

# LA LECTURA EN EL AULA: UNA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE

Sandra Oviedo

sluzoviedo@gmail.com

Institución Educativa La Unión, Colombia

## RESUMEN

*El propósito de este ensayo es reflexionar sobre el trabajo que realiza el docente durante sus prácticas pedagógicas de la lectura en el aula de clases. Se pretende con ello ofrecer deliberaciones hermenéuticas. En este particular, el maestro tiene la responsabilidad de presentar a sus alumnos la información, los conocimientos y las ideas que les permitan aprender a interactuar con un texto para traspolar la comprensión a situaciones cotidianas. Asimismo, el docente desde su praxis influye en las actitudes y valores de sus educandos. Merece la pena revisar la posición de autores insignes sobre la praxis y su importancia pedagógica en el aprendizaje de la lectura (Topping y Hogan, 1999; Calero, 2011; Monereo y Badía, 2013; entre otros). La metodología asumida para la revisión de las teorías de autores seleccionados precitados, fue el análisis argumentativo a los fines de consolidar este artículo estilo ensayo. Como conclusión reflexiva, es relevante el aprendizaje entre pares académicos y entre grupos heterogéneos. En fin, estamos en una sociedad que está en constantes cambios y es el docente quien resignifica su praxis.*

**Palabras clave:**  
aula, comprensión de la lectura,  
praxis del docente  
prácticas pedagógicas.

## READING IN THE CLASSROOM: A TEACHER'S PEDAGOGICAL PRACTICE

### ABSTRACT

*The purpose of this essay is to reflect on the work that the teacher does during his pedagogical practices of reading in the classroom. This is intended to offer hermeneutical deliberations. In this aspect, the teacher has the responsibility of presenting his students with the information, knowledge and ideas that allow them to learn to interact with a text in order to transfer understanding to everyday situations. Likewise, the teacher from his practice influences the attitudes and values of his students. It is worth reviewing the position of distinguished authors on praxis and its pedagogical importance in learning to read (Topping and Hogan, 1999; Calero, 2011; Monereo and Badía, 2013; among others). The methodology assumed for the review of the theories of the aforementioned selected authors was the argumentative analysis for the purpose of consolidating this essay-style article. As a reflective conclusion,*

**Key words:**  
classroom,  
reading comprehension,  
teacher praxis,  
pedagogical practices.

*learning among academic peers and among heterogeneous groups is relevant. In short, we are in a society that is in constant change and it is the teacher who re-signifies his praxis.*

## LIRE EN CLASSE: LA PRATIQUE PÉDAGOGIQUE D'UN ENSEIGNANT

### RÉSUMÉ

*Le but de cet essai est de réfléchir sur le travail que fait l'enseignant au cours de ses pratiques pédagogiques de lecture en classe. Ceci est destiné à offrir des délibérations herméneutiques. Dans cet aspect, l'enseignant a la responsabilité de présenter à ses élèves les informations, les connaissances et les idées qui leur permettent d'apprendre à interagir avec un texte, afin de transférer la compréhension à des situations quotidiennes. De même, l'enseignant de sa pratique influence les attitudes et les valeurs de ses élèves. Il vaut la peine de revoir la position d'auteurs distingués sur la praxis et son importance pédagogique dans l'apprentissage de la lecture (Topping et Hogan, 1999; Calero, 2011; Monereo et Badía, 2013; entre autres). La méthodologie supposée pour l'examen des théories des auteurs sélectionnés ci-dessus était l'analyse argumentative dans le but de consolider cet article de style essai. En guise de conclusion réflexive, l'apprentissage entre pairs universitaires et parmi des groupes hétérogènes est pertinent. Bref, nous sommes dans une société en perpétuel changement et c'est l'enseignant qui re-signifie sa praxis.*

**Mots clés:**

salle de classe,  
compréhension de la lecture,  
praxis des enseignants,  
pratiques pédagogiques

### INTRODUCCIÓN

Leer y escribir constituyen los elementos básicos de cualquier formación académica. Sin embargo, es a través de la lectura como se aprehenden los conocimientos en la generalidad de los procesos educativos. De hecho, existen muchas estrategias de enseñanza y aprendizaje para llegar a la comprensión tan añorada tanto por los padres como por los docentes. Y, en ello cabe de forzar el aprendizaje de la lectura en los pequeños a través del modelo de enseñanza en el que aprendieron los adultos. Es decir, a través de un texto único de lectura. En otras palabras, los textos de "lectura inicial" que suelen ofrecer editoriales.

Las editoriales se han encargado de monopolizar la atención de los maestros y padres en tanto ofrezcan textos atractivos; pero, sin un conteni-

do relevante para “iniciar” a los niños en la comprensión. Ésta es esencial para el desarrollo intelectual del ser pensante. De allí que, leer es un acto de ideas y de aprender de las costumbres de los pueblos. En ello se establece el concepto de formar al niño como un ciudadano que reconozca sus raíces, su acervo cultural, los valores sociales y su disposición en preservar la idiosincrasia de la nación. Es allí donde debería iniciarse el infante para que aprecie su cultura. Si bien las costumbres han cambiado y ha evolucionado los modos de pensar del hombre, ellas persisten en su esencia porque forma parte del acervo cultural de los pueblos. Pero, aunque la tecnología ha incidido sensiblemente en las costumbres modernas, ella solo simplifica los modos de la escritura y hacen de la comunicación algo versátil a la hora de comprender lo propio.

Vista así, la lectura sigue siendo requisito no solo de enseñanza y aprendizaje, sino de diversificación de conocimientos, de evaluación, de diversión, entre otras formas de disfrutarla. Lo espléndido de la lectura es que sea parte de las principales actividades que el ser humano debe dominar a la perfección para aprovechar las ventajas del mundo moderno.

Ese mundo moderno que nos toca evidenciar en pleno Siglo XXI sigue siendo una intensa paradoja entre comprender el mundo de vida y leerlo distinto en el aula de clases. Los mismos medios tradicionales de enseñanza y aprendizaje (esto es, las mismas estrategias, los mismos recursos que se repiten constantemente) se han encargado en la demora de inserción en un mundo dominado por las redes sociales y el uso de internet. Ambos se consideran recursos y procedimientos adaptados a las necesidades de aquel que desea aprender diferente a como lo ve en su aula de clases.

La lectura entonces se constituye en el fundamento de todo currículo y cuando no se la domina adecuadamente, el producto del proceso educativo es deficiente. Quien no es capaz de leer bien, mal puede comprender el verdadero sentido de lo escrito; y, al tiempo, quien no escribe adecuadamente no es capaz de transmitir conocimientos, pensamientos, sentimientos ni ningún tipo de emociones en forma adecuada. Luego, la denominación de lectoescritura es el comienzo para cualquier proceso de formación del infante; y, es la propiedad inherente de la comunicación entre las personas.

De ahí que el docente moderno deba aplicarse cuidadosamente al cultivo de una serie de estrategias y de recursos que le permita diagnosticar el qué y el cómo abordar el proceso de aprendizaje de la lectura en los infantes. El asunto no es poseer “una caja de herramientas” con las mismas estrategias que se repiten año a año. Es renovarlas con precisión, acierto y disposición de ayudar a los aprendices a descubrir el mundo de significados que le rodea. La lectoescritura debe magnificarse desde la puesta en marcha y entusiasmo del docente para que los infantes logren comprender lo que se escribe y lo que le ofrece significado en su entorno. Quizás el resultado expedito para conocer que el niño aprende es superar la gestión del docente cuando planifica estrategias innovadoras que le permita asumir su rol ante su praxis y su práctica pedagógica. Ellas han de surgir para mostrar la valía de aprender a comprender el entorno.

Curiosamente, el Ministerio de Educación de Colombia (2015) afirma que las principales carencias de comprensión en el proceso de lectura afectan el desempeño del docente de au-

la; y, por supuesto, esto incide en el rendimiento académico en todas las modalidades de estudio (primaria, secundaria y superior). En consecuencia, los estudiantes presentan dificultades en ciertos niveles de la lectura (principalmente, inferencial y paráfrasis). Se evidenció que, según los resultados nacionales de las Pruebas Saber 9, se hace acotación que el nivel de lectura predominante es el literal; mientras que los niveles inferenciales, paráfrasis e intertextual representan resultados bajos. Desde los años 2010 al 2012 se obtuvieron promedios de 48,6; 47,6 y 44,8 lo que indican que la comprensión está por debajo del estimado (50,0). Si se pueden apreciar los promedios, en la medida que avanzan los años, el asunto tiene tendencia a favor de superar la comprensión. De hecho, durante 2013 y 2014, los promedios fueron 46,46 y 55,31 respectivamente (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, 2014).

En este mismo orden de ideas, a pesar de lo anterior, el informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2014), refiriéndose a las pruebas PISA, arroja resultados poco halagadores para Colombia. La comprensión de textos ocupó el puesto 55 entre 65 países. Se sigue afirmando que, en las evaluaciones por competencias y los resultados en lenguaje del ICFES, existe un número considerable de estudiantes que solo logran el nivel de lectura literal.

A pesar de esos resultados, en muchas de las instituciones educativas en Colombia, se evidencia la necesidad de los docentes para que los infantes aprendan a leer en forma eficiente, adecuada, versátil. Existe la certeza del esfuerzo de muchos docentes para prepararse desde su praxis y práctica pedagógica con el fin de rendir los frutos por todos esperados. Esto implica que el compromiso del proceso de aprendizaje de los es-

tudiantes recae en los docentes y ellos deben ser parte de todo proceso de aula; la lectoescritura, permanente y adecuadamente practicada, hará más efectivo el proceso de enseñanza en cualquier área del conocimiento. En particular existe el compromiso por parte de toda una comunidad escolar para acercarse no sólo a la meta planteada, sino al propósito de coadyuvar a los estudiantes a superar el nivel literal de la lectura. Es decir, pasar al ámbito de la inferencia, la paráfrasis y el intertexto.

Se es consciente de que existen en el mercado muchas propuestas que simplifican tanto la práctica pedagógica como la praxis del docente en el aula; sin embargo, simplificar significa reducir a mínima expresión, lo cual quiere decir que se pierden elementos para la comprensión que no sólo son importantes, sino que, al tiempo, generan inquietud en el estudiante por ampliar sus conocimientos y acceder cada vez a más a la información que no ofrece un libro de texto, por sí mismo.

Es a través de la lectura y de otras manifestaciones culturales como el hombre ha aprendido de sus antepasados. Desde el comienzo de los tiempos el ser humano sintió la necesidad de dejar testimonio de los tiempos vividos, de las experiencias positivas y negativas. Con ellas halló en la expresión gráfica una forma de dejar huella de su paso por la tierra. Esas expresiones gráficas permitieron a los científicos conocer épocas que no vivieron; pero que quedaron plasmadas en piedras, cuevas, cortezas de árboles, etc. Y, ese sigue siendo un modo de leer el mundo por cuanto dan testimonios de seres humanos que dieron la interpretación del mundo que les tocó vivir en una época y en un contexto social determinado. La escritura entonces se convirtió así en la forma de

comunicación por excelencia desde los primeros tiempos y subsiste en la actualidad como la estrategia más adecuada de crecer en conocimientos y transmitir conocimientos.

A partir de lo anteriormente expuesto, la autora de este ensayo considera que es necesario reflexionar sobre el trabajo que realiza el docente durante sus prácticas pedagógicas de la lectura en el aula de clases. Se pretende con ello ofrecer deliberaciones hermenéuticas de una cantidad de autores que han plasmado sus ideas en torno al cómo practicar del proceso de la lectura y sus incidencias o impacto en los estudiantes. Es, en definitiva, reflexionar sobre el trabajo que realiza el docente durante sus prácticas pedagógicas de la lectura en el aula de clases. Se pretende con ello ofrecer deliberaciones hermenéuticas. Pero, también en cómo la comunidad también puede coadyuvar a este proceso. Sobre todo, importante es reflexionar sobre cómo las prácticas pedagógicas son las herramientas para deliberar en torno a lo que el docente dice hacer y de lo que por innovación práctica desde un modo estratégico de transformar por sí mismo, su praxis.

## **ABORDAJE TEÓRICO**

### ***Se aprende en Sociedad: El Dilema de Leer***

¿Cuáles son las estrategias adecuadas para incentivar el interés por la lectura y superar el nivel literal donde se inserta el estudiante? ¿Qué herramienta pedagógica es esencial en el aprendizaje? Como se ha dicho repetidamente en estas líneas anteriores, la lectura es imprescindible en todo proceso de formación, en cualquier actividad, en cualquier campo del conocimiento.

Es de tener en cuenta que la comprensión de cualquier texto implica identificar los significados. Son muchas las posibilidades que se abren ante el individuo. Hay un amplio panorama que representa adquirir un nuevo conocimiento; un futuro en el que, el dominio de lo comprendido se establece no sólo podrá escoger su modo de vida, sino cambiar y ampliar su campo de conocimiento.

A partir de estas consideraciones, se estima que es deber del docente actual propender por reajustar, innovar y reestablecer sus prácticas pedagógicas en pro de proporcionar al estudiante una herramienta que lo liberará y le permitirá labrarse el futuro que desea; que le permita acceder a mejores conocimientos y darse a conocer mejor desde su entorno familiar, escolar y social. Es, en otras palabras, saber cómo es el dominio de la competencia lectora que se desea superar en el estudiante, como parte de una de las tantas herramientas pedagógicas que debe tomar en cuenta el docente.

La competencia lectora es entendida como herramienta vehicular (Holloway, 1999). Sus principales componentes se establecen desde la comprensión hasta la fluidez lectora. Ambas están estrechamente ligadas. No obstante, el propósito primordial de la lectura es la comprensión. Y, ella depende del texto por cuanto éste provendrá en gran medida de la fluidez con que el texto sea interpretado por el lector.

En la comprensión lectora, según Solé (2001, p. 54), el lector, al ser un sujeto activo, deberá adoptar un pensamiento estratégico, dirigiendo y autorregulando su propio proceso. En este sentido, los esfuerzos de los profesores (entendidas como prácticas pedagógicas) deberán ir encaminados a proporcionar estrate-

gias que permitan abordar diferentes textos, con distintas intenciones. En este sentido, McCallum y sus colaboradores (2011) destacan estrategias de enseñanza que deben ser fomentadas desde estrategias que permitan establecer relaciones entre el texto y conocimientos previos; plantear o formular predicciones; inferir el contenido; realizar preguntas cuando existe confusión; procurar el uso del resumen; y, resolver los posibles problemas de comprensión.

Investigaciones internacionales (Rasinski, 2013) confirman que la práctica pedagógica más efectiva para promover la lectura desde las estrategias citadas, está relacionada con sesiones que incluyan formatos estructurados, agrupaciones entre iguales, cuyas acciones permiten el uso de estrategias metacognitivas y colaboración familiar.

Existe un buen respaldo sobre la efectividad de la ayuda entre pares iguales (o agrupaciones de estudiantes donde las relaciones afectivas son similares) para el desarrollo de la comprensión lectora. Esas relaciones interpersonales están vinculadas a la utilización de técnicas más dinámicas. Sobre todo, cuando estas agrupaciones se reúnen con el propósito de asumir el reto de indagar más sobre las acciones culturales, informativas, explicativas y argumentativas de temas de intereses comunes. (Topping y Hogan, 1999). Se confirma que también debe ser extensiva esta práctica en todos los niveles educativos (McMaster, Fuchs y Fuchs, 2006). Este modo estratégico que puede usar el docente de aula puede realizarse entre iguales recíprocos (Van Keer y Verhaeghe, 2005); entre estudiantes de distintas edades (Hattie, 2006); entre los alumnos con más dificultades (Shegar, 2009).

Con respecto a la fluidez lectora, ésta puede entenderse como la lectura realizada con velocidad, exactitud, características prosódicas apropiadas y comprensión del texto (Garzón, Jiménez y Seda, 2008). Oakley (2003) y Rasinski (2013) recogen una serie de técnicas, entre ellas: lectura modelo; enseñanza del autocontrol; lectura repetida. Topping (1987) expone sobre la técnica de lectura conjunta al unísono o asistida. Toma en cuenta este autor las lecciones de recitación oral y sensibilidad sintáctica. Todos los autores citados exponen que la lectura repetida es uno de los métodos más efectivos para alcanzar la automaticidad en la decodificación, la exactitud y la velocidad lectora. Pero, reconocen que debe trabajarse en pares académicos o en grupos de estudiantes que sean afectos a ayudarse unos a otros. (Rasinski, Reutzel, Chard y Linan-Thompson, 2011).

Wheldall y Colmar (1990) proponen la lectura PPP (Pausa, Pista y Ponderación). Esta es una técnica de lectura en voz alta. Por ejemplo, un estudiante aventajado (como tutor) se le ha dado el compromiso de guiar a otro estudiante con dificultades en la fluidez de la lectura, por ejemplo. El estudiante tutor realiza una pausa, ante el error del tutorado, y le ofrece tiempo para que por él mismo repare el error. Si no lo logra, el estudiante tutor le da una pista, o varias, hasta que lo resuelve. Y finalmente, le ofrece un comentario valorativo de ánimo (ponderación). Esto se llamaría -en términos Vigotskyano- ser un mediador del aprendizaje de otro par.

En fin, las investigaciones citadas señalan que el aprendizaje entre iguales ofrece un marco idóneo para la lectura en voz alta, con sentido auténtico al ser el medio para interactuar con el compañero. Es lo que comúnmente se denomina la escucha activa y la realimentación ajustada. Así, la literatura recoge investigaciones con resul-

tados positivos en la utilización de la tutoría entre iguales para el desarrollo de la fluidez que obra también en la comprensión, y a la inversa. Es procurar observar el impacto entre los pares o grupos de intereses iguales para lograr superar muchos niveles de comprensión. Interesante sería que los docentes incorporarán la estrategia y revalorizará las técnicas aquí demostradas por los investigadores.

### ***La Efectividad del Aprendizaje Cooperativo para la Comprensión y para la Práctica Pedagógica del Docente***

Tal como se comentó en el apartado anterior, trabajar entre iguales es centrarse en un modo de ofrecer otro modo de practicar la acción pedagógica del docente en el aula. Dicho modo ha sido recomendado por expertos de la UNESCO (1996) como una de las tantas estrategias más efectivas para alcanzar la educación de calidad (Topping, 2000). Ayudarse entre iguales es una modalidad del aprendizaje donde los estudiantes que poseen características similares establecen una relación simétrica donde hay respeto por quién se considera como el más avezado en conocimiento y que suele aportar ayuda a quienes tienen ciertas dificultades para lograr los propósitos del currículo, por ejemplo.

El propósito es común, conocido y compartido. Esto se consigue a través de un consenso establecido entre el docente y los estudiantes. (Duran y Monereo, 2005). Investigaciones sobre el trabajo académico entre iguales, desarrolladas en diferentes niveles educativos y en contextos educativos diversos han demostrado alta efectividad de resultados que se relacionan con las áreas curriculares implicadas con la comprensión (Alzote-Medina y Peña-Borrero, 2010, entre otros).

Por ello, el aprendizaje entre iguales requiere de la diversidad que le aporta la inclusión de todo aquel que se siente afectivamente comprometido a aprender entre todos. Quizá sea este un reto para los estudiantes en razón de «competir» para mejorar sus conocimientos. Esto es, tratar de demostrar que entre todos aprender es mejor. El aprendizaje cooperativo propuesto por Monereo y Badía (2013), con sus diferentes métodos, necesita la diversidad. Gracias a ella los participantes de los equipos se pueden ofrecer ayudas para aprender.

Para ello, se necesitan niveles de competencia diferentes. Es decir, entre los grupos iguales siempre cada uno se destaca en una competencia. Por ejemplo, habrá quien es competente en las artes, otro en la comprensión de lectura, otro en matemática, y así sucesivamente. La idea es demostrar que entre todos buscan superar sus debilidades entre la ayuda mutua. Es muy importante también que entre los grupos de iguales halla pensamientos divergentes, roles o informaciones distintas para que los miembros del equipo puedan cooperar. El aprendizaje cooperativo necesita de las diferencias individuales.

También resulta importante la creación de equipos heterogéneos, donde no solo se reconocen las diferencias entre los alumnos, sino que además se les saca provecho académico (Duran y Monereo, 2005). Claro está, es el docente que en consenso entre todos decidan formar ese grupo heterogéneo. Se ha comprobado que los alumnos aprenden gracias a sus diferencias, lo que convierte al aprendizaje entre iguales en una práctica para reconocer al otro a pesar de sus diferencias. He aquí la praxis del docente para dar valía a la cooperación entre todos. Es muy importante reconocer las diferencias para abrir paso al respeto, al amor y a la solidaridad entre to-



dos. Vale decir, la sensibilidad humana para aprender del otro.

De hecho, el aprendizaje cooperativo propuesto por Monereo (supra) permite no solo aprender de competencias vinculadas al saber de las materias, sino también promover el desarrollo de otras competencias imprescindibles para la ciudadanía de nuestros tiempos. Por ejemplo, la aceptación de las diferencias individuales que tiene lugar en las interacciones cooperativas. (Putnam, 1997; Díaz-Aguado, 2003). De igual modo, los estudiantes no solo reconocerán las diferencias entre las personas aprendiendo con ellas, sino que también aprenderán otras habilidades sociales complejas de trabajo en equipo (UNESCO, 1996). Y, finalmente, el aula se convierte en una comunidad de aprendices. Esto le permitirá al docente mejorar en su práctica pedagógica. Es crear un «microcosmo» para recrear un modo de sociedad que busque la justicia, la democracia y el reconocimiento del otro como un ser con sus debilidades y fortalezas. Además, la praxis está eminentemente vinculada por la formación de valores sociales.

## CONCLUSIONES

Esta exploración un tanto expedita sobre los modos de la práctica pedagógica del docente que se vislumbra en las propuestas de muchos autores citados, dan cuenta de la importancia de ser – tales prácticas- creadas para aprender a aprender entre todos. Al tocar el tema de la culpa a los docentes por no elevar el nivel de comprensión de los estudiantes, hace vislumbrar que aun cuando hay evidencias de la preparación académica de él, pareciera que no han puesto en práctica lo aprendido.

Pero, no es el asunto de fustigar de quien es la responsabilidad. También es repensar sobre el hecho mismo de dar unos resultados emanados por unas pruebas estandarizadas que alude soslayadamente la existencia de alguna falla que se escapa del currículo. Es decir, éste puede estar muy bien estructurado porque se trabaja con mucho tino. Sin embargo, la práctica pedagógica inducida por el currículo no se puede sostener porque, quizás, está descontextualizada. En otras palabras, el asunto de la comprensión no es un hecho que se demuestre en una prueba de comprensión lectora – entre los niveles de mayor complejidad- para inferir, parafrasear el contenido de un texto, por ejemplo. Al contrario, las pruebas estandarizadas dan respuesta a que nuestros estudiantes no han sido inducidos a indagar mucho más allá de lo propuesto en el currículo. Y, esto se debe a que el docente se apega más al currículo escolar que en procurar el fomento de la lectura entre pares o grupos heterogéneo, cuya finalidad sea aprender extracurricularmente sin que con ello deje de interferir el contenido curricular.

Desde mi opinión, parece ser que las estrategias de enseñanza (tomar lectura, leer solo para verificar la fluidez de la lectura, trabajar solo el nivel literal, entre tantas otras) que comúnmente son recursivas en la práctica docente, no existe la mediación entre iguales y entre el docente para responder a la interrogación de la hoja de actividad de una prueba estandarizada. Obviamente, la prueba debe ser respondida individualmente. Pero, debe prepararse al estudiante para responder con tino las preguntas que debe dar acertadamente. Es conveniente, prepararse desde del otro, con el otro y entre otros.

El docente debe acudir a la práctica pedagógica para trabajar con grupos heterogéneos de estudiantes. En esos diferentes



segmentos de interactividad entre los estudiantes donde se le induce a pensar (para inferir, para parafrasear, para reconocer un intertexto, por ejemplo), contribuirían a la evolución de aprendizajes todos. Trabajar entre pares o en grupos heterogéneos induce a operaciones mentales. Tales operaciones mentales sólo son posibles si se dialogan, discuten, interpretan entre los aprendices para alcanzar objetivos de conocimiento y comprensión de la información que proporciona el texto (Calero, 2011; Solé, 2001).

Existe, desde la perspectiva señalada, un control y monitoreo del proceso que se presentan de forma automática e inconsciente (Minguela y Solé, 2011). En relación a la fluidez lectora, podría evidenciarse avances significativos en tanto se atribuyan a favor de las mejoras al tiempo dedicado a las lecturas en parejas, por ejemplo. También la fluidez lectora debe estar acompañada de las diferentes técnicas de lectura recomendadas por expertos en el área. En especial, en la repercusión de la decodificación, exactitud, velocidad y prosodia. Es tratar de estimular una actividad metacognitiva muy exigente para los estudiantes que trabajen con pares iguales y/o heterogéneos. Esto coadyuva a trabajar con los aprendices dentro de la zona de desarrollo próximo (Vigotsky, 1978). La lectura en voz alta con audiencia –del compañero–, la escucha activa de la lectura y el ofrecimiento de la realimentación ajustado a los errores, permitiría que los estudiantes con dificultades pueden verse beneficiados mediante la intervención acertada del compañero y del docente como ayuda pedagógica.

Finalmente, debe hacerse énfasis en el ajuste y acompañamiento del docente antes de la actividad con pares de estudiantes o grupos heterogéneos, para promover mecanismos de mediación ajustados a las necesidades de ellos.

De igual modo, monitorizar el propio aprendizaje y el de su compañero. Se desea que se cumpla con la preparación del material de trabajo que permita trabajar con los niveles de lectura. Esto con la concepción de superar las pruebas de lectura que se inducen para conocer cuáles son las debilidades de comprensión de textos. Afirmó que es posible superar la estadística si empleáramos el aprendizaje cooperativo para sacar provecho a nuestra práctica pedagógica, de modo que permita dar valía al trabajo en el aula y fuera de ella. Faltaría realizar una investigación en torno al empleo de esta estrategia para reconocerla y sacar provecho pedagógico. En consecuencia, es una interesante práctica para trabajar la inclusión en el aula.

## REFERENCIAS

- Alzote-Medina, G.M. y Peña-Borrero, L.B. (2010). La tutoría entre iguales: Una modalidad para el desarrollo de la escritura en educación superior. *Universitas Psychologica*, 9(1), 123-138.
- Calero, A. (2011). *Cómo mejorar la comprensión lectora. Estrategias para lograr lectores competentes*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Díaz-Aguado, M.J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Duran, D. (2014). *Aprenseñar. Evidencias e implicaciones educativas*. Madrid: Narcea.
- Duran, D. y Monereo, C. (2005). Styles and sequences of cooperative interaction in fixed and reciprocal peer tutoring. *Learning and Instruction*, 15, 179–199.

- Garzón, M., Jiménez, M. y Seda, I. (2008). El teatro de lectores para mejorar la fluidez lectora en niños de segundo grado. *Lectura y Vida*, 1, 33-44.
- Hattie, J. (2006). Cross-age tutoring and the reading together program. *Studies in educational evolution*, 32(2), 100-124. Holloway, J. (1999). Improving the reading skills of adolescents. *Educational Leadership*, 57(2), 80-82.
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior [ICFES] (2018). *MinEducación. La educación es de todos*. Disponible: <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/>. [Consulta: 2018, octubre, 3].
- McCallum, R., Krohn, K., Skinner, C., Hilton-Prillhart, A., Hopkins, M., Waller, S. y Polite, F. (2011). Improving reading comprehension of at-risk high-school students: the art of reading program. *Psychology in the Schools*, 48(1), 78-86.
- McMaster, K., Fuchs, D. y Fuchs, L. (2006). Research on peer-assisted learning strategies: The promise and limitation of peer-mediated instruction. *Reading and Research Quarterly*, 22, 5-25.
- Minguela, M. y Solé, I. (2011). Comprens el que lleigeix? De la valoració de la pròpia comprensió a l'ús d'estratègies de lectura. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 53, 35-44.
- Ministerio De Educación (2015). Diario Oficial No. 49.523 de 26 de mayo de 2015. [Documento en línea]. Disponible: [https://normograma.info/men/docs/decreto\\_1075\\_2015.htm](https://normograma.info/men/docs/decreto_1075_2015.htm) Colombia. [Consulta: 2019, febrero 21].
- Monereo, C. y Badía, A. (2013). Aprendizaje estratégico y tecnologías de la información y comunicación: una revisión crítica. *Teoría de la Educación. Educación y cultura en la sociedad de la información*, 14 (2), 15-41.
- Oakley, G. (2003). Improving oral reading fluency (and comprehension) through the creation of talking books. *Reading Online*, 6(7), 1-22.
- Putnam, J. (1997). *Cooperative Learning in Diverse Classrooms*. Nueva York: Prentice-Hall, Inc
- Rasinski, T. (2013). *Supportive Fluency Instruction: The Key to Reading Success*. [Documento en línea]. Disponible en: <http://thefutureinreading.myon.com/> [Consulta: 2020, marzo 12].
- Rasinski, T., Reutzel, D., Chard, D. y Linan-Thompson, S. (2011). Reading fluency. En M. Kamil, P.D. Pearson, E. Birr Moje y P. Afflerbach, *Handbook of Reading Research* (pp. 286-319). Nueva York: Routledge.
- Shegar, C. (2009). Buddy Reading in a Singaporean primary School: Implications for training and research. *RELC Journal*, 40 (2), 133-148
- Solé, I. (2001). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2014). [Documento en línea]. Disponible: <http://www.oecd.org/education/Spain-EA-G2014-Country-Note-spanish.pdf> [Consulta: 2018, febrero 10].

- Topping, K. (1987). Paired reading: A powerful technique for parent use. *Reading Teacher*, 40, 608-614. Topping, K. (2000). Tutoring by peers, family and volunteers. Ginebra, Suiza: UNESCO.
- Topping, K. y Hogan, J. (1999). *Read On: Paired reading and Thinking video resource pack*. Londres: BP Educational Services.
- UNESCO (1996). *Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. París: UNESCO.
- Van Keer, H. y Verhaeghe, J.P. (2005). Effects of explicit reading strategies instruction and peer tutoring in second and fifth graders's reading comprehension and self-efficacy perceptions. *The Journal of Experimental Education*, 14(4), 291-329.
- Vigotsky, Lev S. (1978). *El desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona (España): Grupo editorial Grijalbo.
- Wheldall, K. y Colmar, S. (1990). Peer tutoring in low-progress readers using pause, prompt and praise. En H. Foot, M. Morgan y R. Shute (Eds.), *Children helping children* (pp. 117-134). Chichester: John Willey and Sons