexto de la lectura funcional o significativa). (Díaz & Hernández, 2010, pp. 300-301)

Por consiguiente, la propuesta está fundamentada en la realización de un contexto social interactivo y holístico, basado en aspectos del aprendizaje guiado y el aprendizaje cooperativo, donde se aprende en base a los diálogos, la aplicación flexible de cuatro estrategias:

- Resumir (auto revisión)
- Construcción de preguntas (autoevaluación)
- Elaborar predicciones (activación del conocimiento previo)
- Clarificar (detección de problemas en la comprensión) (Díaz & Hernández, 2010, p. 301).

Estas cuatro estrategias fueron seleccionadas debido a su amplio reconocimiento en la literatura especializada como medios y recursos que permiten mejorar el proceso de comprensión y su monitoreo, e igualmente porque cada una de ellas desempeña un rol importante para dar respuesta a un problema concreto en la comprensión de textos.



## CAPÍTULO III

### LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA

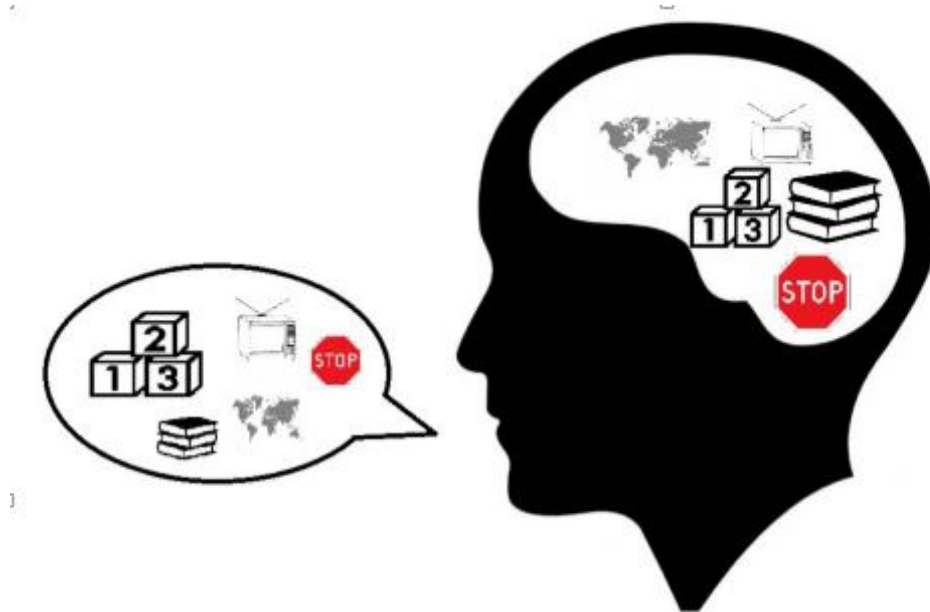
#### 3.1. Relación de los conocimientos previos en la comprensión lectora

A inicios del siglo XXI, muchos pedagogos investigadores se interesaron por la comprensión lectora. Pérez (2005) señala que a mediados del siglo XX varios especialistas de las letras llegaron a considerar que la comprensión era fruto de la decodificación, la misma que no ha sido tomada en cuenta en el proceso de evaluación. Según el mismo autor, en la actualidad el conocimiento se construye por estructuras y la comprensión pertenece al conjunto de todas esas estructuras. El nivel de un texto equivale a la creación, modificación, elaboración e integración de las partes del conocimiento, conllevando a que exista una relación entre el texto y el lector.

Por otra parte, Colomer (2015) indica que la comprensión lectora es un tema general que no solo le compete al campo educativo. Por ejemplo, señala la autora, muchas instituciones educativas han desarrollado programas de lectura desde el hogar, en los que se profundiza la comprensión lectora de padres e hijos. Otros ejemplos son el interés que las bibliotecas tienen para llegar a lectores mediante iniciativas de instalar puestos de lectura en mercados o piscinas; y las campañas de alfabetización promovidas por muchos gobiernos, cumpliendo los objetivos de varias instituciones, entre estas la UNESCO.

La comprensión lectora es un proceso inmediato de extracción y construcción dinamizadas por las experiencias y los nuevos conocimientos del lector. Además, hay que tener en cuenta que la comprensión es una construcción psicológica que influye de manera positiva o negativa en el resto de construcciones disciplinarias de la vida académica y cotidiana, ya que se activan conocimientos previos pertinentes para cada ocasión (Gutiérrez & Salemerón, 2012).

#### Ilustración 4. Aplicación de conocimientos previos



**Realizado por:** Tania Guamán y Graciela Quizhpe

Existen algunas razones por las que se debe fomentar la comprensión lectora en el aula de clases. Paris, Wasik y Turner (1991) exponen las siguientes: permite que los lectores elaboren, organicen y evalúen la información del texto; coincide y se acopla al desarrollo múltiple de estrategias cognitivas que mejoran la atención, memoria, comunicación y aprendizaje durante la infancia; puede ser controlada por el lector; refleja la meta cognición y motivación del lector; puede ser enseñada por el docente; puede mejorar el aprendizaje interdisciplinario.

Ahora, existe una gran relación entre conocimientos previos y comprensión lectora. Los conocimientos previos permiten que el lector descarte alternativas no pertinentes en la interpretación de un texto. Cuando mayor referencia tenga, al lector se le hará más fácil entender el mensaje de un texto. Para ello, es necesario que el lector tenga conocimiento sobre el lenguaje: ortografía, léxico, sintaxis, entre otros, o sobre el mundo, como información, ya que se produce una negociación fácil entre el lector y el texto (Blanco E. , 2005).



### 3.2. Estrategias docentes para el desarrollo de la comprensión lectora.

Existen muchos motivos por los que la comprensión lectora se vuelve necesaria. Jouini (2005) considera que para la enseñanza-aprendizaje de una nueva lengua, la comprensión es importante, ya que permite capacitar para aprender la lengua, aprender acerca de la lengua y aprender a través de la lengua. Así mismo, el autor señala que las inferencias son el principio fundamental del proceso de comprensión lectora, ya que permiten profundizar el texto, favoreciendo la autonomía comprensiva, por lo que es importante que el docente induzca al estudiante a inferir.

Sanz (2012) manifiesta que un lector, encontrarse frente a un texto emplea una serie de estrategias que, incluso, son inconscientes. Entre estas el autor señala las siguientes:

- Utilizar las señales del texto para guiar la comprensión. Estas señales consisten en organizar espacialmente la lectura, párrafos, letras, apartados, subtítulos, guiones, entre otros.
- Tomar conciencia de la comprensión. También conocida como estrategias metacognitivas que permiten entender el proceso de la comprensión.
- Marcarse un objetivo de lectura. No es lo mismo leer para buscar una información específica o confirmar una opinión. El lector debe ser tan flexible para captar el objetivo del texto.
- Elaborar y reorganizar la información. Las estrategias de reorganización consisten en dotar un nuevo orden que contribuya a la significatividad del mismo texto. Generalmente se suele organizar mediante órdenes jerárquicos, inductivos, deductivos, causal, efecto, entre otros. Por otra parte, las estrategias de elaboración buscan relacionar los elementos del texto con aquellos reales que faciliten la información. Entre estas se encuentran las analogías,



ejemplificaciones, comentarios personales, visualizaciones del texto, entre otras.

- Centrar la atención y sintetizar. En primera instancia están presentes las estrategias de focalización, que permiten que el lector centre su atención en la lectura y supere las dificultades de la misma. Las estrategias de integración permiten que el lector organice de forma coherente las partes del texto.
- Verificación de hipótesis al hilo de la lectura. Las estrategias de verificación hacen posible que el lector compruebe la información del texto con la que él tiene en mente, es decir, mediante la coherencia el lector conoce el nivel de su comprensión lectora. (Sanz, 2012, p. 133)

Por otra parte, Pérez (2005) señala que es importante fortalecer los procesos de comprensión lectora, puesto que la correcta comprensión implica el progreso del lector en todos los niveles de la misma. El autor indica que entre estos se encuentran:

- Comprensión literal. En este nivel entran en juego dos capacidades del lector: reconocer y recordar, de la siguiente manera: reconocer los elementos del texto, reconocer detalles, reconocer ideas primarias y secundarias, reconocimiento de las relaciones de causa y efecto, reconocer los rasgos de los personajes, recordar hechos, recordar detalles, recordar ideas principales y secundarias, recordar las relaciones de causa y efecto y reconoces los atributos de los personajes.
- Reorganización de la información. El lector debe reorganizar las ideas, mediante la síntesis y la selección. Las capacidades que entran en juego en este nivel son: clasificación, bosquejo, resumen y síntesis.
- Comprensión inferencial. En este nivel se activan los conocimientos previos del lector, es decir, conectar la experiencia personal con la

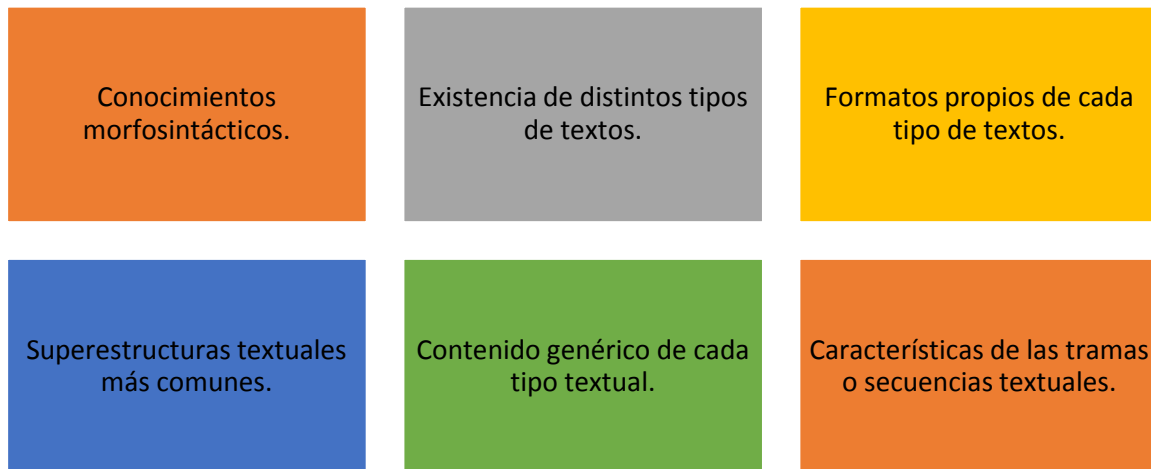


información del texto. Aquí se destacan las siguientes capacidades: inferencia de detalles adicionales, inferencia de ideas principales, inferencia de ideas secundarias, inferencias de rasgos de los personajes.

- Lectura crítica o juicio valorativo. En este nivel aparecen los siguientes juicios: juicio sobre la realidad, juicio sobre la fantasía y juicio de valores. En esta fase de la comprensión aparece la reflexión sobre el contenido del texto.
- Apreciación lectora. Hace referencia al impacto psicológico y estético que tiene el texto sobre el lector. Se activan las siguientes capacidades: inferencias sobre relaciones lógicas (motivos, posibilidades, causas psicológicas y físicas), inferencias restringidas al texto (relaciones espaciales y temporales, referencias pronominales, ambigüedades léxicas, relaciones entre los elementos de las oraciones). (Pérez, 2005, pp. 123-125)

Sin embargo, cabe mencionar que, para desarrollar las estrategias aquí planteadas, en los diferentes procesos señalados, es importante entender los conocimientos previos de los lectores. Jouini (2005) expresa que, tanto los lectores locales como los de lenguas extranjeras deben dominar los siguientes conceptos, los mismos que serán de apoyo en las futuras lecturas:

**Gráfico 3 Conocimientos previos sobre una lengua**



**Fuente:** Jouini (2005)

**Realizado por:** Tania Guamán y Graciela Quizhpe

### **3.3. Criterios de selección para aplicar la activación de los conocimientos previos para la comprensión lectora.**

Existen estrategias, o criterios, que permiten activar o generar conocimientos previos, ya que estos son necesarios para el aprendizaje. La activación de los conocimientos previos depende de una serie de componentes que pueden influir en el proceso de comprensión lectora.

Sanz (2012) expresa que existen diferentes tipos de componentes. Uno de ellos hace referencia al proceso lector individual y las diferencias individuales, es decir, en la lectura intervienen distintos criterios psicológicos y cognitivos individuales. Aquí importan los siguientes aspectos:



#### Gráfico 4. Proceso lector individual y las diferencias individuales



**Fuente:** Sanz (2012)

**Realizado por:** Tania Guamán y Graciela Quizhpe

Varios autores como; Coll, Matín, Mauri y Miras (2010) señalan que no es necesario ahondar en todo lo que el alumno conoce, pero el docente sí debe considerar algunas preguntas claves: ¿qué es lo que necesitamos conocer? y ¿qué puede orientar para marcar la frontera entre lo que es necesario conocer para planificar y organizar la enseñanza?

Así mismo, los autores señalan que existen algunos criterios que se deben tomar en cuenta al momento de determinar los conocimientos previos de los lectores, entre estos están:

- **Contenido básico.** Criterio lógico de selección sobre el que se centra el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo:

Nos proponemos a trabajar con nuestros alumnos el tema de los cambios de la vivienda a lo largo de nuestro siglo, tendrá sentido que exploremos qué entienden ellos por la vivienda, qué elementos internos y externos de la vivienda son capaces de diferenciar, qué imágenes o referencias y actitudes tienen respecto a su propia vivienda. (Coll, Martín, Mauri, & Miras, 2010, p. 1)

- **Objetivos concretos en relación a dichos contenidos.** Es importante que los contenidos que se van a trabajar con los alumnos, así como el tipo de aprendizaje y los logros, deban



presidir de un objetivo, incluso este puede ir encadenado a otras áreas de estudio dentro de la institución. Por ejemplo: “podemos plantearnos como objetivo que nuestros alumnos lleguen a establecer una relación entre los cambios de la vivienda y los cambios externos que han sufrido las viviendas durante este periodo” (Coll, Martín, Mauri, & Miras, 2010, p. 1).

Al tener en cuenta los objetivos concretos, se pueden explotar aspectos adicionales a los conocimientos previos del alumno, como los hábitos en el núcleo familiar, o conocimientos respecto a la construcción interna y externa de una vivienda.

Por su parte, Gudiño (2008) expresa que en el proceso de enseñanza aprendizaje se deben incluir estrategias que se enfoquen en ayudar a esclarecer las intenciones educativas que se pretenden lograr. La autora las clasifica de la siguiente manera:

**Tabla 1. Estrategias de enseñanza para la activación y generación de conocimientos previos**

Estrategias para orientar y guiar a los aprendices sobre aspectos relevantes de los contenidos de aprendizaje	Recursos empleados para guiar, orientar y ayudar a mantener la atención de los aprendices durante una sección, clase o texto.
Estrategias para mejorar la codificación (elaborativa) de la información a aprender	Estrategias que van dirigidas al aprendiz para que realice una codificación, complementaria o alternativa a la expuesta por el docente o el autor de un texto.
Estrategias para organizar la información nueva por aprender	Proporcionan una organización adecuada de la información que se va a aprender, mejorando la significatividad lógica.
Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se ha de aprender	Ayudan a crear enlaces entre los conocimientos previos y la información nueva, asegurando la efectividad del aprendizaje logrado

**Fuente:** Gudiño (2008)

**Realizado por:** Tania Guamán y Graciela Quizhpe



Núñez (2002), refiriéndose a la enseñanza de la lengua, propone que planificar un diseño de guía para una clase de español, o cualquier otro idioma, se deben manejar los siguientes criterios:

- Aspectos preliminares. Conocimiento del contexto en el que se desarrollará el aprendizaje: la acción educativa en su conjunto, usos lingüísticos y situación escolar. Una vez estudiado el contexto se procede a analizar y relacionar los datos encontrados con el proceso curricular correspondiente.
- Preparación de la tarea. Tiene varias fases, en primer lugar, hay que presentársela a los alumnos y en base a sus juicios y aportaciones, establecer la formulación de la misma. En esta fase el alumno interviene y entabla una negociación con el docente sobre lo que hará. Dentro de esta etapa interviene una serie de estrategias: establecer prioridades, seleccionar los contenidos para la enseñanza-aprendizaje y secuenciar el conocimiento y las capacidades especiales.
- Realización de la tarea. Es esta fase se busca la información, se planifica y se la culmina en base a la guía que se ha establecido a un principio. Aquí los alumnos deben activar sus conocimientos previos, evaluar lo que saben, establecer y partir un plan de trabajo. en esta etapa de realiza un trabajo sintetizado en donde la autoevaluación, coevaluación y evaluación son fundamentales.
- Evaluación. Último paso en el que se evaluará todo el trabajo desempeñado desde el inicio hasta la producción del propio alumno, y por supuesto, de los aprendizajes logrados. Para esto se debe considerar la evaluación formativa que se interesa en los procesos realizados más que el producto final. (Núñez, 2002, p. 12)



## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

### Conclusiones

Mediante este trabajo investigativo se ha podido llegar a las siguientes conclusiones:

- El fundamento teórico y conceptual recolectado en el presente trabajo permite reafirmar la importancia que tienen los conocimientos previos en el desarrollo cognitivo, y con ello, se evidencia la necesidad de aplicar en el aula nuevas estrategias educativas constructivistas que permitan a los niños y niñas incursionar en el mundo de la lectura desde la construcción de sus propios esquemas mentales para asegurar un aprendizaje significativo que resulte permanente durante todo su proceso educativo.
- La comprensión lectora permite que el estudiante obtenga información crítica sobre la realidad que lo rodea, por lo que los conocimientos previos son de gran importancia en este proceso. Estos forman parte de los procesos cognoscitivos pertinentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje, que, a partir de la lectura, por ende, de la comprensión de la misma, el conocimiento se va consolidando en el aspecto formal de un individuo.
- Para aplicar estrategias de comprensión lectora en Educación Básica Elemental es importante atender los conocimientos previos de los estudiantes lectores, ya que en el proceso de lectura interviene una serie de aspectos individuales que cada estudiante posee, ya sean psicológicos o cognitivos, y las estrategias propuestas por cada autor que se ha tratado son idóneas para este tipo de práctica.



## Recomendaciones

Por medio de este estudio se puede recomendar lo siguiente:

- Al generar un plan de clase relacionado a la comprensión lectora, los docentes deberían considerar los conocimientos previos del grupo de estudiantes, ya que podrían contribuir al aprendizaje que se genera en el aula de clase, a más de generar un clima de aula más favorable y motivador.
- Resulta importante que los futuros profesionales, y los actuales docentes, se mantengan continuamente capacitándose sobre los diferentes métodos y estrategias educativas que surgen, puesto que la educación evoluciona y los estudiantes necesitan docentes cada vez mejor preparados para enfrentar retos actuales. La educación dejó de ser un proceso donde el docente domina la clase, y requiere hoy docentes capaces de guiar trabajos en equipo y acompañar al estudiante en la construcción de su propio conocimiento.
- Es necesario que los docentes empleen estrategias de comprensión lectora relacionadas a los conocimientos previos, las mismas que deben estar enfocadas en la individualidad, puesto que se trata de permitir que cada alumno desarrolle su propio conocimiento, pero uno significativo que aporte al desarrollo íntegro en la vida futura.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amblard, S., & Cartechini, S. (2010). *Bleichmar, Gardner y Piaget : apreciaciones sobre la inteligencia*. Buenos Aires, Argentina: Eduvim.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1978). *Educational Psychology: A Cognitive View* (2ª ed.). Nueva York, EE.UU.: Holt, Rinehart and Winston.
- Blanco, E. (2005). *La comprensión lectora. Una propuesta didáctica de lectura de un texto literario*. Santiago, Salvador: El monstruo del video juego.
- Blanco, R. (1989). *Las necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria* (Vol. VII). Madrid, España: Ministerio de Educación.
- Bravo, L. (2002). *Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar* (7ª ed.). Santiago, Chile: Universitaria.
- Caamaño, A., & Pérez, A. (1992). *Teoría y práctica del currículo*. Madrid, España: Ministerio de Educación.
- Caorsi, S. (2013). La lectura como práctica sociocultural y herramienta para lograr la equidad social a partir de la enseñanza Discusión acerca la enseñanza de la lectura. (U. O. Uruguay, Ed.) *Cuadernos de Investigación Educativa*, 4º(19), 105-113.
- Carrillo, S., & Marín, J. (1992). *Desarrollo metafonológico y adquisición de la lectura: un estudio de entrenamiento*. Madrid, España: Ministerio de Educación.
- Cerrillo, P., Larrañaga, E., & Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores: la formación de los hábitos lectores como procesos lectores* (Vol. Colección Arcadia). Cuenca, España: Ediciones de la Universidad de Catilla La Mancha.
- Civarolo, M., Amblard, S., & Cartechini, S. (2010). *Bleichmar, Gardner y Piaget : apreciaciones sobre la inteligencia* (Vol. Cuadernos de Investigación). Madrid, España: Eduvim.
- Coll, C. (1990). *Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reglexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo*. Barcelona (España): Universidad de Barcelona.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., & Miras, M. (2010). *Los conocimientos previos en los procesos de enseñanza/aprendizaje*. Recuperado el febrero de 2017, de



<https://pdfs.semanticscholar.org/000d/93f1805a2ae405bfbf2827d795060536ed5.pdf>

Colomer, T. (2015). *La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora*. Recuperado el enero de 2017, de <http://www.ceip.edu.uy/IFS/documentos/2015/lengua/materiales/ColomerTeresaComprension.pdf>

Contreras Jordán, O. (1998). *Didáctica de la educación física: un enfoque constructivista*. Barcelona, España: Inde Publicaciones.

Cuentos Infantiles. (2013). *Cuento de la lechuza*. Obtenido de <http://cuentosinfantiles.biz/cuento-de-la-lechuza/>

Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura* (7ª ed.). Madrid, España: Wolters Kluwer España SA.

Díaz Barriga, F., & Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.

Díaz Barriga, F., & Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. México: Mc Graw-Hill Interamericana Editores SA.

Díaz, F., & Hernandez, G. (2003). *Estrategias Docentes Para Un Aprendizaje Significativo*. México.

Díaz, F., & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. México: Mc Graw-Hill Interamericana Editores SA.

Educa Castillo. (2013). *Métodos de enseñanza de Lectura Inicial*. Obtenido de <https://educastillouv.m.wordpress.com/category/metodos-de-ensenanza-de-lectura-inicial/>

Elichiry, N. (2009). *Escuela y Aprendizajes*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Manantial SRL.

Eurydice. (2013). *La enseñanza de la lectura en Europa: contextos, políticas y prácticas*. Madrid, España: Ministerio de Educación.



- Gallardo, P., & Camacho, J. (2008). *La motivación y el aprendizaje en educación*. Sevilla, España: Wanceulen Editorial Deportiva SL.
- Gispert, D., & Ribas, L. (2010). *Alumnado con dificultades en el aprendizaje de la lectura*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- González, R. (2005). *Estrategias y técnicas de estudio: cómo aprender a estudiar estratégicamente*. Madrid, España: Pearson Educación.
- Gudiño, A. (. (2008). *Técnicas y recursos para le aprendizaje, código 427*. Caracas: Universidad Nacional Abierta.
- Gutiérrez, C., & Salemerón, H. (2012). Estetegias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en Educación Primaria. *Profesorado*, 16(1), 183-202.
- Gutierrez, J. (2002). Capacidad investigadora de los centros. En I. González Gallego, *En clave de calidad. La dirección escola* (Vol. Conocimiento Educativo, págs. 293-314). Madrid, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Hernández, P. (1998). Bases psicológicas del currículum. En J. Argos, & M. Ezquerra, *Principios del currículum: IV Jornadas de Teorías e Instituciones Educativas Contemporáneas* (págs. 49-78). Santander, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria.
- Imágenes Educativas. (2015). *Magnifico abecedario silábico ilustrado*. Obtenido de <http://www.imageneseducativas.com/magnifico-abecedario-silabico-ilustrado-recortables-para-aprender-jugando/>
- Jouini, K. (2005). *Estrategias inferenciales en la comprensión lectora*. Recuperado el enero de 2017, de <http://www.aldadis.net/revista4/04/imagen/04jouini.pdf>
- Lebrero, M. P., & Lebrero, M. (1993). *Enfoques metodológicos de la lectura y la escritura*. Madrid: Síntesis. Obtenido de <https://patri87.files.wordpress.com/2009/10/metodos-de-lectura.doc>
- Leoni, S. L. (mayo de 2012). *La importancia de la lectura en una sociedad tecnolozada*. (J. C. Coll, Editor) Obtenido de Contribuciones a las Ciencias Sociales: <http://www.eumed.net/rev/cccs/20/sllh.html>
- López, G. C. (2002). *La enseñanza inicial de la lectura y la escritura en la Unión Europea*. Madrid, España: Ministerio de Educación.





- Martí, E., & Onrubia, J. (2002). *Las Teorías Del Aprendizaje Escolar*. Barcelona, España: Universitat Oberta de Catalunya.
- Mayer, R. (2002). *Psicología de la educación: el aprendizaje en las áreas de conocimiento*. Madrid, España: Pearson Educación SA.
- Meléndez, C. (2007). *Tipos de la Comprensión Lectora*. Lima (Perú).
- Mendoza, A., & Cantero, F. (2003). Didáctica de la lengua y de la literatura: aspectos epistemológicos. En A. Mendoza Fillola, *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria* (págs. 3-172). Madrid, España: Pearson Educación.
- Ministerio de Educación. (2016). *Curriculo de Educación General Básica Elemental*. Quito: Ministerio de Educación. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/EGB-Elemental.pdf>
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo de los niveles de educación obligatoria*. Quito: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo de los niveles de educación obligatoria*. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador.
- Morrison, G. (2005). *Educación infantil* (9ª ed.). Madrid, España: Pearson Educación SA.
- Muñoz, C., & Schelstraete, M. (25 de marzo de 2008). Decodificación y comprensión de lectura en la edad adulta: ¿una relación que persiste? (I. C. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, Ed.) *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(5). Obtenido de [rieoei.org/deloslectores/2384Valenzuela.pdf](http://rieoei.org/deloslectores/2384Valenzuela.pdf)
- Núñez, M. P. (2002). Cuestiones teóricas y metodológicas sobre la selección y diseño de actividades para la educación lingüística. *Resla*, 15, 113-135.
- Ordúz, M. (13 de junio de 2012). *Las TICS en los procesos de enseñanza aprendizaje de la lecto escritura*. Obtenido de Revista Vinculando: <http://vinculando.org/educacion/las-tics-en-los-procesos-de-ensenanza-aprendizaje-de-la-lecto-escritura.html>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2016). *Informe PISA 2015*. Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike. Obtenido de <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>



- Orozco Valerio, M. (octubre de 2009). El paradigma pedagógico constructivista en el Posgrado de Ciencias de la Salud Pública. *Hekademos*, 2(6), 20-24.
- Paris, S., Wasik, B., & Turner, J. (1991). *The development of strategic readers*. New York: Longman.
- Pérez, J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, 121-138.
- Pinzás, J. (2001). *Leer pensando. Introducción a la visión contemporánea a la lectura*. Lima (Perú): Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Rayas Prince, J. (2014). *El reconocimiento de las ideas previas como condición necesaria para mejorar las posibilidades de los alumnos en los procesos educativos en ciencias naturales*. México: Universidad Pedagógica Nacional de México.
- Ríos Cabrera, P. (1999). *El constructivismo en educación*. Caracas (Venezuela): Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas.
- Ruiz, L. (2014). Iniciación a la lectura desde un paradigma no verbal. Posibilidades del álbum ilustrado sin texto escrito en el aula de educación infantil. En P. Miralles Martínez, B. Alfageme González, & R. Rodríguez Pérez, *Investigación e innovación en Educación Infantil* (págs. 207-2016). Murcia, España: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- Said, E. (2013). *Habilidades cognitivas y socioemocionales*. Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte.
- Sanz, Á. (2012). *La mejora de la comprensión lectora*. Recuperado el enero de 2017, de <http://servicios.educarm.es/templatessportal/ficheros/websDinamicas/154/II.2.sanz2.pdf>
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura* (8ª ed.). Barcelona, España: Graó.
- Solé, I. (2009). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: Graó.
- Soler Fernández, E. (2006). *Constructivismo, innovación y enseñanza efectiva*. Caracas, Venezuela: Equinocio.



- Solís, C., Suzuki, E., & Baeza, P. (2010). *Niños lectores y productores de textos*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Stevenson, A. (2004). *Evaluación de Textos Escolares Desde la Perspectiva Constructivista*. Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú. Fondo Editorial.
- Torrego, A. (2013). *La educación literaria y las tertulias literarias dialógicas: la tertulia del CEIP La Pradera de Valsaín*. Segovia: Universidad de Valladolid. Obtenido de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/3242/1/TFG-B.256.pdf>
- U.S. Department of Education. (30 de mayo de 2006). *Consejos prácticos para los padres sobre la lectura*. Obtenido de Los Cinco Componentes Esenciales De La Lectura : [https://www2.ed.gov/espanol/parents/read/resources/sobrelecture/part\\_pg5.htm](https://www2.ed.gov/espanol/parents/read/resources/sobrelecture/part_pg5.htm)
- Vallejos, S. (2008). *Mecanismos de influencia educativa*. Obtenido de Prácticas pedagógicas: [http://practicaspedagogia.blogspot.com/2008\\_10\\_01\\_archive.html](http://practicaspedagogia.blogspot.com/2008_10_01_archive.html)
- Van der bijl, B., & Van Sanden, P. (2008). *Innovacion educativa desde adentro*. Cuenca -Ecuador.
- Vera Garcia, Y. (2013). Reflexiones teóricas sobre el constructivismo en educación. *Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 7.
- Viramonte de Ávalos, M. (2008). *Comprensión lectora: dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales*. Buenos Aires, Argentina: Colihue.
- Yubero, S. (2015). Lectura, bibliotecas y espacios lectores. En S. Sánchez García, & S. Yubero, *Las bibliotecas en la formación del hábito lector* (págs. 9-24). Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha, España.