

Competencia Lectora y Comprensión Lectora desde una perspectiva de Educación inclusiva. Entrevista a Andrés Calero.

Aldo Ocampo González y Andrés Calero.

Cita:

Aldo Ocampo González y Andrés Calero (2018). *Competencia Lectora y Comprensión Lectora desde una perspectiva de Educación inclusiva. Entrevista a Andrés Calero. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 20 (3), 1-12.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/12>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Vol. 20, Núm. 3, 2018

Competencia lectora y comprensión lectora desde una perspectiva de Educación inclusiva¹ **Entrevista a Andrés Calero**

Reading Competence and Reading Comprehension from an Inclusive Education Perspective **Interview with Andrés Calero**

Aldo Ocampo González (*) aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com

(*) Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva

Cómo citar: Ocampo, A. (2018). Competencia lectora y comprensión lectora desde una perspectiva de educación inclusiva. Entrevista a Andrés Calero. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(3), 1-12. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/2186>

Resumen

La entrevista realizada al investigador iberoamericano en comprensión lectora, Andrés Calero –autor de referencia en la formación del profesorado–, profundiza en las tensiones analítico-metodológicas más relevantes implicadas en la intersección entre lectura e inclusión. Para Calero, la clave reside en la comprensión de las creencias epistemológicas que desarrollan los docentes y el tipo de acciones estratégicas que despliega el estudiantado al enfrentarse a la multiplicidad de estructuras textuales, insistiendo en la necesidad de replantear la gramática escolar y el sentido de la multiplicidad de diferencias presente en los procesos de escolarización. En suma, crece el reto de poner en marcha nuevas formas de comprender a los estudiantes, el aprendizaje, la lectura y su enseñanza, el espacio escolar y la escolarización.

Palabras clave: Comprensión lectora, educación inclusiva, gramática.

Abstract

The interview conducted with the Ibero-American researcher in reading comprehension, Andrés Calero, author of reference in teacher training, delves into the most relevant analytical-methodological tensions involved in the intersection between reading and inclusion. For Calero, the key resides in the comprehension of the epistemological beliefs that teachers develop and the type of strategic actions that students deploy when faced with the multiplicity of textual structures, insisting on the need to rethink the school grammar and the sense of multiplicity of differences present in the processes of schooling. In short, the challenge of setting up new ways of understanding students, learning, reading and teaching, school space and schooling proliferates.

¹ Este trabajo corresponde al ciclo de entrevistas desarrolladas en el marco inaugural de la sección “Entrevistas a grandes personalidades de la Educación, las Ciencias Sociales y el Pensamiento Crítico” efectuadas por el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) de Chile.

Keywords: Reading comprehension, inclusive education, grammar.

Andrés Calero es un destacado investigador en temáticas de comprensión lectora e investigación didáctica, sus libros lo sitúan como uno de los principales referentes en Iberoamérica en el campo de la educación lectora, la comprensión y las competencias lectoras.

Con una amplia experiencia profesional como maestro en las aulas de Educación Primaria en Madrid, Andrés Calero ha ejercido también como psicólogo educativo en los equipos de Orientación Psicopedagógica de la provincia de Ciudad Real. Asimismo, ha trabajado como docente en el Instituto Cañada Blanch (Reino Unido), y como tutor de Psicología en el Centro Asociado de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (Reino Unido).

Es autor de diversos artículos sobre enseñanza de la lectoescritura y de los libros: *Materiales curriculares para favorecer el acceso a la lectura en Educación Infantil* (1990), *Comprensión y evaluación lectora en Educación Primaria* (1999), *Cómo mejorar la comprensión lectora. Estrategias para lograr lectores competentes* (2011), *Comprensión lectora. Estrategias que desarrollan lectores autorregulados* (2017) y *Cómo mejorar la comprensión lectora de textos expositivos en Educación Primaria* (en prensa).

En colaboración con el profesorado del CEIP Santa Bárbara de Matarrosa (León, España) implementa un programa de desarrollo de la comprensión lectora con alumnado de tercero a sexto de Educación Primaria, que instruye a los estudiantes en el conocimiento y uso de la estructura de los textos informativos, una estrategia metacognitiva que la investigación plantea como necesaria para mejorar la competencia lectora del alumnado de esta etapa educativa.

En su sitio web comprension-lectora.org se hacen aportaciones teórico-prácticas sobre la enseñanza-aprendizaje de estrategias de comprensión lectora, con el objetivo de desarrollar en los estudiantes de Educación Primaria destrezas de supervisión, control y regulación del proceso que deben seguir para comprender los textos que leen.

Aldo Ocampo González (AO): Profesor Calero, quisiera agradecer su disponibilidad y apoyo en esta entrevista, y me gustaría comenzar con la pregunta: ¿Mediante qué sistemas intelectuales, sería posible, abordar la relación epistémica y metodológica entre lectura e inclusión, entendiendo esta última como un dispositivo de actualización de los campos de la Ciencia Educativa, opuesto a la concepción esencialista que ha gobernado las principales agendas de investigación en la materia?

Andrés Calero (AC): Un placer poder realizar aportaciones al debate actual sobre la instrucción en comprensión lectora en la Escuela Inclusiva, Aldo.

Es necesario señalar primero que, aunque la comprensión sea el último objetivo de la lectura, es un hecho que hasta hace pocos años no ha existido en el ámbito de la investigación y, como consecuencia en el educativo, una preocupación evidente por saber cómo comprenden los niños. Es más, tampoco se había desarrollado un paradigma epistémico sobre la naturaleza de lo que es comprender, hasta que la Psicología adoptó un nuevo modelo teórico basado en el procesamiento de la información, que representa una vía importante de conocimiento de la naturaleza de la actividad mental que “todos” los lectores deben poner en juego para comprender. La Educación Inclusiva comporta el compromiso de potenciar un nuevo enfoque sobre la naturaleza del aprendizaje, y en especial de la comprensión lectora, que sitúe el centro de atención en el lector y en el desarrollo de sus capacidades cognitivas, reflexivas y críticas durante las actividades de lectura y escritura.

Quisiera señalar que en cada momento de nuestra historia educativa las creencias epistemológicas de los docentes sobre lo que es leer y comprender han condicionado las que elaboran los lectores. Me preocupan estas últimas, porque considero que el tipo de representaciones que construyen los lectores debe ser uno de los ámbitos importantes de intervención pedagógica en la escuela, y porque ellas van a determinar su futuro como ciudadanos con capacidad para procesar de un modo crítico la información que la sociedad produce. Todos los estudiantes, tanto aquellos que siguen un proceso de comprensión lectora adecuado como los que presentan necesidades específicas –multiplicidad de diferencias– por dificultades de aprendizaje, discapacidad, inmigración, entornos socioeconómicos desfavorecidos, etc., son capaces de elaborar modelos mentales que explican las propias creencias sobre lo que es leer y comprender. Y de que lleguen a crear modelos mentales productivos en este ámbito del aprendizaje también somos responsables los docentes.

Con esta perspectiva, habría que concluir que actualmente vivimos en lo que podría considerarse el estadio inicial de un proceso de cambio radical de creencias pedagógicas apoyadas en el cognitivismo, cuyo fin último es revolucionar no sólo el conocimiento de lo que se entiende por leer, sino también sobre cómo los estudiantes deben aprender a comprender. Tras más de 50 años de negación por parte del conductismo de la existencia de conceptos no observables y medibles como pensamiento, mente, etc., la revolución cognitiva que surgió hace unos 40 años pone hoy énfasis y valora aquellos mecanismos mentales que utilizamos los humanos para procesar, almacenar, organizar y regular la información que obtenemos al leer y al aprender, planteándose además que todo proceso de aprendizaje debe ser autorregulado. No se entiende un aprendizaje sin el control y la regulación del propio aprendiz.

En este sentido, actualmente los docentes disponemos de una teoría del aprendizaje como es el constructivismo, apoyada en los trabajos de Piaget y Vygotski, dos epistemólogos que sientan las bases de un aprendizaje activo y autorregulado, que puede alumbrarnos esa relación lectura-inclusión. Piaget (2001) investigó el concepto de "autorregulación" (un constructo estrechamente relacionado con el desarrollo metacognitivo), definiéndolo como aquellas compensaciones activas, reflexivas y reguladoras que ponen en marcha todos los niños ante las perturbaciones cognitivas a las que se enfrentan, como puede ser el caso de contradicciones o disonancias que, al leer, un estudiante se puede encontrar entre el significado de lo que está leyendo y el que ha construido previamente en determinadas partes del texto. Para Piaget, los procesos de construcción y autorregulación son indisolubles, y esas compensaciones activas se apoyan en el lenguaje egocéntrico, que sigue una secuencia de desarrollo que finaliza en lo que él denominaba "la regulación consciente". Por otra parte, el psicólogo ruso Lev Vygotsky plantea que el lenguaje interior posee una función específica, leyes y límites precisos respecto a actividades cognitivas como la lectoescritura, que se despliegan en el campo de la semántica y de la comprensión de la realidad a la que los niños se enfrentan. Para Vygotsky (1979), lenguaje y pensamiento son interdependientes e interactúan, pudiendo ubicarse el origen de la capacidad de autorregulación en el producto de la internalización del habla (lenguaje interior), que asume funciones de mediación en la cognición organizando nuestros procesos mentales, planificando y regulando nuestro comportamiento y nuestro aprendizaje. En consecuencia, y de acuerdo con la teoría constructivista, la relación lectura-inclusión se explica entendiendo el desarrollo de la comprensión lectora como un proceso de diálogo personal con el texto saturado de pensamiento estratégico, mediante el que el lector construye significado de un modo activo, compartido y autorregulado, y en el que quien lee toma conciencia de ser el "autor" de lo que comprende.

¿Por qué debemos preocuparnos por las teorías que los estudiantes elaboran sobre lo que es comprender? Si en la escuela, los lectores construyen la creencia de que leer es decodificar, leer fluidamente y "reproducir" el texto a sus profesores, eso impulsará en ellos la disposición a aportar destrezas de bajo nivel cognitivo, como la exactitud, la velocidad lectora y la memorización literal del texto. Asimismo, aquellos lectores que comienzan a leer con la creencia de que el contenido del texto no es cuestionable, tenderán a no apoyarse en sus conocimientos previos, y buscarán una comprensión literal del mismo para recordar y responder a las preguntas que evalúan ese tipo de comprensión. Sin embargo, cuando a los lectores se les enseña que los textos están escritos por un autor con un particular punto de vista, se espera de ellos que contribuyan a su comprensión con destrezas de pensamiento estratégico de alto nivel, autocuestionándose sobre su contenido, elaborando conexiones o inferencias, o recurriendo a los propios conocimientos previos para tratar de interpretarlos o contrastarlos con otros textos, con la intención de integrar o modificar sus propios esquemas. De ese modo, la tarea de leer será concebida por el alumnado como una oportunidad para construir una comprensión más profunda, crítica y personal.

Con este enfoque, y con el énfasis puesto en la naturaleza autorregulatoria de todo proceso de comprensión lectora, ninguno de los estudiantes –concebidos como multiplicidad de diferencias– en el contexto de la Educación Inclusiva debería ser privado del desarrollo de esa "sensación de autoría" como constructor y regulador del significado y el conocimiento que sean capaces de elaborar al leer. Nadie puede hurtarles la posibilidad de mejorar cognitiva y emocionalmente su relación con la lectura. PISA (2010) ya consideró que existe una correlación significativa entre competencia lectora y metacognición, e investigadores como Baker (2005), García-Madruga (2013) y De Jager, Jansen y Reezigt (2005) plantean que son precisamente los lectores retrasados, acostumbrados a prácticas rutinarias y mecánicas de lectura, los que más se beneficiarían de una instrucción que fomente la regulación de la comprensión lectora.

Las recurrentes deficiencias en decodificación y fluidez lectora, y la sobrecarga en memoria de trabajo que soportan estos lectores se verían mitigadas con el uso compensatorio de procedimientos reflexivos, que pongan en juego sus particulares destrezas lingüísticas y el pensamiento estratégico oportuno que les posibilite otorgar algún valor significativo a lo que leen. En este sentido, autores como Cain (2004) sugieren que, para poder remediar los problemas de comprensión lectora asociados a las demandas que sobrelleva su memoria de trabajo, los estudiantes con retraso lector deberían ser instruidos especialmente en el control y

la regulación de la comprensión lectora; LeFevre (2003) y otros investigadores apoyan esta recomendación, indicando que esa sobrecarga en memoria de trabajo durante el procesamiento de la información puede reducirse, si a estos lectores se les enseñan estrategias de control y regulación de la comprensión de un modo efectivo, proponiéndose que las tareas de comprensión lectora se realicen a través de la audición de textos leídos y grabados previamente por los propios estudiantes.

AO: En relación a lo antes comentado, ¿qué elementos podrían considerarse claves en la construcción de un programa científico en materia de comprensión lectora y competencia lectora desde una perspectiva de Educación Inclusiva atenta a la multiplicidad de diferencias en el espacio escolar?

AC: En mi opinión, el primero de ellos se recoge en la idea de que la alfabetización en el contexto de la atención a la multiplicidad de diferencias conlleva adoptar un enfoque didáctico que “estimule” a los lectores a aportar no sólo destrezas lingüísticas, sino también conocimientos, habilidades cognitivas y pensamiento crítico para la elaboración de una base de conocimientos acerca del mundo, de sí mismos y de los demás. Con algunas carencias, este es el enfoque que se recoge en los nuevos estándares de aprendizaje, en lo relativo al desarrollo de la comprensión lectora. Autores como Pearson y Hiebert (2013) están planteando ahora que un currículo de la lectura que integre las habilidades lingüísticas, cognitivas y metacognitivas del estudiante con sus conocimientos supone un avance con respecto al enfoque “encapsulado” que tradicionalmente se ha venido sosteniendo de la alfabetización en la Educación Primaria. Dicho enfoque ha contemplado erróneamente a la lectura y la escritura como un aprendizaje estanco y autónomo, a ser gestionado y evaluado con criterios propios e independientes, al margen de los que se contemplan para otras materias escolares, como pueden ser las científicas o las del ámbito sociohistórico. Desde esta nueva perspectiva curricular recogida en los estándares de Lengua Española y Literatura se asume que, si hasta ahora la integración de los procesos del lenguaje oral y escrito con los textos literarios ha sido la opción pedagógica habitual en la escuela, la incorporación de contenidos de textos expositivos (científicos, artísticos, históricos, etc.) a las prácticas orales y de lectoescritura en todos los cursos de esta etapa educativa debe inspirar nuevos procedimientos de instrucción, con consecuencias más favorables para la alfabetización, el desarrollo cognitivo y el aprendizaje de todos los estudiantes concebidos como singularidades múltiples.

Como consecuencia, el nuevo enfoque alfabetizador tiene dos implicaciones prácticas: a) que todos los estudiantes desde el primer curso deben entrar en contacto con materiales variados y auténticos de lectura (textos narrativos, colecciones de libros informativos, revistas, periódicos, etc., que el mercado editorial ofrece con diseños e ilustraciones motivantes y contenidos sobre animales, las pirámides de Egipto, los fenómenos meteorológicos, etc., y b) que cualquier docente que imparta una materia específica debe comprometerse a enseñar a leer a todos sus alumnos, modelando y mostrándoles cómo él, como lector experto, gestiona la comprensión del lenguaje específico de su asignatura, desarrollando su vocabulario y enseñándoles los procesos de pensamiento estratégicos a utilizar para comprenderlos. Es necesario, por tanto, acabar con determinadas creencias por parte de algunos sectores del profesorado, que entienden que el desarrollo de las destrezas de comprensión lectora sea una función del docente-tutor de los cursos primero y segundo (“¿pero tengo que enseñar a leer a mis alumnos de Ciencias Naturales?”, ¿no es esa una función de los profesores de los cursos bajos?). Éstas son preguntas que podríamos oír en muchos centros educativos, cuyas respuestas alternativamente son: sí y no. Se piensa que el profesorado de materias como Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Arte, o Matemáticas sólo enseñan conocimientos, una creencia errónea y perjudicial que lastra el desarrollo de una de las competencias básicas del aprendizaje: la competencia lingüística.

Un segundo elemento fundamental de ese programa está relacionado con un principio básico de Educación Inclusiva, por el que todos los alumnos deben recibir una instrucción en comprensión lectora que se acomode a sus diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, y que los convierta en autores de los propios procesos que siguen para comprender lo que leen. El enfoque de instrucción en comprensión lectora ha cambiado de un modo drástico, desde una práctica de habilidades lectoras concretas a alcanzar por todos y cada uno de los lectores para luego ser evaluadas al margen de la participación del propio estudiante, hasta otra en la que el lector deviene en protagonista de su propio quehacer cognitivo de construcción de significado, aportando habilidades lingüísticas, conocimientos y destrezas de pensamiento de alto nivel (estrategias de comprensión lectora). Este nuevo enfoque insta al profesorado a la creación de programaciones didácticas y al uso de materiales de lectura, que contemplen actividades significativas y auténticas que favorezcan el que todos los estudiantes construyan una comprensión más profunda de lo que leen, y puedan así desarrollar su capacidad de estimar y autoevaluar lo que comprenden, en contacto con su propio maestro, o con sus pares. El uso de materiales de lectura fácil (LF), que siguen las directrices internacionales de la IFLA (International Federation of Library Associations and Institutions), supone un ejemplo de la adaptación de textos que facilitan su legibilidad, a través de una estructura que cuida el

vocabulario y la sintaxis para hacerlos más comprensibles, junto a pistas textuales y no-textuales que guardan una relación estrecha con el contenido del texto.

Sin duda, el aporte de destrezas de pensamiento (estrategias de comprensión lectora) se convierte en una herramienta que ayuda a los lectores que siguen un desarrollo adecuado, y a aquellos con dificultades, a planificar, controlar y autorregular la comprensión. Tristemente, estos últimos lectores han sido sometidos en exceso, y de un modo erróneo, al desarrollo de tareas rutinarias de descifrado de palabras, velocidad (no fluidez) lectora y control-corrección del docente. Como consecuencia, desde un currículo inclusivo se aboga porque los docentes traten de equipar de dichas herramientas mentales a todos los lectores. Unas herramientas necesarias para afrontar el procesamiento y la resolución de problemas de comprensión de una cantidad importante de información escrita que la sociedad democrática actual produce. De ese modo, un estándar de aprendizaje –como es instruir a los estudiantes en pensamiento inferencial– exige un diseño instructivo y unos materiales de lectura adecuados al nivel de desarrollo lector de la multiplicidad de diferencias presentes en la escuela. Por ejemplo, si tras haber realizado una actividad inicial de modelado en una mini-lección en la que, reflexionando en voz alta mientras lee un texto a sus alumnos para desvelarles conocimientos declarativos y procedimentales referidos a cómo elaborar inferencias, una profesora decide a continuación plantear al grupo-clase que trabajen en equipos para elaborar inferencias con otros materiales impresos, puede optar porque unos realicen la tarea con textos cortos que ella les facilite, otros con un texto leído por ella misma, y otros, dirigidos por el docente de apoyo, pueden acometer la elaboración de deducciones o inferencias a partir del contenido de una narración representada en viñetas, o bien a partir de fotografías que los propios alumnos elijan de la biblioteca del aula para que, finalmente, todas esas tareas grupales puedan luego ponerse en común con el grupo-clase.

El tercer fundamento de dicho programa, estrechamente relacionado con el primero, justifica la idea de que las destrezas orales, de lectura y escritura que aportan los distintos alumnos deben desarrollarse en contacto con la comprensión de diferentes tipos de textos. El sesgo pedagógico en el uso mayoritario de textos narrativos que se sigue manteniendo en la escuela tiene consecuencias negativas para el nivel lector y académico de muchos estudiantes. Esta dieta desequilibrada de lectura se da al margen de la realidad lectora de la sociedad de la información en la que vivimos, así como de los datos que la investigación nos aporta sobre el sentido de la alfabetización integral del alumnado. Este principio básico que se añade a lo que hoy entendemos por alfabetización, supone un giro radical en las prácticas habituales de desarrollo de la comprensión lectora, planteándose la necesidad de ofrecer al alumnado una dieta más equilibrada de materiales de lectura, convirtiendo las aulas en lugares en donde los estudiantes desarrollen su educación literaria y el conocimiento del mundo físico y sociocultural que les rodea.

El cuarto elemento por considerar lo representa el papel que deben tener profesores y alumnos en un contexto inclusivo de desarrollo de la comprensión lectora. La docencia y los apoyos específicos que se den dentro del aula al alumnado suponen caracterizar a los docentes no como meros transmisores y evaluadores de los contenidos del currículo, sino como facilitadores, modeladores y gestores de una instrucción y evaluación formativa, que contemple aquellas destrezas lectoras asociadas a la comprensión de textos, fomentando además la interacción y el trabajo cooperativo entre los alumnos y evaluando con el estudiante, no al estudiante. En ese entorno, los lectores se motivan unos a otros a participar en el proceso de construcción de significado, y tienen oportunidades para reflexionar, autoevaluar y coevaluar su progreso en comprensión lectora. Las aulas deben estar dotadas, además, de recursos materiales que incorporen el *software* oportuno que se adapte a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, como es el caso de programas de transcripción texto-audio o audio-texto para la multiplicidad de diferencias y no únicamente reducida a estudiantes con dificultades de aprendizaje, retraso lector, o discapacidad sensorial visual y auditiva. En suma, se trata de buscar beneficios didácticos para la totalidad del estudiantado.

AO: ¿Qué sugerencias metodológicas aportaría usted, respecto de la evaluación de la comprensión y la competencia lectora desde una perspectiva de Educación Inclusiva?, ¿qué indicadores y criterios consideraría relevantes?

AC: En general, la idea de lo que es leer ha condicionado también las prácticas de evaluación de la comprensión lectora. Si en décadas pasadas el objetivo de la lectura fue promover el recuerdo de “lo que dice el texto”, una evaluación consecuente podría valerse de procedimientos o instrumentos centrados en el texto, como la recitación, el resumen oral o escrito del contenido de la lectura o, alternativamente, procedimientos evaluativos tipo test con preguntas de opción múltiple, verdadero/falso, etc., que recogiera la esencia de dicho contenido, y que aportara datos al docente para incorporarlos a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, si el objetivo de la comprensión lectora en la escuela de hoy es hacer conscientes a los estudiantes del pensamiento estratégico que cada uno utiliza para aprender a comprender

(p. ej.: detener o ralentizar la lectura cuando pierdan el significado de lo que están leyendo, releer o avanzar en el texto para clarificar el significado de palabras, establecer conexiones o inferencias, autocuestionarse, reflexionar sobre el propio rendimiento lector, etc.), la evaluación formativa correspondiente no sólo debe recoger datos de esas destrezas que los docentes utilicen para retroalimentar los programas que diseñen, sino que también va a exigir el uso de otros procedimientos alternativos de autoevaluación-coevaluación que aporten a los estudiantes el autoconocimiento necesario que les haga estimar y mejorar dichas habilidades de comprensión lectora.

Apostamos, por tanto, claramente por una evaluación formativa que: a) valore procesos estratégicos de enseñanza-aprendizaje de un modo continuado para mejorarlos; b) sea metacognitiva, estimulando al lector a que advierta, aprecie y valore lo que lee y, a la vez, los procesos de pensamiento estratégico que utiliza para aprender a comprender; c) incremente la sensación personal de progreso y autoeficacia de cada estudiante; d) sea cooperativa, y refleje estándares de rendimiento adaptados a la multiplicidad de diferencias presentes en el estudiantado, a las destrezas lectoras y al momento evolutivo de cada lector, y e) se sirva de instrumentos de evaluación que se orienten a retroalimentar las propias destrezas lectoras del alumnado y el enfoque didáctico del docente.

En consonancia con lo anterior y acomodados a esos criterios, hoy disponemos de instrumentos y procedimientos formativos de evaluación plenamente adaptables a la multiplicidad de diferencias y al nivel de rendimiento del alumnado. Con su uso, se transfiere de un modo progresivo a los estudiantes la capacidad para autocontrolar su desempeño lector. Es el caso de las listas de control, el portafolio de lectura, o el uso de herramientas de autoevaluación y coevaluación utilizados en un contexto cooperativo docente-estudiante, o entre pares. Se trata de instrumentos que, modelados en su uso convenientemente, respetan las diferencias entre estudiantes (no los clasifican) y, además, contribuyen a su desarrollo cognitivo y metacognitivo, y a la mejora de los procesos de pensamiento estratégico que utilizan para comprender. Y lo que es más importante, su uso promueve en ellos el pensamiento en voz alta y la sensación de autoeficacia, un componente axial de naturaleza motivacional que sirve de catalizador del desarrollo de la competencia lectora. Este tipo de herramientas explicativas de una evaluación formativa retroalimentan tanto al docente como al alumnado; entre ellas habría que destacar la utilización de cuestionarios, escalas, inventarios de conciencia metacognitiva de lectura en un contexto de intercambios docente-estudiante (Miholic, 1994; Mokhtari y Reichard, 2002; Jiménez, Puente, Alvarado y Arrebillaga, 2009), o también el uso de procedimientos de autoevaluación y coevaluación entre pares, que sitúan a cada estudiante en una posición de control sobre su propio desempeño como lector, como son las listas de control y las rúbricas. En el caso de las listas de control es necesario familiarizar a los lectores con autopreguntas que orientan su reflexión sobre distintos componentes de pensamiento estratégico: ¿qué tipo de texto es?, ¿cuáles son mis conocimientos previos sobre lo que voy a leer?, ¿qué espero aprender de la lectura de este texto?, ¿tiene sentido lo que estoy leyendo?, ¿he entendido lo que acabo de leer?, ¿cómo puedo descubrir el significado de esta palabra?, ¿qué puedo hacer para comprender esta parte del texto que no he entendido?, ¿qué he hecho bien?, ¿en qué tengo que mejorar?

AO: Ahora, pensando en la formación inicial y continua de los educadores, ¿qué temas podrían considerarse relevantes para organizar un nuevo marco teórico sobre didáctica de la comprensión lectora desde una perspectiva de Educación Inclusiva?

AC: Comparto la idea de que los conocimientos y las creencias que los docentes posean sobre lo que es leer, comprender e instruir en comprensión lectora, irradian y moldean las decisiones pedagógicas que puedan afectar al clima del aula y las oportunidades de aprendizaje del alumnado.

En primer lugar y de un modo general, es básico que se forme al profesorado en el conocimiento de la multiplicidad de diferencias que plantea el alumnado al que se le presta un apoyo temporal o permanente, bien por dificultades de aprendizaje, por bajas o altas capacidades intelectuales, por presentar déficits concretos asociados a una discapacidad (de visión, auditivos, etc.), o por razones sociales (emigración, o entornos desfavorecidos cultural y económicamente). Agregado a este ámbito de la formación, es necesario que los profesionales que trabajan en escuelas inclusivas armonicen los objetivos curriculares y criterios de evaluación que van a utilizarse a lo largo del curso escolar. Tal como señala Elizondo (2017), el profesorado deberá ser capaz de dar respuesta a la diversidad de su aula y, para ello, es necesario insistir en este aspecto tanto en la formación inicial del profesorado como en la permanente. De ese modo, es importante que compartan y dispongan de un conocimiento adecuado sobre los resultados de la evaluación diagnóstica que aquellos especialistas (psicólogos, logopedas, etc.) lleven a cabo sobre las capacidades relacionadas con la comprensión lectora del alumnado, como son su nivel de desarrollo lingüístico receptivo y productivo, conciencia fonológica, reconocimiento de palabras, pensamiento estratégico y uso de destrezas de

comprensión lectora.

En segundo lugar, el profesorado necesita estar familiarizado con la gestión didáctica de la diversidad que muestra el alumnado, en términos del desarrollo de habilidades lingüísticas y lectoras como la decodificación, la comprensión oral, el procesamiento lingüístico, semántico y estratégico de los textos, la monitorización del proceso de comprensión, y la autoevaluación-coevaluación de las destrezas de comprensión lectora. Esa gestión hoy se concibe desde un modelo didáctico de "instrucción directa", y de transferencia gradual de la responsabilidad en el uso de las destrezas lectoras desde el profesorado al alumnado.

Para ello, los docentes deben ser expertos en el uso de las siguientes estrategias didácticas: 1) el "modelado" de conductas lectoras de pensamiento estratégico, como un recurso didáctico que trata de desvelar a los alumnos los procesos cognitivos y metacognitivos que un lector experto como el docente lleva a cabo para construir, controlar y regular la comprensión de lo que lee. No debemos olvidar que la comprensión "sólo" se alcanza si se llega a dominar ese diálogo interno y personal que establecemos con el texto. Un diálogo que siempre está saturado de pensamiento estratégico a través de autopreguntas, conexiones, inferencias, etc., que los docentes debemos descubrir y revelar en voz alta a los alumnos de un modo natural, para que ellos aprendan a ponerlo en práctica cuando realicen tareas de lectura independiente; 2) Dado que una Escuela Inclusiva debe ser entendida en términos de comunidad de aprendizaje, y que la diversidad es un valor que promueve situaciones de las que todos los alumnos se enriquezcan, tras esa fase inicial de modelado, y para continuar con el proceso de transferencia gradual a los estudiantes de la capacidad para aprender a comprender, los docentes deben ser expertos en promover actividades de aprendizaje cooperativo y de tutoría entre iguales, como técnicas de trabajo que fomentan la interacción entre todos los alumnos. Apoyados en la teoría sociocultural, hoy disponemos de suficientes datos que la investigación nos aporta, mostrándonos que el uso de procedimientos de aprendizaje cooperativo mejora el nivel académico de los estudiantes con discapacidad, básicamente porque suelen adoptar un papel más activo y compartido en el aprendizaje. Como bien señala la profesora Elizondo, el beneficio que los alumnos de una Escuela Inclusiva obtienen con el trabajo cooperativo es doble: por un lado, de tipo curricular, y por otro, de desarrollo de valores inclusivos que esta técnica pedagógica aporta, tales como la solidaridad, el respeto, y los vínculos de cuidado y emociones entre todos los estudiantes, y 3) Finalmente, es también necesario que el profesorado conozca aquellos procedimientos e instrumentos de evaluación formativa y de autoevaluación del pensamiento estratégico como los que hemos mencionado en la pregunta tres. Una evaluación que debe ser hecha con el estudiante, no al estudiante.

En tercer lugar, y dado que los estudiantes con dificultades lectoras rinden más y están más motivados a leer cuando se les proporciona una instrucción directa y efectiva en estrategias de comprensión lectora, es primordial la formación del profesorado en el conocimiento de esas estrategias, que ayudan a los estudiantes a planificar, controlar, regular y autoevaluar su desempeño como lectores (Calero, 2017). Ya en 1996, los trabajos de Dole (1996) mostraron que aquellos lectores retrasados que recibían una instrucción en pensamiento estratégico obtenían resultados superiores no sólo en comprensión, sino también en motivación para leer.

En cuarto lugar, otro ámbito importante de formación del profesorado tiene que ver con el tipo de materiales y tareas de lectura a utilizar en las aulas. En las aulas inclusivas, los docentes no solo deben ser expertos en la gestión pedagógica de los procedimientos y tareas de enseñanza-aprendizaje, sino también en reconocer qué materiales de lectura son los más adecuados para el desarrollo de las tareas de comprensión lectora. Si algo tiene sentido motivador para el alumnado diverso en la práctica de la lectura es el uso de "materiales auténticos y significativos". Todos conocemos las respuestas de apatía y aburrimiento que muchos lectores manifiestan cuando se les plantean tareas repetitivas y no auténticas. El término "autenticidad" abarca dos elementos del aprendizaje de la comprensión lectora: el texto y la tarea, de tal modo que ambos conforman un continuo de autenticidad que debe estar concertado. Si un texto está en el nivel 2 y la tarea en el 9 se dará un escaso aprendizaje. Armonizar ambas variables de autenticidad es esencial.

Por un lado, un "texto auténtico" es el que está escrito con uno o varios propósitos: entretener, informar, argumentar, persuadir o comunicar algo cuidando la inclusión de las pistas textuales y no-textuales necesarias que favorezcan el pensamiento inferencial y su comprensión. Por otro, un "texto no-auténtico" es aquel que se ha construido usualmente para ejercitarse en una determinada habilidad lectora: bien para practicar el aprendizaje del código alfabético, para entrenar la velocidad lectora, o para trabajar campos semánticos. Cuando enfrentamos a los lectores con textos con la única finalidad de practicar habilidades lectoras sin el aporte de sus esquemas previos y su pensamiento para comprender, estamos ante una tarea

no auténtica. Asimismo, las tareas lectoras que se plantean a los estudiantes también están afectadas por su mayor o mejor autenticidad. Una tarea de lectura auténtica es la que solemos hacer los adultos con un propósito u objetivo: entretenernos, o documentarnos sobre contenidos socioculturales y científicos. En este sentido, la tarea lectora es significativa y auténtica en la medida en que el pensamiento del lector se pone al servicio de la comprensión del texto, moviéndonos a relacionar lo que sabemos con lo nuevo que leemos para darle sentido.

AO: Considerando su amplia experiencia investigativa, ¿cuáles podrían ser las principales deudas que enfrentan los programas de investigación y el desarrollo de políticas públicas en materia de derecho a la lectura en Iberoamérica?

AC: La promoción de la lectura y la escritura en la educación pública es un escenario privilegiado para dar respuesta al derecho que tiene la población a hacer uso de este instrumento de desarrollo personal, cultural y económico. Los estudios sobre el desarrollo de políticas públicas en materia de derecho a la lectura suponen un área de investigación emergente y no homogénea, que surgen a partir del año 2000 tanto en Iberoamérica como en otras zonas geográficas. En esa línea, se están impulsando estudios como los realizados por el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC) en 2004 y 2013, diseñados para orientar políticas en el ámbito de la educación formal y no formal, con propuestas sobre el fortalecimiento de las bibliotecas públicas y la promoción de la lectura y la escritura en la población.

En general, se trata de estudios que abordan el tema de la promoción de la lectura en los que no se contemplan variables relacionadas, como la comprensión lectora o su enseñanza. En su estudio, Lluch y Sánchez García (2017) muestran el carácter multidisciplinar de las investigaciones, haciendo una revisión bibliográfica de las áreas de conocimiento en que se ubican los artículos publicados entre los años 2000 y 2015 sobre este tema. Sus resultados develan que el 51% de los artículos se publican desde el ámbito de la biblioteconomía, y que el resto se reparte en otras áreas científicas: 15% en revistas de Psicología, 10% en Educación, 7% en Literatura y Teoría Literaria, y otros artículos vinculados con áreas de la Comunicación, la Pediatría o las Humanidades.

Dicho esto, es necesario considerar que los programas de investigación y desarrollo de políticas públicas sobre el acceso a la lectura en la población son perfectibles. Adquirir el hábito lector no sólo es desarrollar el gusto por leer teniendo acceso a muchos y variados materiales de lectura, sino también un esfuerzo continuado de aprendizaje de habilidades de destrezas emergentes de lectura, de decodificación, vocabulario, reflexión y pensamiento y análisis crítico de lo que se lee. En este sentido, el papel de los docentes y las familias es esencial. Entre 2006 y 2011, en Portugal se creó un Plan Nacional de Lectura en el que se investigó, entre otras cosas, cuál era la percepción que los maestros tenían sobre los efectos de dicho Plan, concluyendo que se daba una discrepancia entre, por un lado, el impacto positivo que tuvo sobre las prácticas de lectura y el interés por leer de los estudiantes y, por otro, la dudosa mejora de sus habilidades de lectura.

Como consecuencia, sería necesario otorgar más peso a la institución escolar, a los docentes, a las familias y a las bibliotecas escolares y municipales en la puesta en marcha de este tipo de estudios. De ese modo, resulta importante incluir en ellos áreas de conocimiento como la alfabetización emergente de los prelectores hasta los 4 o 5 años, contemplando las condiciones sociales, culturales y económicas del contexto familiar para promocionar la lectura en voz alta a los niños. Es en estas edades cuando ese tipo de lectura que se hace a los niños se convierte en un arma de construcción masiva del gusto por leer y de utilización de estrategias de comprensión lectora que los adultos les desvelan, para que en el futuro se valgan de ellas en tareas de lectura independiente. Docentes, bibliotecarios y pediatras serían agentes activos en la divulgación de programas de promoción de la lectura en voz alta con los prelectores en el medio familiar y el escolar. Del mismo modo, los clubes de lectura y la lectura en la red (blogs, redes sociales y otras plataformas) son también áreas de conocimiento que tienen un peso importante en el análisis de la realidad lectora a contemplar para implementar el derecho a la lectura de todos los ciudadanos.

AO: ¿Bajo qué condiciones es posible potenciar la comprensión y la competencia lectora en estudiantes no hablantes de español, o bien, que sabiendo leer no logran comprender lo que leen?

AC: La llegada a las aulas de estudiantes hijos de familias de inmigrantes o refugiados es un fenómeno reciente, que representa un reto importante para los sistemas educativos de los países de acogida y, fundamentalmente, para el profesorado. Creo que, en general, los sistemas educativos no están preparados para abordar las demandas de aprendizaje en L2 (segunda lengua) que presentan estos alumnos, y el profesorado de la educación básica suele carecer de una formación metodológica suficiente que afronte el

desarrollo del currículo académico que necesita este tipo de estudiantes. Sabemos que las enseñanzas de español como L1 y como lengua extranjera disponen de un corpus teórico y metodológico bien establecido. Sin embargo, aunque compartan con la enseñanza L2 que se dé en las escuelas un foco común de aprendizaje (el lenguaje), los objetivos de aprendizaje a conseguir en ambos formatos de enseñanza difieren.

Podríamos encontrarnos en la escuela con el contraste de alumnos de este tipo que aparentemente tienen un adecuado desarrollo oral en español, y un escaso nivel de la competencia académica exigible por seguir el currículo propio del sistema escolar. En el caso de la competencia lectora, tal como usted plantea en su pregunta, la adquisición de una L2 podría también plantear al profesorado de la Escuela Inclusiva dos situaciones: estudiantes que no hablan español y estudiantes con un aparente desarrollo oral –que saben leer y que no comprenden lo que leen.

¿Cómo potenciar la comprensión lectora de estos alumnos? Desde mi punto de vista, habría que tener en cuenta tres condiciones. En principio, y a diferencia del alumnado nativo, estos estudiantes requieren una atención más extensiva hacia el desarrollo del lenguaje y de los sistemas que activamos cuando procesamos un texto: grafofónico (relación forma-sonido), sintáctico (relaciones entre palabras, oraciones y párrafos), y semántico (relaciones de significado) que se operativiza en un contexto pragmático. Sin embargo, es especialmente importante tener en cuenta una primera consideración: que la instrucción en comprensión lectora de estos estudiantes se oriente desde el principio hacia el objetivo de que “leer es construir significado”. No sólo necesitan estos alumnos un cierto dominio de la correspondencia grafema-fonema, sino también del vocabulario y de los conceptos o ideas que se representan en los textos y que se pueden trasladar a situaciones reales. Para dar sentido práctico a esta primera consideración, se necesitan docentes que se preocupen por el desarrollo cognitivo y el significado que el texto transmite, tanto si los estudiantes pueden o no “leer” (decir el texto) bien en español.

Una segunda condición para potenciar la comprensión lectora de estos alumnos se apoya en la teoría constructivista del aprendizaje, que asume la idea de que un aprendizaje coherente descansa sobre estructuras de conocimiento preexistentes alojadas en la memoria (esquemas), y que esas estructuras deben activarse para construir nuevas representaciones del significado de lo que se lee. Por esa razón, es necesario aprovechar el bagaje lingüístico y cultural que ellos aportan de su L1 a la tarea lectora, para que lo utilicen como destrezas de pensamiento estratégico durante la comprensión de, por ejemplo, palabras (cognados), o durante la elaboración de ideas o conceptos. Los estudiantes de L2 necesitan muchas horas de contacto con tareas orales y escritas que sean significativas para ellos, proporcionándoles así la oportunidad de conectar significados, y hablar y escribir sobre las representaciones de ideas o conceptos que construyen sobre el contenido del texto. Sin esta condición, sin un enfoque didáctico dirigido a construir sentido a lo que leen con un apoyo en lo que conocen, la enseñanza de la lectura se convertiría para los alumnos en una mera tarea de “reproducción de sonidos”.

La tercera condición recoge la idea de que la demanda cognitiva que para estos alumnos tiene la comprensión de los textos narrativos o informativos que en la escuela se leen, se aligeraría con el uso de recursos visuales como: imágenes, organizadores gráficos, mapas cognitivos, etc., como herramientas estratégicas que posibilitan el desarrollo del vocabulario receptivo y productivo, y la representación gráfica de las ideas o conceptos que estos textos puedan proporcionarles.

AO: ¿Qué elementos permiten comprender la intersección entre lectura y democracia?, ¿cuáles podrían ser algunos de los principales obstáculos complejos y mecanismos de arrastre que experimentan determinados colectivos de estudiantes en ejercicio del derecho a la lectura?

AC: Se suele decir que la lectura es un derecho humano y democrático apoyado por instituciones supranacionales como la UNESCO, y que tal derecho se justifica por razones del necesario desarrollo cultural e interacción social y económica de los individuos. Sin embargo, quisiera abundar en las razones del ineludible desarrollo lingüístico-cognitivo que cada individuo requiere para poder explicar ese derecho, cuyo ejercicio necesita del contacto permanente y la apropiación del sistema de escritura que hace unos 5000 años los humanos inventamos. Para esa tarea de apropiación, cada persona necesita aprender a usar las herramientas mentales necesarias que le ayuden a procesar el lenguaje escrito y, como consecuencia, a comprender el mundo en el que vive.

Es conveniente señalar que la inteligencia humana es lingüista en esencia y, como decía Vygotsky, el lenguaje interior representa una herramienta cognitiva que los niños adquieren en un contexto de interacción social, que acaba configurando su pensamiento. Y, al igual que nuestra inteligencia se construye

con palabras, la cultura que creamos es también lingüística y simbólica, por lo que necesitamos ejercer el derecho a apropiarnos de las palabras, del lenguaje escrito, para construir nuestra convivencia y el mundo que habitamos. Como señala Rodríguez (2007), nuestra democracia necesita de las palabras y, en consecuencia, de las actividades orales y escritas que la promueven. Necesitamos, por tanto, de la retroalimentación que surge del contacto entre el lenguaje oral y escrito con el desarrollo cognitivo y social de los individuos. De ese modo, la difícil tarea de desentrañar e interpretar la trama simbólica que representan las palabras escritas es el primer obstáculo cognitivo con el que se encuentran amplios colectivos de estudiantes para ejercer su derecho a la lectura y a la integración en una sociedad democrática. Ayudarles a derribarlo es responsabilidad del contexto educativo: familia, escuela e instituciones culturales.

Ese primer obstáculo global nos lleva a otro más específico, que condiciona igualmente el ejercicio del derecho a la lectura y al desarrollo cognitivo y democrático de una parte importante de la población escolar. Me refiero a la cantidad y al valor de las palabras que los niños oyen y aprenden dependiendo del contexto socioeconómico familiar y escolar. Cuando Vygotsky hablaba del lenguaje interior como herramienta de pensamiento estaba también asociando la mayor o menor capacidad de recepción y producción de palabras, con la habilidad para desarrollar su competencia social. Cuantas más palabras usen los niños mayor interacción e integración social tendrán. En este sentido, los datos que aportaron Hart y Risley (1995) son contundentes.

Las diferencias entre el número de palabras y la calidad de las interacciones lingüísticas que se establecen en contextos familiares con o sin privación sociocultural y económica son enormes. Trágicamente, un porcentaje elevado de niños en edad escolar vive en hogares en riesgo de pobreza, y sabemos que una baja condición socioeconómica en la familia suele estar asociada con carencias de vocabulario, menor desarrollo lingüístico y cognitivo, y una escasa actividad lectora. De acuerdo con Eurostat, en un área cultural como la Unión Europea, las tasas de pobreza infantil en 2012 se situaban en el 21%. En plena sociedad digitalizada, esta brecha de alfabetización asociada a un bajo desarrollo cognitivo de amplios colectivos de estudiantes debería preocuparnos más que la denominada brecha digital.

AO: Para concluir, profesor Calero, ¿qué elementos podrían considerarse relevantes en la consolidación de un proceso de alfabetización crítica en la formación de maestros, animadores y mediadores de la lectura?, ¿bajo qué condiciones es posible forjar didáctica revolucionaria en la materia?

AC: La alfabetización crítica, o la lectura crítica, representa un eslabón de aprendizaje importante en el desarrollo de la capacidad de comprensión lectora del alumnado. Ciertamente, para comprender lo que se lee es necesario poner en juego habilidades lingüísticas, cognitivas y metacognitivas que faciliten la construcción de una síntesis de la información que un texto ofrece con los propios esquemas de conocimiento para validarlos, ampliarlos o reformarlos. Además, a ese proceso de construcción de esquemas de conocimiento, los estudiantes deben aportar el pensamiento crítico oportuno que los lleve a descubrir las intenciones del autor que escribe el texto. Con apoyo en la teoría sociocultural y el constructivismo, la premisa esencial de la lectura crítica es que el lenguaje y los textos escritos no son neutros porque suelen estar saturados de las propias representaciones que el autor construye. Estoy de acuerdo con Cassany (2006) cuando distingue tres planos de comprensión de las líneas de un texto: el de las líneas, el de las entrelíneas y el de detrás de las líneas. En el primero, el lector busca el significado literal del texto; en el segundo, trata de deducir lo que no está explícito a través del pensamiento inferencial; y en el tercero, el lector se empeña en descubrir la intención y el punto de vista del autor.

Dicho eso, las diferentes identidades, perspectivas y concepciones axiológicas de los alumnos deben ser valoradas e incorporadas al contexto de las actividades de lectura de los textos que frecuentemente se leen en las aulas, con la intención de estimular su pensamiento crítico. Esos textos suelen abordar temas dentro de ámbitos como el sociocultural, la familia, el medio ambiente, la ecología, la pobreza, la justicia social, las prácticas sociales, etc. De hecho, el mundo editorial hoy ofrece al alumnado de la enseñanza básica una amplia variedad de materiales narrativos, informativos, argumentativos y persuasivos que abordan dichos temas, cuya comprensión debería conformar su conciencia crítica mediante el uso de estrategias cognitivas de autocuestionamiento, pensamiento inferencial y propuestas de resolución de problemas.

Son varios los factores relevantes por considerar en la consolidación de procesos de alfabetización crítica para la formación de maestros. Destacaría, en primer lugar, uno de naturaleza epistemológica, que tiene que ver con la necesidad de reforzar la idea de que los enfoques didácticos cognitivo y sociocultural de la comprensión lectora son complementarios. A veces, nos encontramos con una especie de tensión artificial entre quienes defienden una concepción de lectura denominada como académica, que valora el desarrollo de las destrezas lingüísticas y cognitivas de los lectores, y quienes preconizan la importancia de la lectura

crítica, que contempla la mejora de las dimensiones personales, sociales y axiológicas del alumnado que aprende a leer. Sin embargo, la escuela que hoy tenemos, en donde conviven y aprenden niños y niñas con talentos, niveles socioeconómicos y concepciones axiológicas diferentes, debe atender al desarrollo integral de las capacidades cognitivas, de pensamiento crítico y valorativas de todos los estudiantes, con el objetivo de prepararlos para el procesamiento de un excesivo y variado nivel de información que la sociedad democrática actual les proporciona.

En segundo lugar, tenemos que convenir que el marco normativo y el propio de las instituciones escolares no es el más propicio para llevar a las aulas este enfoque integral del desarrollo lector. Muchos docentes desconocen qué es eso de la alfabetización crítica, porque los currículos de aprendizaje oficiales y las programaciones didácticas que se elaboran en los centros educativos otorgan una escasa importancia a la formación de lectores críticos. Como consecuencia, en los centros escolares no se suele disponer de orientaciones y estrategias didácticas con las que poder concretar propuestas pedagógicas en este ámbito del aprendizaje. De hecho, se piensa que este tipo de lectura es más propia del alumnado de la Educación Secundaria, cuando este acercamiento a la comprensión de textos debe formar parte de las experiencias de lectura que se dan desde el primer curso de la Educación Primaria.

Por último, resaltar también el hecho de que en una escuela que tradicionalmente ha recurrido a un uso casi exclusivo del discurso narrativo para mejorar la comprensión lectora, un enfoque que incorpore la alfabetización crítica va a exigir al profesorado un esfuerzo adicional para trabajar y desvelar a los estudiantes otras gramáticas discursivas propias de estructuras textuales de los textos informativos, como las que plantean una relación causa-efecto, comparación-contraste, problema-solución, o aquellas que son específicas de los textos argumentativos, persuasivos, publicitarios, etc.

Referencias

- Baker, L. (2005). Development differences in metacognition: Implications for metacognitively oriented reading instruction. En S. E. Israel, C. C. Block y K. L., Bauserman (Eds.), *Metacognition in literacy learning. Theory, assessment, instruction and professional development* (pp. 61-82). NJ: Erlbaum.
- Cain, K. Oakhill, J. y Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology, 96*, 31-42.
- Calero, A. (2017). *Comprensión lectora. Estrategias que desarrollan lectores autorregulados*. Recuperado de <https://comprension-lectora.org>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama
- Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina (2004). *Agenda de políticas públicas de lectura*. Recuperado de https://cerlalc.org/wp-content/uploads/publicaciones/olb/PUBLICACIONES_OLB_Agenda-de-politicas-publicas-de-lectura_v1_010104.pdf
- Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina (2013). *Nueva agenda por el libro y la lectura. Recomendaciones para políticas públicas en Iberoamérica*. Recuperado de http://cerlalc.org/pdf/home_pdf/nueva_agenda.pdf
- De Jager, B., Jansen, M. y Reezigt, G. (2005). The development of metacognition in Primary School learning environments. *School Effectiveness and School Improvement, 16*(2), 179-196.
- Dole, J., Brown, K., Trathen, W. (1996). The effects of strategy instruction on the comprehension performance of at-risk students. *Reading Research Quarterly, 3*(1), 62-88.
- Elizondo, C. (2017). *Aclarando conceptos para una revolución inclusiva real*. Recuperado de <https://coralelizondo.wordpress.com/2017/07/22/aclarando-conceptos-para-una-revolucioninclusiva-real/>
- García-Madruga J. A., Elosúa M. R., Gil L., Gómez-Veiga I., Vila J. Ó. y Orjales I., et al. (2013). Reading comprehension and working memory's executive processes: an intervention study in primary school students. *Reading Research Quarterly, 48*, 155-174. doi:10.1002/rrq.44

Hart, B. y Risley, T. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young american children*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

Jiménez, V., Puente, A., Alvarado, J. y Arrebillaga, L. (2009). Medición de estrategias metacognitivas mediante la Escala de Conciencia Lectora: Escola. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(2), 779-804.

LeFevre, D. M., Moore, D. W. y Wilkinson, D. A. (2003). Tape-assisted reciprocal teaching: Cognitive bootstrapping for poor decoders. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 37-58

Lluch, G. y Sánchez-García, S. (2017). La promoción de la lectura: un análisis crítico de los artículos de investigación. *Revista Española de Documentación Científica*, 40(4). doi:10.3989/redc.2017.4.1450

Miholic, V. (1994) An inventory to pique students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Reading*, 38(2), 84-86.

Mokhtari, K. y Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94, 249-259.

Pearson, P. D. y Hiebert, E. H. (2013). Understanding the common core state standards. En Morrow, L. M., Wixson, K. K. y Shanahan, T. (Eds.), *Teaching with the Common Core Standards for English Language Arts* (pp. 1-21).

Piaget, J. (2001). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.

Rodríguez, J. (2007). *Lectura y democracia*. Recuperado de http://www.madrimasd.org/blogs/futurosdelibro/2007/12/26/81331#.WiUUat_iYps

Vygotsky, L. (1979). (1964). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Lautaro.