



¿Qué conocimientos tienen los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora? Diferentes enfoques para una misma situación¹

Tatiana Cisternas L.

Marisol Latorre N.

Investigadoras CIDE, Académicas U. Alberto Hurtado

Imagine la siguiente situación: usted es profesor o profesora en un tercer año básico y aspira a lograr que sus estudiantes desarrollen la capacidad de comprender diversos textos escritos. Como parte de las estrategias que implementa en su aula, usted selecciona la clásica narración '*Pedrito y el Lobo*'. ¿Cómo abordaría la enseñanza en esta situación?, ¿Qué actividades llevaría a cabo con los niños?, ¿De qué manera las secuenciaría?, ¿Con qué criterio lo haría?, ¿Cómo y con qué tareas organizaría los tiempos destinados a la lectura del cuento?, ¿Qué esperarías que hicieran los niños si – efectivamente- comprendieran el texto leído?

Esta situación que ahora imaginamos es en realidad una tarea típica a realizar por un profesor de primer ciclo. Todos, en tanto docentes, **de una u otra forma** alguna vez hemos trabajado la lectura de un cuento similar. Es este último aspecto donde nos queremos detener a lo largo de este artículo, pues distintos modos de abordar la lectura tienen detrás distintos conocimientos que los docentes ponen en juego cuando deciden trabajar, **de una u otra forma**, la comprensión lectora con sus estudiantes.

¹ Este artículo presenta una parte de los resultados del estudio: *¿Cómo enseña usted este tema? Conocimientos didácticos que subyacen a las prácticas de profesores de Educación Básica. Un análisis a seis temas fundamentales en la enseñanza de la Lectura, la Escritura y las Matemáticas*. Éste fue realizado por investigadoras del CIDE con el apoyo financiero y técnico del Programa de Promoción para la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) el año 2012, oportunidad en la que se financiaron solo dos proyectos nacionales, dentro de nueve proyectos a nivel latinoamericano.



PEDRO Y EL LOBO

(Cuento popular ruso)

En un pueblito del campo, vivía un pequeño llamado Pedro. Como se dedicaba a cuidar ovejas era conocido como Pedro el pastor.

Todas las mañanas muy tempranito salía contento hacia la pradera con su rebaño, y mientras caminaba a todos saludaba: ¡Buenos días señor! ¡Buenos días señora! Pero eran muy pocos los que le respondían, porque todos estaban muy ocupados en sus tareas y no le prestaban atención.

Un día mientras descansaba debajo de un árbol cercano a un arroyo, viendo pastar a sus ovejitas y escuchando el trino de los pajaritos, tuvo una idea: ¡Voy a llamar la atención de todos haciéndoles creer que me persigue un lobo!

Esa misma tarde Pedro llegó al pueblo corriendo y exclamando... ¡Socorro, auxilio un lobo me persigue, y trató de comerse mis ovejas! Todos en el lugar se alborotaron y corrieron en busca del malvado animal, pero regresaron afligidos por no haberlo encontrado. Al día siguiente cuando el niño se iba con sus ovejitas todos le decían preocupados: ¡Ten mucho cuidado Pedrito, y avísanos si ves al lobo!

Pedro estaba contento porque había logrado que todos se fijaran en él, entonces decidió repetir la mentira, y así lo hizo por tres días más. Pero al cuarto día, los campesinos del lugar cansados de buscar inútilmente al lobo, dejaron de creer en las historias del niño y decidieron no hacer más caso de ellas.

Entonces sucedió algo que Pedro no podía haber imaginado, realmente apareció el lobo, y por más que gritó y gritó pidiendo ayuda nadie acudió a socorrerlo, sólo un cazador que pasaba por el lugar vio al lobo y lo atrapó.

Pedro se llevó un susto tan grande que aprendió la lección... ¡Nunca más volvería a mentir para llamar la atención, ni por ningún otro motivo!



La situación que relatamos fue planteada a un grupo de 15 profesoras de educación básica que trabajan en establecimientos escolares particulares, subvencionados y municipales de las ciudades de Santiago, Valparaíso y Talca, y fue parte de una investigación, que tuvo como propósito visibilizar los conocimientos didácticos que subyacen a las prácticas de enseñanza de profesores, desde una perspectiva que privilegia la consideración del vínculo entre aquello que se enseña y cómo se lo enseña. Nos preguntamos si los profesores desarrollarían, o no, maneras diferentes para leer este clásico relato. Puesto que creemos que distintas maneras de comprender los contenidos generan distintas intervenciones por parte de los docentes, la pregunta por ¿Cómo abordan -los docentes- una situación típica de lectura de texto literario? ¿Cuáles son los conocimientos prácticos poseen para promover en los niños la comprensión de un texto que se lee?, pone de relieve las concepciones didácticas de los docentes frente a esta situación, sus similitudes y, sobre todo, sus diferencias.

Para explorar el conocimiento de los docentes -con profundidad y un amplio nivel de descripción- diseñamos un tipo de entrevista que denominamos “en situación didáctica” siguiendo las propuestas de otras investigaciones cuyo propósito también ha sido indagar en el conocimiento para la enseñanza de temas específicos (Kennedy, M., Ball, D., & McDiarmid, W. 1993; Ma, 2010). El propósito fue profundizar en aquellos conocimientos que los docentes ponen en acción cuando abordan problemas típicos de la enseñanza. Las situaciones diseñadas buscaron dar cobertura a cuatro tipos de tareas habituales para la docencia: responder a dificultades o errores de los alumnos ante un aprendizaje particular; responder a preguntas de los estudiantes; ayudar a los estudiantes a aprender conceptos y procedimientos y evaluar el trabajo del estudiante. De manera similar a la situación que presentamos al comienzo de este artículo, se formuló un conjunto de preguntas orientadas a explorar el conocimiento práctico del docente en relación a una situación habitual de enseñanza.

Analizar los saberes didácticos en los docentes conlleva detenerse en las actividades de aprendizaje, las actividades de enseñanza y el objeto de ambas (un determinado contenido). Creemos que *“la materia que se enseña está mediatizada por la intervención del profesor, por las necesidades sociales y culturales del alumno y por su capacidad de aprendizaje. El aprendizaje del alumno no se puede entender independientemente de las características del contenido de la materia que se enseña, de las concepciones que tenga el profesor, de los instrumentos de mediación que se utilicen en la relación entre enseñanza y*



aprendizaje. Los procedimientos de enseñanza no son tampoco independientes de los otros factores, de las características del conocimiento, etc. (Camps, 2004, p. 8). En este sentido, la didáctica es concebida como una disciplina de intervención y, por ello, se sostiene que los conocimientos didácticos comprenden una fuerte dimensión del orden del “cómo hacer” (Bronckart, 2007; Brousseau, 2007; Camps, 2004; Castedo, 2007; Gálvez, 2008; Lerner, 2001).

Respecto del ámbito específico de aprendizaje (la comprensión lectora) la visión respecto de lo que es leer y comprender un texto ha sufrido importantes modificaciones con consecuencias significativas en el ámbito pedagógico. Dubois (1991) y Cassany (2006) destacan tres concepciones teóricas en torno al proceso de comprensión de la lectura. La primera, predominante hasta los años sesenta, plantea que leer es extraer los significados estables que se encuentran en los textos, para lo cual los lectores deben adquirir un conjunto de habilidades especialmente centradas en la correcta decodificación para la interpretación. La segunda propone que el significado no está en el texto, no es único, estable, ni objetivo y más bien se encuentra en la mente del lector, quien interpreta a partir de sus conocimientos previos; y una tercera mirada incorpora el contexto y los propósitos del autor y del lector como claves en la construcción de significados de un texto. En esta última concepción denominada “enfoque interactivo”, los lectores “utilizan simultáneamente su conocimiento del mundo y su conocimiento del texto para construir una interpretación” (Solé, 2006 p. 19) y la lectura es concebida un proceso permanente de formulación y verificación de hipótesis para comprender el sentido del texto (Solé, 2006; PISA, 2011).

Nuestros hallazgos reconocen en los profesores dos perspectivas respecto a cómo abordarían la situación antes descrita. Éstas se diferencian por lo que significa para ellos ‘*comprender un texto*’, por el tipo de intervenciones que a su juicio favorece dicha comprensión y por lo que creen debe hacer un niño o niña cuando comprende bien un texto. Por una parte, algunos docentes ponen énfasis en las instancias de pregunta-respuesta que se realizan posterior a la lectura del texto, y hacen una evaluación atenta sobre lo que los niños pudieron capturar del texto a nivel explícito e inferencial. Para otros, en cambio, el énfasis está puesto principalmente en las instancias previas a la lectura y el proceso mismo de leer (subrayando ideas, comprobando predicciones, deduciendo el significado de palabras a partir del contexto) donde el fin apunta más bien al desarrollo de diversas estrategias de comprensión del texto.



A continuación describiremos e ilustraremos estas similitudes y diferencias desde las propias voces de las profesoras que participaron en el estudio. Nuestra experiencia como investigadoras y en el trabajo con docentes nos hace pensar que las conceptualizaciones y los enfoques sobre la lectura que observamos, reflejan el saber didáctico de muchos docentes de nuestro país.

1. Énfasis en situaciones de evaluación, posterior a la lectura

Para algunos profesores, la enseñanza de la comprensión lectora está asociada a una serie de estrategias y tareas concretas que se implementan después de que los niños o el propio docente lean un texto ya sea en silencio o en voz alta. El enfoque que asumen para abordar esta situación es: primero detenerse en el *cómo* se lee (especialmente en voz alta), atendiendo a la fluidez, precisión y/o velocidad, y posterior a esa lectura realizar preguntas de distinto tipo con la intención de “*ver qué es lo que cada uno comprendió*”. Veamos lo que piensan estas dos profesoras:

En voz alta, les voy diciendo *-empieza tú, sigue tú, ¡atentos a los signos de puntuación!-*. Así es más fácil que todos puedan terminar la lectura al mismo tiempo y poder seguir cómo está leyendo cada uno: si respeta signos de exclamación, el signo de pregunta, el énfasis... y que respeten la puntuación en general. Después de eso, vamos a las preguntas.

Yo lo que hago, es que alguien lea el título, después leemos hasta un punto, entonces cada uno lee una parte, después yo lo leo completo. Lectura en voz alta, *ya lee el primer párrafo, tú lees hasta el siguiente punto*. Y así, luego se le da una lectura completa, y esa la hago yo.

Asimismo, como veremos a continuación, estas docentes ponen énfasis en el desarrollo de situaciones posteriores a la lectura. Esto se asocia a un enfoque de enseñanza donde comprender lo que se lee implica, principalmente, capturar los significados presentes en el texto, en un proceso que desde la perspectiva de los docentes tiene varios niveles. Un nivel inicial involucra la capacidad de extraer lo que está explícito en las palabras y oraciones del texto, un nivel más complejo, de inferir la información que está implícita y, un nivel superior, que se vincula con la capacidad de opinar o valorar las ideas propuestas por el texto. Veamos lo que nos plantearon tres profesoras:

Trabajo a nivel explícito por ejemplo, *¿Dónde estaba descansando Pedrito?*, que eso sale textual. Implícito, que al leerlo lo pueda responder, *¿Cuántas veces mintió Pedrito?*, por ejemplo, entonces



tiene que contar, releer, y ahí poder responderla, no sale textual; y las de nivel valorativo, por ejemplo, *¿qué harías tú si fueras amigo de Pedrito?*, o *¿qué habrías hecho tú en su lugar?*

Primero una lectura en silencio, luego que me dibujen las tres partes más importantes del texto, o podrían ser los tres momentos del texto, o lo más importante del texto, pero siempre los hago dibujar. Luego haría un grupo de preguntas, quizás no tantas, pero primero algunas que estén explícitas, luego otras implícitas, y después haría preguntas del tipo valórico.

Luego les preguntó *-¿qué tipo de texto es?*, si es un cuento, si es un poema porque ya estamos en tercer año. Personajes, *-¿cómo son esos personajes?*, *¿Pedrito, cómo era?*, *¿cuáles eran sus características físicas?*- Después, *-¿por qué crees tú que Pedrito actuaba de esa forma?*, *¿estuvo bien, mal?*, *¿qué le pasó al final?*-. Entonces, a través de ese tipo de preguntas vas enseñando comprensión lectora, obviamente haces preguntas explícitas e implícitas...

Adicionalmente, y para comprender el enfoque de las profesoras, les preguntamos cómo se dan cuenta que un niño posee buenos niveles de comprensión lectora. Al respecto, observamos que los criterios para considerar que sus alumnos han logrado los aprendizajes esperados en comprensión lectora, se basan en la capacidad para responder a los distintos tipos de pregunta -como lo mencionamos en el punto anterior- y además se reflejaría en la calidad de la lectura en voz alta: fluidez, entonación y velocidad adecuada. En algunos casos, los docentes complementan estos dos aspectos con la capacidad que deben mostrar los niños para reconocer el tipo de texto que se está leyendo. Esto es lo que nos dijo otro grupo de profesores:

Debe leer entonado, respetando los signos de puntuación, por ejemplo si lee un punto aparte; el tiempo necesario: que no lea de manera silábica, eso también le ayuda a comprender mejor. Que distingue los tipos de texto, reconoce la noticia, el cuento, reconoce una novela, reconoce las características de la leyenda, tiene que distinguir la estructura de estos tipos de texto.

Que en general son alumnos que tienen un buen nivel de lectura, que leen bien, fluidamente, respetan la entonación, la puntuación que hay, tienen buena dicción, modulación, son alumnos que en general también tienen buena redacción, hay algunos casos que no va de la mano, pero en la mayoría sí. Tienen también ellos un buen nivel de creación al redactar.

Lo primero es que tiene una muy buena lectura: todos los días debe leer, es una lectura constante, respeta ortografía puntual que es lo básico, si tú no respetas un punto, una coma, no respetas la ortografía puntual y acentual, no logras comprensión porque te pasas y después tienes un enredo en la cabeza que no sabes cómo armarlo. Y no sólo les pasa a los niños, también a los adultos. Debe tener una lectura fluida pero muy buena, reconoce muy bien fonema-grafema, reconoce signos de puntuación.



En suma, ante esta situación típica de lectura de un cuento, los docentes propusieron una gama variada de situaciones: lecturas compartidas, donde leen por turnos el profesor y los alumnos; lecturas individuales; lecturas en voz alta y lecturas en silencio. La distinción surge cuando se refieren a los propósitos que persiguen con estas actividades. Consideran, por ejemplo, que la lectura en voz alta intercalada, en que un alumno continúa donde el anterior se detuvo, asegura la atención y el trabajo individual del alumno, ayuda a controlar los tiempos de lectura de todo el grupo y recoger evidencias respecto del conocimiento de la ortografía y puntuación, en tanto elementos necesarios para lograr una lectura fluida.

2. Énfasis en el desarrollo de estrategias de comprensión de lectura

Otros docentes mostraron saberes diferentes con intervenciones focalizadas más explícitamente en el proceso de la lectura (y no sólo en lo que se hace luego de leer) y con tareas que impulsan con mayor fuerza los procesos de reflexión e integración. Entre quienes conciben así la enseñanza, también hay matices y diferencias. Para algunos lo más relevante está en el diseño de situaciones que ayuden al niño a pensar **antes** de leer el texto y **al finalizar** el texto. Otros, destacan lo fundamental que resulta promover situaciones concretas donde los niños activen estrategias **durante el proceso** de lectura. Estos aspectos de la enseñanza han tomado fuerza y protagonismo en los últimos años pues propician la formación de un lector capaz de leer entre líneas, reflexionar sobre los propósitos y las audiencias e interpretar una amplia variedad de textos en relación a los contextos en los que se utilizan (Solé, 2006; PISA, 2011, OCDE, 2000).

Para las profesoras que destacan situaciones previas a la lectura, éstas se desarrollan generalmente en base a preguntas orales, que favorecen la reflexión de los alumnos sobre el contenido y las características del texto que se abordará. De forma muy frecuente, mencionaron situaciones en que los niños anticipan el argumento central del cuento, usando como pista el título o la ilustración de alguna escena de la historia. Asimismo, muchos docentes señalaron situaciones de reflexión respecto del tipo de texto, su silueta, propósito, ámbito de circulación más habitual y el relato de experiencia personales de los niños con el tipo de texto. Las siguientes son tres profesoras que describen qué implica y cómo harían el trabajo antes de leer el texto:



Lo primero que se hace es leer el título para que ellos cuenten de qué se trata, qué se imaginan, qué creen que vamos a leer, que fundamenten y luego leemos.

A partir del título empezamos a construir hipótesis. *-Pedro y el lobo, ¿qué creen que vamos a leer?, ¿una historia, una fábula, un cuento?, ¿dónde creen que ocurre?, ¿quién será Pedro?, ¿será posible que alguien viva con un lobo?, entonces ¿se tratará de un cuento real o fantástico?, ¿qué creen que va a suceder?-* La idea es dejar escritas las hipótesis para después comprobarlas.

Primero lectura silenciosa, individual y silenciosa. Pero antes de hacer esto, yo llevo al alumno a inferir a través del texto, del título -en este caso Pedrito y el Lobo- y lo coloco en la pizarra. También puedo no colocar el título y coloco una imagen y lo llevo a inferir sobre qué tratará la lectura antes de que la lea, entonces el alumno a través del título, *-el niño se llamó Pedro, hay un lobo, -¿Y qué pasará niños?* Entonces a través de una lluvia de idea voy escribiendo en la pizarra todo lo que ellos me dicen, -nunca los treinta y dos ni cuarenta comentarios porque normalmente van a coincidir sino que escribo cinco o seis respuestas y lo dejo ahí. Luego los llevo a ellos a lectura individual y silenciosa.

Como lo señalamos, hay otras docentes que amplían esta perspectiva sumando a las actividades previas a la lectura unas estrategias concretas para monitorear la comprensión que se realiza durante la lectura. Es decir, consideran que deben diseñar situaciones, tareas, actividades donde los niños reflexionen sobre el texto en tres circunstancias: antes de leerlo, durante el proceso de lectura y posterior a éste. La situación más común para estas profesoras consiste en detener la lectura y plantear preguntas que permitan a los alumnos comprobar algunas hipótesis respecto al tipo de texto y contenido, así como también elaborar nuevas predicciones y reflexionar respecto del significado de algunas palabras:

Durante la lectura podríamos ya ir confirmando algunas predicciones porque los niños te van a dar ideas de lo que va a suceder con Pedro y el lobo: van a ser amigos, o se van a encontrar... etc. De acuerdo a eso se pueden comprobar algunas predicciones sin haber finalizado de leer y se puede volver a hacer otras preguntas, hacer una pausa *-a ver, ¿qué va a pasar ahora?-*.

Después de las predicciones iniciales, vamos a la lectura en sí, les pido a cuatro niños que lean, uno por párrafo, que lean en voz alta, que se pongan de pie y lean, los demás a escuchar. Cuando vamos en el primer párrafo pregunto: *¿sabemos más menos quién es el personaje principal de este texto?, ¿qué habrá querido decir con -todas las mañanas muy tempranito salía contento hacia la pradera con su rebaño, y mientras caminaba a todos saludaba-?, ¿qué quiso decir ahí?, ¿estaba contento?* Todo con preguntas, y continúa con la lectura el otro niño. El otro va leyendo, y no se interrumpe la lectura hasta que termina. *¿Alguna duda hasta ahí?, ¿estamos claros?, ¿ya saben quién es el protagonista?, ¿lo anotamos en la pizarra?, ¿alguien se aventura a decirme el título?,* por ejemplo.



Todo lo que ellos dicen yo lo anoto en la pizarra para después comprobar la hipótesis y se continúa la lectura hasta el final.

También se les va preguntando si hay palabras que son desconocidas, *-hasta acá, ¿hay alguna palabra que sea desconocida para ustedes?- Trino, por ejemplo, tú la puedes aprovechar y sacar vocabulario por contexto, -viendo pastar a sus ovejitas y escuchando el trino de los pájaros; a partir de lo que leímos, ¿qué será trino?-*.

También aquí preguntamos a las profesoras cómo describen a un niño o niña que refleja buenos niveles de comprensión lectora; y si bien hay algunos aspectos que se mantienen, en general, los saberes respecto del aprendizaje de sus estudiantes cambian en comparación con el grupo anterior, y aluden a otro tipo de capacidades. Veamos:

Son capaces de contextualizar una palabra que no entienden. Por ejemplo me vienen a preguntar, *tía no entiendo qué quiere decir pradera*, y mi respuesta siempre es, *¿qué crees tú que quiere decir?, ¿qué dice en la línea que está ahí?, ¿qué dice en el párrafo, a qué se referirá?* Entonces yo les empiezo a hacer preguntas para que ellos me contesten, qué es lo creen de acuerdo al contexto que está.

Reconoce qué tipo de texto es, si es un cuento, si es una fábula. Reconoce la intención: para qué se escribió. Es capaz de identificar información explícita y también es capaz de extraer información implícita. Es capaz de establecer relaciones de causa y efecto a través de lo que dice el texto, inferir intenciones de los personajes, o el significado de una palabra a partir de su contexto y de emitir un juicio de valor.

Hace muy buenas conexiones, conjeturas, tiene un buen nivel de opinión y comentarios. Ellos tienen una muy buena capacidad de opinión, hace muy buenas predicciones sobre lo que lee, porque solo con leer dice: *tía sabe que el otro día me pasó algo como lo que dice aquí... Lo lleva a su cotidianeidad.*

En estos casos, el énfasis en el desarrollo del proceso de lectura, nos reveló que estos profesores tienen una conceptualización de la comprensión más interactiva, incluyendo actitudes y prácticas que favorecen la articulación entre el lector y sus conocimientos previos con los textos y sus finalidades.

Reflexiones sobre los hallazgos

En las prácticas docentes es posible identificar la presencia de ciertos patrones de organización de los conocimientos, que en varios casos tienen correspondencia con los enfoques didácticos documentados por la literatura especializada.



El énfasis en la evaluación de la comprensión lectora da cuenta del interés del docente por el logro del resultado comprometido, considerando una visión del aprendizaje más centrada en el producto que en el proceso. De otra parte, privilegiar como foco de atención las estrategias asociadas a un aprendizaje esperado implica interesarse -más bien- en el proceso y las condiciones propicias para el desarrollo de dicho aprendizaje, comprendiendo que el aprendizaje es proceso y, a la vez, producto.

También a lo largo de esta investigación hemos advertido que el patrón de conocimientos didácticos de un profesor está marcado por el contexto institucional en el que se desenvuelve. En otras palabras, una escuela que posee un proyecto lector con determinados énfasis, promoverá el desarrollo de conocimientos y prácticas convergentes con las orientaciones del proyecto. En tal sentido, la comunidad escolar y profesional son complementos claves del desarrollo pedagógico profesional de un docente. Por ello, las estrategias, actividades y tareas con que decidamos enseñar dichos aprendizajes a nuestros estudiantes serán expresión de procesos de deliberación pedagógica profesional; procesos que están anclados en los repertorios de paradigmas, conocimientos y herramientas y que dan cuenta de las comprensiones, posicionamientos y reflexiones pedagógicas de cada docente tanto a nivel individual como colectivo.

Destacamos las perspectivas actuales sobre el lector que necesitamos formar en las escuelas: niñas y niños que puedan comprender, utilizar y reflexionar sobre los textos escritos para alcanzar sus propios objetivos, seguir aprendiendo y participar plenamente en la sociedad (PISA, 2011 p.14). En este sentido, a lo largo de este artículo quisimos ilustrar cómo los saberes docentes sobre la lectura son disímiles: para unos los significados son más bien objetivos, estables y se encuentran exclusivamente en el texto. Para otros, leer supone un proceso de reconstrucción donde los lectores son fundamentales aportando sus conocimientos previos y la capacidad de elaborar y confrontar hipótesis. Se representa a un lector activo, con objetivos que guían su lectura, que examina el texto y recupera información de múltiples maneras, utilizando claves del texto y del contexto, que van más allá de lo literal.

Por último, imaginemos ahora, a un grupo de niñas y niños de un tercer año básico cuyo entorno familiar y social les ofrece pocas oportunidades para leer textos. Es la escuela la que tiene la responsabilidad de formarlos como lectores. Le proponemos a estos niños la lectura de *'Pedrito y el Lobo'* ¿Cómo lo hacemos?, ¿Enfatizamos las preguntas evaluativas,



al final de una lectura individual sin detenernos en el proceso?, o bien ¿estimulamos individual y colectivamente la formulación de conjeturas y el uso de estrategias para verificar las interpretaciones sobre el contenido, el autor y sus finalidades?, ¿Cambiaría lo que pueden aprender esos niños si tomamos uno u otro camino?, ¿Cambiaría el tipo de lector que estamos formando? Nosotras creemos que sí, ¿y usted?

Bibliografía

- Bronckart, J.-P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Camps, A. (2004). Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de la lengua. *Revista Lenguaje*, 32, 7-27.
- Cassany, D. (1990) Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6, 63-80.
- Castedo, M. (2007). Notas sobre la didáctica de la lectura y la escritura en la formación continua de docentes. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 28(2), 6-19.
- Dubois, M. E. (1991). El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica. Buenos Aires: Aique.
- Gálvez, G. (2008). La didáctica de las matemáticas. En C. Parra & I. Saiz (Eds.), *Didáctica de las matemáticas. Aportes y Reflexiones* (11 ed., pp. 39-50). Buenos Aires: Paidós.
- Kennedy, M., Ball, D., & McDiarmid, W. (1993). *A study package for examining and tracking changes in teachers' knowledge*. Michigan: The National Center for Research on Teacher Education.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Ma, L. (2010). *Conocimiento y enseñanza de las Matemáticas Elementales*. Santiago, Chile: Academia Chile de Ciencias.
- OCDE (2000) La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. La evaluación de la lectura, las matemáticas y las ciencias en el proyecto PISA 2000. Madrid: INCE recuperado el 20 de octubre de 2012 de <http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33694020.pdf>
- PISA (2011) *PISA. Evaluación de las competencias lectoras para el siglo XXI. Marco de evaluación y preguntas de la prueba* (2011). Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación, SIMCE
- Solé, I. (1994) *Estrategias de Lectura* 16ª Ed. Graó