



Facultad de  
Educación

GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN  
PRIMARIA

2014/2015

LECTURA Y COMPRENSIÓN DE  
TEXTOS.

ANÁLISIS DE LIBROS DE TEXTO EN  
EDUCACIÓN PRIMARIA.

READING COMPRENHENSION. THE  
ANALYSIS OF TEXT BOOKS IN  
ELEMENTARY SCHOOL.

Autor: Silvia González Fernández

Director: Héctor García Rodicio

## ÍNDICE

RESUMEN.....	1
ABSTRACT.....	2
<b>SECCIÓN I. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>3</b>
EL RETO DEL ALUMNADO.....	3
• ¿Qué es comprender?.....	4
• ¿Cómo adquirimos la capacidad para comprender?.....	8
• A modo de recapitulación.....	11
EL RETO DEL DOCENTE.....	12
• ¿Cómo trabajar en el aula? La lectura colectiva ideal, características.....	12
• ¿Llevan a cabo los docentes este tipo de lecturas?.....	13
• A modo de conclusión.....	17
JUSTIFICACIÓN DE MI ESTUDIO.....	18
<b>SECCIÓN II. ESTUDIO.....</b>	<b>20</b>
MÉTODO DE ANÁLISIS.....	20
• Dimensiones de análisis .....	20
• Procedimiento.....	21
RESULTADOS .....	25
• Dimensión peso .....	25
• Dimensión organización .....	26
• Dimensión contenido.....	27
• Dimensión participación.....	28
<b>SECCIÓN III. DISCUSIÓN .....</b>	<b>29</b>
RESUMEN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	29
PROPUESTA.....	31
VALIDEZ.....	32
CONCLUSIONES.....	32
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>34</b>

# **LECTURA Y COMPRENSIÓN DE TEXTOS. ANÁLISIS DE LIBROS DE TEXTO EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

## **RESUMEN**

La comprensión de los textos es un proceso crucial para participar en la sociedad y alcanzar las metas personales. Este proceso reclama un aprendizaje complejo y sostenido en el tiempo. Por esta razón, hay una necesidad de desarrollar esta capacidad en los centros escolares.

Diariamente en la escuela el alumnado debe de enfrentarse a textos de diversa índole ya que ,hoy en día, el libro de texto es todavía el principal instrumento pedagógico en los centros escolares y constituye, una de las decisiones curriculares más importantes que toman muchos profesores.

Como consecuencia, los libros de texto son un agente educativo. Por lo tanto, cabe analizarlos para saber si los libros de texto enseñan al alumnado a comprender o no y si alguna editorial es mejor que otra en esta cuestión.

Para conocer si los libros de texto enseñan a comprender hay que contemplar las siguientes dimensiones: la relevancia de la lectura en la unidad, la organización de la lectura, el contenido al que se dirige la discusión y la participación del alumnado.

A fin de observar si el libro de texto está bien diseñado, llevamos a cabo un estudio. Analizamos dos unidades didácticas pertenecientes dos editoriales distintas (SM y Santillana). Los libros de texto son de Ciencias de la Naturaleza del curso 5º de Primaria. En este análisis, consideramos las cuatro dimensiones antes citadas.

Los resultados muestran que los libros de ambas editoriales están bien diseñados en tanto que promueven el aprendizaje de los procesos de comprensión. Aunque la editorial Santillana es mejorable en las dimensiones de relevancia de la lectura y de contenido.

## ABSTRACT

In order to participate in society and to achieve personal goals reading comprehension is an essential skill. Learning to comprehend texts requires a lot of time and effort. Accordingly, schools are responsible for providing the corresponding guidance and support.

Reading activities in the classroom are based on textbooks. This makes textbooks crucial in teaching how to comprehend: depending on their design, textbooks can either help or prevent students from developing reading comprehension skill.

Given this crucial role of textbooks I conducted a study to examine how they are designed. I considered two textbooks on the same subject (Science), covering two lessons from each textbook. I explored four variables, including the role of text within the lesson, how the texts are organized, what contents are addressed by the tasks, what activity is required by the tasks.

The results showed that both textbooks are well designed in that they promote the development of reading comprehension skill. However, there are some relevant differences between the textbooks.

## SECCIÓN I. INTRODUCCIÓN.

La lectura es parte fundamental de nuestra vida cotidiana, es una de las habilidades principales que tenemos como seres civilizados; ya que la aplicamos todos los días, al leer un anuncio, una revista, un periódico, el ticket de la compra, etc.

Se considera como uno de los mecanismos de aprendizaje y razonamiento en los centros escolares y fuera de ellos; el leer nos ayuda a desarrollar la capacidad de poder analizar, poder concentrarnos y poder generar reflexiones acerca de lo que se está leyendo. Sin embargo, no somos conscientes de los dificultosos procesos que se llevan a cabo para su ejecución ni de los conocimientos demandantes para llevar a cabo una buena lectura, como es el caso de la comprensión.

La comprensión de los textos es crucial para participar en la sociedad y alcanzar las metas personales. Este proceso reclama un aprendizaje complejo y sostenido en el tiempo. Por esta razón, hay una necesidad de desarrollar esta capacidad en los centros escolares ya que el alumnado no lo puede realizar de forma independiente sino que requiere la ayuda de los docentes en el aula.

A continuación, vamos a ver más en qué consiste la lectura, la comprensión, cómo se trabaja, que procesos requiere y quiénes y cuáles son los elementos y estrategias implicados para su desarrollo.

### ❖ El reto del alumnado

---

La lectura es una actividad compleja aunque tendamos a considerarla una tarea simple y fácil , ya que, en condiciones normales la aprendemos en edad temprana y la practicamos con frecuencia en todos los ámbitos de nuestra vida. Por lo tanto, pensamos que es una actividad fácil porque es algo común a todo ser humano.

Todas las situaciones diarias que realizamos como leer la prensa, la carta de un amigo.. implican el dominio de la lectura y la escritura y por lo tanto el desarrollo de la capacidad de comprensión.

El sentido de práctica social y cultural que tiene la lectura hace que el desarrollo de la comprensión adquiera un papel crucial. Esto se refleja hoy en día en los centros escolares, donde hay una necesidad de desarrollar la capacidad de comprensión en las aulas y donde se intenta ayudar al alumnado que presenta dificultades con la misma. Para poder promover el desarrollo de la comprensión y ayudar a quienes experimentan dificultades es imprescindible saber en qué consiste comprender. Por lo tanto, el primer interrogante al que tenemos que dar respuesta es qué es la comprensión.

## 1. ¿Qué es comprender?

**Comprender** un texto significa ser capaz de hacer una representación mental de lo que se ha leído. Es decir, formar ideas a través de las distintas frases que forman el texto y a su vez entender la relación que hay entre todas ellas. Estas representaciones son realizadas por el lector y son diferentes dependiendo de los conocimientos previos que posea el alumno, su grado de profundidad de análisis y los procesos que lleva a cabo para construir las representaciones.

Según García Rodicio (2012), **comprender** consiste en construir una representación mental del estado de cosas descrito en el texto, para lo cual es necesario poner en marcha una serie de procesos que a su vez requieren determinados conocimientos. Para poder conseguir una comprensión del texto hay **tres elementos** que son fundamentales, estos son: las representaciones mentales, los procesos para construir representaciones mentales y los conocimientos.

La **representación mental** es una idea, una imagen, un producto que captura con mayor o menor profundidad el estado de la cosas de un texto y que queda en nuestra mente tras la lectura de éste (García Rodicio, 2012).

Existen unos **niveles de comprensión** según el grado de profundidad de esa representación, es decir, si esa idea está más o menos completa.

✓ El **primer nivel** de representación se denomina **base del texto**.

Es el nivel más básico ya que recoge las ideas principales del texto y algunas relaciones entre ellas. No se recrea por completo la situación descrita en el texto sino que cubre sólo los aspectos básicos. Tampoco se realizan inferencias (información no explícita). Estamos ante un nivel de comprensión superficial y es el que utilizamos cuando realizamos la tarea específica de responder a preguntas literales sobre un texto o simplemente hacemos un resumen del mismo.

✓ El **segundo nivel** de representación recibe el nombre de **modelo de situación**.

Tiene un nivel de complejidad mayor ya que incorpora todas las elaboraciones e inferencias necesarias para establecer coherencias en la base de texto. El lector además de incluir las ideas y relaciones importantes (contenido) recoge otras que ha inferido. Gracias a las inferencias (información auxiliar de acontecimientos, acciones, personas, situación sobre la que trata el texto) el resultado que se obtiene es una representación mental más rica que la base de texto. Por tanto, estamos ante un nivel de comprensión profunda necesario para realizar la tarea específica de resolver problemas.

✓ El **tercer nivel** de representación es el **modelo de fuente**. Es un nivel más sofisticado y complejo ya que además de alcanzar los dos niveles anteriores incluye aspectos sobre el autor o el estilo del texto. Este modelo hace posible valorar el texto llegando a alcanzar un nivel de comprensión crítica.

Por último señalar que estos niveles están jerarquizados : base de texto, modelo de situación y modelo de fuente. Para llegar al modelo de situación hay que alcanzar la base de texto. Como comentaba anteriormente para llegar a alcanzar la forma es necesario pasar los dos anteriores.

Otra característica de estos niveles es que son independientes , es decir, se puede alcanzar el primero y no llegar al segundo ó llegar al segundo y no alcanzar el tercero. Por lo tanto, podemos deducir que cuanto más alto es el nivel de representación más difícil es alcanzarlo.

El segundo interrogante al que tenemos que contestar es **como se construyen las representaciones**. Para llevar a cabo estas representaciones mentales tenemos que ejecutar en nuestro cerebro los siguientes procesos mentales:

➤ El **primero de los procesos** es reconocer las palabras para poder extraer los contenidos explícitos del texto. Para tal fin, empleamos dos procedimientos según el **modelo de doble ruta** (García Rodicio, 2012):

1. La ruta directa (visual) aparece cuando las palabras nos resultan conocidas por escrito. Su mecanismo funciona “de golpe”. Reconoce la forma de las palabras y a partir de ahí accedemos a su pronunciación y significado. Cuando hablamos de reconocer su forma nos referimos a sus rasgos esenciales de la palabra (da igual que la letra “B” se escriba en Arial, Times New Roman, etc). La ruta visual solamente nos sirve para reconocer las palabras ya conocidas.

2. La ruta indirecta (fonológica) la utilizamos cuando la palabra no forma parte del léxico ortográfico. Esta ruta funciona paso a paso. Hay que activar el sonido de cada letra y combinarlas para producir la pronunciación completa de cada palabra. Se necesitan dos ingredientes para ir paso a paso:

- Código, nos dice que sonido va con qué letra. El código es específico de una lengua y se encarga de activar el fonema de cada grafema.
- Conciencia fonológica, una vez que el código activa los fonemas de cada grafema hay que combinar esos sonidos individuales para construir el sonido completo de la palabra. Esta habilidad de combinar los sonidos se llama metafonología o conciencia fonológica.

Las dos rutas funcionan de manera automática porque son inconscientes, involuntarias, rápidas y eficaces.

➤ El **segundo proceso** que tenemos que realizar una vez que hemos reconocido cada una de las palabras en una oración es **integrar** sus significados individuales en una sola idea. Hay que formar ideas y para ello aplicamos un proceso de parsing o análisis sintáctico, que consiste en asignar un rol a las palabras de la oración para configurar una estructura que organiza sus significados individuales (García Rodicio, 2012). Para poder elaborar ideas necesitamos la información procedente del texto y activar la información almacenada en la memoria a largo plazo.

➤ Para ser capaces de construir y conectar las ideas tenemos que poner en marcha un **tercer proceso** denominado **inferencia**. Una inferencia es una información que no está explícitamente en el texto y que es aportada por el lector. Considerando lo que dice el texto y lo que el lector sabe se añade información que no se menciona en el texto pero que le sirve para establecer conexiones entre ideas. Algunas inferencias se formulan de manera automática. Otras son deliberadas y no todos los lectores las llevan a cabo.

Según García Rodicio (2012) existen **4 tipos de inferencias**:

- Inferencias punteo: que sirven para conectar ideas consecutivas.
- Inferencias temáticas: destinadas a crear ideas generales del texto.
- Inferencias elaborativas: Son ideas que elaboran el texto. Ideas que recrean toda la situación.
- Inferencias sobre la fuentes: las cuales enriquecen lo que se dice en el texto y sirven para dar vida al escenario descrito.

Para poder establecer inferencias hay que poseer una serie de conocimientos previos, tanto específicos de dominio (sobre un tema en cuestión), como retórica (sobre el mundo).

Toda la información que hemos procesado al realizar el proceso de la comprensión queda parcialmente activada en la memoria lo que permite recuperarla si es necesario. Aquellas ideas que están muy conectadas con otras y, por tanto, están muy activadas se llaman macroideas. Las macroideas son ideas bien conectadas con otras ideas, pueden ser ideas explícitas en el texto o bien producto de complicadas inferencias. Su formación depende de haber formado bien las ideas del texto, de activar conocimientos pertinentes almacenados en la memoria y de realizar complejas inferencias (Vidal-Abarca, 2000).

## 2. ¿Cómo adquirimos la capacidad para comprender?

Los **procesos** expuestos anteriormente pueden ponerse en marcha de forma **automática**, es decir, en ciertas condiciones estos procesos pueden activarse sin que el alumnado sea consciente de ello y sin que esto les suponga invertir esfuerzo alguno. Esto ocurre cuando los lectores han acumulado la suficiente práctica y/o el texto presenta un tema familiar. Sin embargo, si los lectores están leyendo y no tienen gran dominio de la temática tratada porque les resulta poco familiar o no dominan aún la lectura de palabras, tendrán que desplegar un **procesamiento concienzudo, estratégico** que implica conciencia, deliberación y esfuerzo, un control de comprensión (García Rodicio, 2012).

El **procesamiento estratégico** consiste en supervisar la comprensión para ver si se está entendiendo el tema en toda su complejidad. Cuando esto no sucede así, hay que apelar al conocimiento previo (aunque sea escaso), al sentido común y a la capacidad de razonamiento. De esta manera se puede ir completando la imagen esquemática que ofrece el texto y formando un modelo de situación.

Por lo tanto, la **comprensión** abarca **dos tipos de competencias** que suponen para el alumno/a dos retos muy importantes que tienen una naturaleza muy distinta y que han de desarrollarse a la vez (Sánchez, 2004):

✓ “lo **mecánico**” o reconocimiento de las palabras que consiste en adquirir las habilidades que permiten pasar de la ortografía de las palabras a su fonología y significado (leer) y pasar de la fonología a la ortografía (escribir). Esta competencia es de **bajo nivel** ya que implica el reconocimiento de las palabras.

✓ “lo **comunicativo**” o comunicación a distancia que supone utilizar las habilidades para comunicarse con los demás e interpretar los textos creados por ellos (comprender textos). Esta competencia es de **alto nivel** ya que requiere un grado de conciencia y control sobre lo que uno hace mientras está leyendo.

El **proceso para adquirir “lo mecánico”** es un proceso asociativo que va más allá de nuestro control. Nosotros leemos de forma automática. Como demuestra la tarea experimental del efecto Stroop leemos incluso cuando no queremos hacerlo, en el momento que una palabra entra en nuestro campo visual, la lectura se adueña de nuestra mirada y la información del texto, de nuestra mente (Sánchez, 2004).

Para **desarrollar la habilidad de reconocer e identificar palabras** de forma precisa y rápida hay que **practicar y practicar**. Un error al leer puede llevar a una mala interpretación de lo leído y una lectura muy lenta puede impedir la interconexión entre ideas que tienen algo en común. Esta habilidad va mejorando a lo largo de toda la etapa educativa..

Al tratarse de un proceso acumulativo, las pequeñas diferencias iniciales en esas habilidades se convierten en grandes diferencias finales. Esas diferencias entre el alumnado, con el tiempo, se van acentuando y algunos alumnos/as se desentienden del proceso. Esto es conocido como el **efecto San Mateo** (Sánchez, 2004).

La lectura estratégica no es algo común entre el alumnado, sino más bien una excepción. Por tanto, se observa que **en las aulas se piden lectores expertos algo para lo que el alumnado todavía no tiene alcanzadas todas**

**las competencias que necesita para comprender** y aprender con éxito los textos que se le presentan.

Según Sánchez (2004), las condiciones que deben darse para que el alumnado pueda desarrollar una habilidad hasta un nivel de excelencia son:

- La regla de los 10 años, para llegar a ser experto se requiere una formación larga en el tiempo independientemente de cuando se empieza. Los alumnos/as necesitan muchos años antes de alcanzar las competencias deseadas.

- Nivel de exigencia, cuánto más exigencia se alcance menos practicantes se encuentran.

- Práctica deliberada, que contiene dos condiciones : el alumno/a debe plantearse la tarea con la idea de mejorar su nivel de ejecución y comprometerse de tal forma que alcance la mejor ejecución posible.

Como consecuencia de las exigencias existentes y de la falta de adquisición de competencias, el alumno/a necesita ayuda puesto que para ser un lector competente no puede desarrollar esas competencias por sí solo.

El profesor/a será el encargado de proporcionar las condiciones necesarias para fomentar el desarrollo de la capacidad comprensiva en el alumnado. El docente tendrá que trabajar las lecturas en el aula teniendo en cuenta los siguientes puntos: las lecturas serán frecuentes, establecerá unas metas de comprensión de lectura (objetivos de lectura) y dirigirá la interpretación y la evaluación hacia lo importante.

## A modo de recapitulación

---

✓ Aprender a leer requiere un largo proceso para adquirir tres tipos de habilidades de naturaleza muy distinta (reconocer palabras, seleccionar e integrar la información y controlar meta-cognitivamente el proceso).

✓ El efecto San Mateo es una cuestión clave en este aprendizaje ya que se trata de un proceso acumulativo en el cual no todo el mundo camina a la vez. Las personas que no van a la vez (se quedan por debajo) corren el riesgo de desentenderse del proceso.

✓ El alumnado no posee las destrezas y conocimientos necesarios sobre el mundo para poder enfrentarse a la lectura y comprensión de los textos complejos que trabajan a diario en las aulas (no tienen automatizado el acto de lectura).

✓ Hay una necesidad de practicar la lectura concienzuda en las aulas para tener una comprensión profunda de los textos.

✓ Como consecuencia, sin ayudas constantes y sistemáticas los alumnos/as no pueden obtener lo que quieren de los textos que tienen que manejar .

✓ Las personas a las que atribuimos la responsabilidad de ayudar al alumnado a comprender y que vaya favoreciendo que aprendan a comprender, son los docentes.

## ❖ El reto del docente

---

Enseñar consiste en responder a las necesidades que experimenta quien aprende. Por tanto, el docente tiene que anticiparse a las dificultades, ayudar a identificar ideas erróneas, etc. Para poder conseguirlo tendrá que acompañar a los alumnos/as mientras leen. Como hemos visto anteriormente, el alumnado no tiene las competencias hasta muy tarde y sin embargo tiene que enfrentarse a situaciones complejas. Hay que proporcionarles cotidianamente ayuda y supervisión: **ayudar a comprender** que consiste en dar estrategias para que el alumnado comprenda lo que lee. Se crea un contexto de lectura que hace más fácil a los alumnos/as la selección de las ideas más importantes, la conexión del texto con los conocimientos previos.

### 1. ¿Cómo trabajar en el aula?. La lectura colectiva ideal, características.

El alumnado cuenta con una serie de dificultades y por ello tiene que hacer una lectura con un objetivo específico para entender todas las relaciones existentes. También, tiene que revisar la lectura para ver que está conectando bien las ideas y por último, tiene que demandar toda la información importante para poder establecer esas conexiones.

Para fomentar la comprensión del alumnado hacia una visión más profunda, el docente debe trabajar una lectura en el aula que cumpla las siguientes condiciones:

1.- El docente debe de fijar un **objetivo de lectura**. El papel del docente es el de introducir la lectura y acompañar al alumnado mientras lee y apoyarles para ayudarles a comprender.

2.- La **evaluación** de la lectura debe ser coherente con el objetivo. Las preguntas que realiza el profesor/a deben ir acorde con el objetivo, les ayuda a ver en qué medida se van alcanzando los objetivos. Por ejemplo si el objetivo es saber cómo es sistema nervioso, las preguntas deberían encaminarse en

este sentido: ¿Qué es el sistema nervioso?, ¿para qué sirve?. El alumnado se acostumbra a ajustarse a un objetivo y distinguir las ideas principales de las ideas secundarias. El alumno/a aprende a realizar una lectura estratégica.

3.- Finalmente, es tarea del docente **ayudar al alumnado a construir las respuestas** para conseguir el objetivo. Debe de ser el propio alumno/a el que vaya adquiriendo el conocimiento.

## 2. ¿Llevan a cabo los docentes este tipo de lecturas?.

---

Para identificar cómo los docentes trabajan la lectura y comprensión de textos en el aula se necesita un análisis detallado que clarifique:

- la distancia entre lo que pueden hacer y lo que hacen.
- qué obstáculos pueden dificultar el cambio una vez que los interesados se disponen a intentarlo (Sánchez & otros, 2010).

Para comprobar si se cumplen estos dos criterios hay que entrar en las aulas y grabar una muestra de lo que se hace realmente. Según Sánchez & otros (2010) hay que trabajar sobre tres dimensiones de análisis:

- Qué contenidos y procesos emergen de la interacción. Analizamos si se llevan a cabo los procesos de los que depende una buena comprensión del material leído.
- Quién es el responsable de generar esos contenidos y ejecutar esos procesos. Hay que constatar el nivel de participación que tienen los alumnos.
- Cómo es el contexto que se crea para el desarrollo de la tarea.

### *2.1 ¿Cómo sabemos si trabajan la lectura colectiva ideal en las aulas?.* *Procedimiento de análisis de lecturas colectivas.*

La actividad de análisis de las lecturas colectivas consiste en grabar, transcribir, analizar... En primer lugar se graba una sesión de lectoescritura en

la que participan el docente y el alumnado. Posteriormente, se transcribe toda la sesión para poder llevar a cabo el análisis. El procedimiento de análisis es el siguiente:

✓ En primer lugar se agrupan las secuencias de interacciones en episodios. Los episodios pueden ser dedicados a planificar a lectura de un texto (presenta una meta explícita), episodios dedicados a leer por turnos y en voz alta, episodios de evaluación o dedicados a resumir el texto.

Obtenidos los episodios, se procede a la división de los mismos en ciclos (comentarios entre los interlocutores que poseen una estructura : iniciación-respuesta-evaluación) de los que posteriormente se extraerán los contenidos.

La dimensión CÓMO cobra en este punto todo su sentido ya que esta dimensión valora el modo como se ha organizado globalmente la participación de alumnos y profesores en el curso de la lectura. Puede aparecer una estructura de participación simple que cuenta con dos episodios: leer en voz alta y “evaluación”. La estructura también puede ser de participación compleja donde hay una variedad de episodios entrelazados (leer en voz alta, interpretación, mapa conceptual,..) organizados explícitamente en un episodio central de la planificación (Sánchez & otros 2010).

✓ A continuación, se determina qué tipo de actividad se lleva a cabo en esos ciclos: reconocer palabras, interpretar los contenidos del texto, conectar el texto con otros conocimientos, etc.

✓ Además para cada ciclo de conversación se procede a la extracción y clasificación de los contenidos o Contenido Público que aparecen en los mismos gracias a la identificación de proposiciones. El texto público será el conjunto de ideas del texto que son compartidas. Si solamente se lee (en silencio o en voz alta) se considera que no se hace público ningún texto.

Aquí se pone de manifiesto la dimensión QUÉ valoramos en las lecturas colectivas. Un contenido tendrá calidad alta cuando el docente y el alumnado

seleccionan las ideas más importantes del texto y se esfuerzan en organizarlas de forma coherente respondiendo a un plan reconocible.

✓ Por último, se analiza el grado de participación del profesor y sus alumnos en la construcción de aquello que se ha hecho público a lo largo de la sesión. En este punto se sitúa la dimensión QUIÉN donde el nivel de participación puede ser alto (ej. el alumno tiene un papel mayor que el profesor en elaborar ideas) y un nivel de participación bajo (ej. el profesor tiene más papel que los alumnos).

## *2.2 ¿Cómo es esa práctica en las aulas actuales?. Resultados principales de análisis de las lecturas colectivas.*

Estudios como el que encontramos en Sánchez & otros (2010) nos muestran realmente cómo se trabaja la lectura en las aulas. En este caso, se han sometido a análisis 30 lecturas.

Estos autores encuentran en este estudio que gran parte de las sesiones que utilizan los docentes en las aulas son “lecturas comprensivas”, es decir, textos que tratan de fortalecer la capacidad de comprensión más que en adquirir conocimientos relativos a una unidad didáctica.

Los estudios muestran un amplio abanico de posibilidades ya que puede haber estructuras complejas que dan lugar a textos públicos pobres, estructuras simples con textos públicos elaborados, estructura global simple con texto público de baja calidad y alto nivel de participación del docente, etc.

En cuanto a la organización, los resultados muestran que el patrón más común en el aula son lecturas que se organizan de manera simple, más del 36% del total de las lecturas (“leed que luego os voy a preguntar”).

De igual manera, la calidad del contenido público que se elabora es baja puesto que se extraen ideas del texto sin que nadie las seleccione, ni las organice.

Una de las acciones que suscitan el fracaso del alumnado, y que se producen en las aulas, consiste en deshacer el error cuando se produce. En lugar de ofrecer las ayudas necesarias para que el alumnado repare el error.

También, se suele ocurrir que el maestro/a es el que ofrece la respuesta sin dar más oportunidad al alumno/a. Ofrecer el propio docente la solución, rebajar el nivel de exigencia de la tarea, corregir inmediatamente los errores, sugerir un esquema retórico o basarse en el “todo es importante” son otros de los casos que priman en las aulas actuales ( Sánchez et al., 2010).

El nivel de participación del alumnado es bajo. Aunque el profesor/a deja al alumnado un alto grado de participación para contestar las preguntas a la hora “dar “ la respuesta proporciona muchas ayudas por lo que el docente acaba siendo el protagonista. Por tanto, las ayudas predominantes que se emplean durante el desarrollo de la actividad de lectura y comprensión son las ayudas invasivas.

Para conseguir que el alumnado sea el protagonista en la participación, el docente debe de proporcionarle diferentes ayudas como ayudas regulatorias de normalización (No pasa nada... Apóyate en lo que ya sabemos...), ayudas no invasivas (el docente aporta poca ayuda) (Sánchez, 2009) o las ayudas de feedback (“Fenomenal, los huracanes se producen porque...”) que dan seguridad al alumnado al valorar su actuación y al enriquecer sus respuestas y completar las ideas elaboradas o los procesos (Ruano et al., 2011).

La mayoría de las interacciones que se han analizado revelan una escasa interrelación de las ideas de forma autónoma y activa por parte del alumnado, una escasa autonomía y un papel pasivo del mismo. Esta tendencia aleja al docente de la posibilidad de “enseñar a comprender” ya que esta labor estaría dentro de la existencia de las planificaciones y las ayudas regulatorias.

Como acabamos de señalar, hoy en día ya es posible entrar en las aulas de Primaria y así conocer lo que hacen los maestros/as dentro la misma. Los resultados concluyen que la lectura prototípica en las aulas es pobre ya que no reúne las condiciones ideales señaladas en el apartado anterior.

Los docentes no leen lo suficiente con el alumno/a, y cuando lo hacen hay una falta de planificación (meta de lectura), no aparece selectividad en los contenidos (las ideas principales no se distinguen de las ideas secundarias) y por supuesto, tampoco hay participación del alumnado.

A pesar de que lo más deseable es leer partiendo de un proyecto, leer con una meta, lo que se observa en las aulas es que la gran mayoría de las lecturas ni tan siquiera cuentan con una planificación simple. Es necesario que la sesión cuente siempre con una iniciación, reacción y cierre.

En cuanto a las ayudas recibidas el alumno/a necesita ayudas de feedback (“bien, el sistema nervioso analiza .....”) para la elaboración de las respuestas ya que le da seguridad a la hora de valorar su actuación, enriquece sus respuesta y completa las ideas elaboradas o los procesos (Ruano & otros, 2011). No debe de haber un predominio único de ayudas sino que en el desarrollo de la actividad de la lectura y comprensión tiene que ser diferentes : ayudas regulatorias de normalización (no pasa nada.. Apóyate en lo que ya sabemos), ayudas invasivas y ayuda no invasivas (el docente aporta poca ayuda).

Sin embargo, en las aulas se ha observado que las únicas ayudas prestadas a los alumnos/as son las invasivas donde el docente aporta la mayoría de la respuesta. También aparece lo que se denomina deshacer el error cuando se produce. El docente debería evitar resolver él mismo el error y ofrecer las ayudas necesarias para que el alumnado repare el error o participe en la consecución del objetivo. También de puede pedir al alumno/a que lea la

respuesta de nuevo en el texto, para que la nueva lectura le proporcione las claves necesarias.

En definitiva, el docente necesita entender la necesidad y el sentido de nuevas propuestas, tomar conciencia de lo que suele hacer y reparar “ la distancia” entre lo que asume que debe de hacer y adentrarse en un proceso de cambio (Sánchez & otros, 2010) hacia las lecturas colectivas ideales.

#### ❖ **Justificación de mi estudio. La lectura en los libros de texto.**

---

Resulta difícil imaginar cómo podría desarrollarse hoy en día la enseñanza en las aulas sin el recurso del libro texto. El libro de texto es todavía el principal instrumento pedagógico en los centros escolares y constituye, una de las decisiones curriculares más importantes que toman muchos profesores. Su uso está muy extendido en todos los niveles y sistemas educativos.

El libro de texto ejerce una influencia notable sobre el aprendizaje de los alumnos/as dado que orienta y dirige muchas actividades así como también las de los profesores. Los profesores no solamente utilizan los libros de texto como fuente de conocimiento sino que sirven a su vez de fuente de preguntas para la evaluación del alumnado.

Los libros de textos han ido cambiando a lo largo del tiempo y en otras épocas no eran como los conocemos ahora. Por ejemplo, muchos de los libros de ciencias del siglo pasado estaban constituidos por una sucesión de preguntas y respuestas que debían ser memorizadas por el alumnado. Otros aparecían estableciendo un diálogo entre un padre y un hijo o los contenidos se presentaban fundamentalmente asociados a experiencias destacando la observación.

El formato actual más común en los libros de ciencias consiste en unos contenidos conceptuales y un repertorio de ejemplos, actividades que suelen

complementarse en los libros de la etapa de primaria con lecturas complementarias.

En la medida en que el docente siga los libros de texto tal como están diseñados (con sus textos, tareas, recursos), los libros de texto son un agente educativo, es decir, enseñan a comprender. Por lo tanto, cabe analizarlos igual que se analiza cómo los profesores/as llevan a cabo las lecturas de aula.

Para realizar ese análisis podemos considerar tres dimensiones o parámetros : organización, contenido y participación.

En los libros de texto la organización tiene que ver con si los textos van acompañados de introducción/revisión o si se presentan a secas. La dimensión contenido corresponde a los contenidos cubiertos por las tareas propuestas por el libro de texto. La dimensión participación se refiere al papel que las tareas conceden al alumno/a. Algunas tareas ofrecen parte de la respuesta y por tanto otorgan un papel menor al alumnado.

En este trabajo he llevado a cabo una análisis de estos parámetros. Es un estudio novedoso ya que no consta un trabajo que haya considerado estas dimensiones a la hora de analizar los libros de texto.

Conocer qué significa comprender y saber cuáles son y cómo funcionan los componentes más importantes del proceso de comprensión de un texto nos pueden servir para fundamentar el diseño y uso de los textos en general y de ciencias, en particular, ya que es el centro de mi estudio.

Con mi análisis quiero saber si los libros de texto enseñan al alumnado a comprender o no y si alguna editorial es mejor que otra en esta cuestión. Una de las mayores enseñanzas en la escuela es la capacidad para manejarse con los textos y para ello los libros de texto juegan un papel fundamental. Determinar si los libros están bien o mal diseñados son la clave para saber si cumplen bien con este papel.

## SECCIÓN II. ESTUDIO

### ❖ Método de análisis.

---

En este estudio he sometido a análisis cuatro unidades didácticas de Ciencias Naturales correspondientes a 5º curso de primaria. Dos de estas unidades pertenecen a la editorial Santillana y las otras dos a la editorial SM.

Específicamente, el estudio analiza los textos de las distintas unidades didácticas. Para poder realizar un análisis exhaustivo de cada unidad, he contemplado cuatro dimensiones de análisis: la relevancia de la lectura en la unidad, organización de la lectura, contenido al que se dirige la discusión y la participación del alumno/a.

#### 1.- Dimensiones de análisis

---

##### 1.1.- ¿Cómo es de relevante la lectura en la unidad?

Esta dimensión sirve para ver la importancia que se concede a la lectura. Hay que distinguir la proporción de texto genuino (texto que aporta los contenidos que serán objeto de estudio en la unidad), texto de relleno (texto accesorio que no introduce, matiza ni repasa los conceptos de la unidad) y de ayuda (texto que sirve de apoyo al texto genuino) en cada unidad. Si abunda el texto genuino es porque se atribuye valor a la lectura considerándola fuente de conocimiento.

##### 1.2.- ¿Cómo se organiza la lectura?

Este parámetro nos permite ver si el libro cuenta con un plan para el texto y conduce al alumno/a en ese sentido.

Mi objetivo es ver la proporción de presencia o ausencia de planificación/revisión a lo largo de la unidad. Si hay ayudas de planificación o

revisión, entonces es que se han determinado las ideas importantes de antemano y se enfoca al alumno/a hacia ellas. Si no hay ayudas no sabemos qué interpretación del texto pretende suscitar el libro. Estas ayudas pueden ser , por ejemplo, lecturas antes del texto genuino que nos activan conocimientos sobre el tema que se va a exponer a continuación. También, pueden aparecer al final de la unidad, por ejemplo, a modo de esquema , como revisión de lo más importante.

### 1.3.- ¿A qué contenido se dirige la discusión?

Esta dimensión nos lleva a analizar la proporción de tareas sobre lo profundo/central versus lo periférico que presenta la unidad. Si el libro nos presenta de forma sistemática tareas que se concentran en lo profundo (inferencias) o en lo central (ideas principales, secundarias) entendemos que consigue habituar al alumno/a a buscar lo importante. Por el contrario, si las tareas abordan contenidos de distinto nivel sin ninguna lógica, ese alumno/a no podrá aprender a discriminar niveles de importancia.

### 1.4.- ¿Cuánto participa el alumno/a?

A la hora de analizar la participación del alumnado debemos observar la proporción de tarea de generar o de completar que hay en la unidad. Las tareas de completar contienen pistas para responder, por ejemplo, las tareas que se presentan en tablas para rellenar y algunas casillas ya están completadas. Cuantas más pistas contenga el propio enunciado, menos trabajo debe realizar el alumno/a. Lo ideal es que abunden las tareas de generar en las que no hay pistas, el alumnado produce toda la respuesta.

## 2.- Procedimiento

Para poder desarrollar las dimensiones anteriores he seguido los siguientes pasos y criterios de análisis:

✓ Primero he delimitado los textos de cada unidad. Para ello he tenido en cuenta que un texto es aquel marcado por señales gráficas como entidad independiente. He considerado como texto el que tiene un título más visible:

tamaño de letra grande, negrita, etc. Los textos que aparecen marcados con un título menos visible : tamaño de letra algo más pequeño, los he tomado como subapartados del primero.

✓ A continuación he procedido a identificar los distintos tipos de textos que aparecen en la unidad. Estos textos pueden ser genuinos, de relleno y de ayuda.

Los textos genuinos son los que aportan los contenidos que serán objeto de estudio durante la Unidad. Por ejemplo, la Unidad trata sobre el sistema nervioso y un texto explica el sistema nervioso central.

El texto de relleno es un texto accesorio, o sea, que guarda relación con el tema de la Unidad pero que no introduce, matiza o ni repasa los conceptos de la Unidad. Por ejemplo , en la unidad del sistema nervioso un texto nos habla de “como colocarnos correctamente un casco”. Estos textos suelen aparecer en los márgenes y llevar los títulos “saber más”, “curiosidades”, “saber hacer”.

El texto de ayuda es todo texto que sirve de apoyo al genuino. En concreto que es el que (a) prepara para entender el genuino o (b) repasa lo que ha contado el genuino. Preparar puede consistir en anunciar la idea nuclear de la Unidad (por ejemplo, “al final de esta Unidad tendremos que entender que necesitamos el sistema nervioso para poder realizar la función de relación, una de las funciones vitales del ser humano ”) o en invocar conceptos conocidos ya y relevantes para entender lo que sigue (por ejemplo, “recordemos lo que vimos en la Unidad de la función de relación”). Repasar es repetir (con las mismas u otras palabras) las ideas principales de un texto genuino. Suele aparecer en recuadros después de cada texto genuino.

Lo esperable en los textos de cada unidad es que todos sea genuinos. Sin embargo, he descubierto que algún texto no aporta contenido conceptual sino que tan solo aporta detalles o textos tangenciales y por lo tanto lo he considerado de relleno.

Para localizar los de ayuda primero, he acudido al espacio anterior y posterior al texto genuino. Segundo, he comprobado si el texto ubicado en esos puntos prepara para entender el genuino o repasa lo que ha contado el genuino. Si es que sí, entonces es de ayuda. Si es que no y tampoco es texto genuino, entonces necesariamente lo clasifico como relleno.

✓ Determinar el nivel de importancia de los contenidos de los textos. He hecho un análisis del texto distinguiendo dos niveles de importancia: central y periférico. Lo central es lo conceptual, toda información que permita entender cómo funciona un sistema (un órgano del cuerpo, un sector de la economía, un hábitat, una máquina, etc.). Es decir, el contenido central nos explica cómo los elementos de un sistema (las partes de un órgano, productos y personas, animales y plantas, etc.) se relacionan entre sí. O sea, lo central expone principios, reglas, patrones, fenómenos. Por eliminación, lo periférico es todo lo demás: casos particulares, cifras exactas, cosas excepcionales, matices, etc.

✓ La delimitación de la tareas. Una tarea es toda pieza del libro que exige al alumno/a hacer algo distinto de leer. Es decir, es toda pieza que pide responder, resumir, hacer tablas/mapas, completar tablas/mapas, unir con flechas, nombrar imágenes, hacer croquis, completar diagrama, etc. Por lo general, en la unidades aparecen marcadas de forma especial por el libro, mediante el título “actividades” y/o algún distintivo gráfico (líneas o recuadros de color especial).

Dentro del espacio de tareas aparecen varias y cada una de ellas viene numerada o también marcadas con un punto.

A la hora de distinguir tareas a lo largo de mi análisis me he encontrado con una misma tarea que exigía contemplar dos contenidos o ideas distintas. Para realizar la clasificación he optado por clasificar la tarea según el contenido de más alto que presente. Es decir, si presenta central y también periférico, considero que es tarea de contenido central. Así pues, en el momento en que toque contenido central, la contabilizo como tarea de contenido central y la

contabilizo sólo una vez (no dos).

También me he encontrado con una misma tarea que requería hacer dos cosas y cada una con un formato distinto. Lo que he hecho ha sido contabilizar tantas tareas como acciones (explicar, mencionar, dibujar) deba realizar el alumno/a. Por ejemplo, si debe explicar las características de un ecosistema y luego explicar si le gustaría vivir en él, pues lo he considerado como dos acciones.

En definitiva, he identificado las acciones que se reclaman al alumno/a. Una vez distinguidas las tareas, determino el contenido sobre el que inciden. Después he buscado el contenido de nivel más alto y lo he clasificado según éste.

✓ Contenido de la tarea. Las tareas inciden sobre contenidos que tienen distinto nivel de importancia. Para clasificar las tareas antes hay que determinar el nivel de importancia de los contenidos. Una vez analizado el texto distinguiendo ideas centrales y periféricas solamente hay que especificar el nivel del contenido sobre el que la pregunta incide.

✓ Formato de la tarea. En mi análisis he contemplado dos tipos de formato: de generar en el cual el alumno/a tiene que producir una respuesta completa y de completar en la cual la tarea incluye partes de la respuesta (ej. una tabla con alguna casilla rellena, el alumno solamente tiene que acabarla o si sólo hay que contestar con una palabra).

## ❖ Resultados

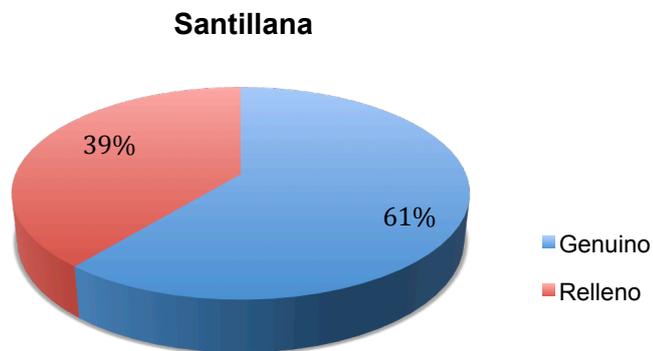
---

### Dimensión peso

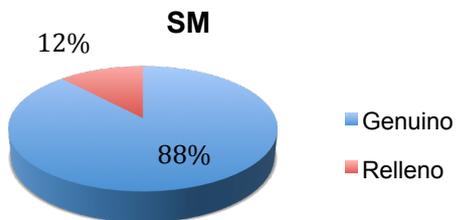


**Gráfico 1.** Peso de los textos. “El sistema nervioso”

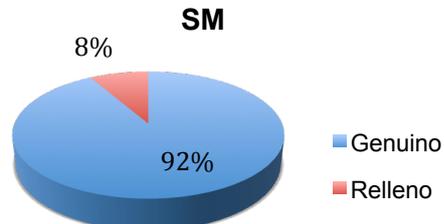
**Gráfico 2.** Peso de los textos. “Los ecosistemas”



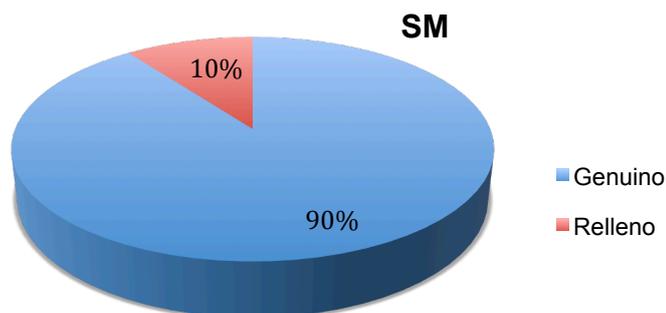
**Gráfico 3.** Total peso de los textos.



**Gráfico 4.** Peso de los textos. “Ecosistemas”



**Gráfico 5.** Peso de los textos. “El cuerpo humano”



**Gráfico 6.** Total peso de los textos

## Dimensión organización

TEXTO	EDITORIAL	UNIDAD	INTRODUCCIÓN	REPASO
1	SM	CUERPO	SI	SI
2	SM	CUERPO	SI	SI
3	SM	CUERPO	SI	SI
4	SM	CUERPO	SI	SI
5	SM	CUERPO	SI	SI
1	SM	ECOSISTEMA	SI	SI
2	SM	ECOSISTEMA	SI	SI
3	SM	ECOSISTEMA	SI	SI
4	SM	ECOSISTEMA	SI	SI
5	SM	ECOSISTEMA	SI	SI
1	SANTILLANA	CUERPO	SI	NO
2	SANTILLANA	CUERPO	SI	NO
1	SANTILLANA	ECOSISTEMA	SI	NO
2	SANTILLANA	ECOSISTEMA	SI	NO

**Tabla 9.** Organización de los textos por unidades didácticas. Editorial Santillana y SM.

## Dimensión contenido

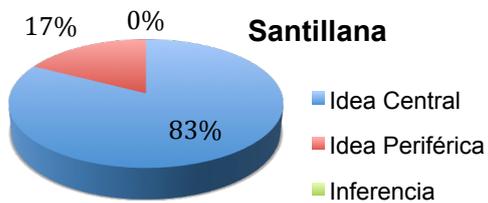


Gráfico 7. Contenido . "El sistema nervioso"

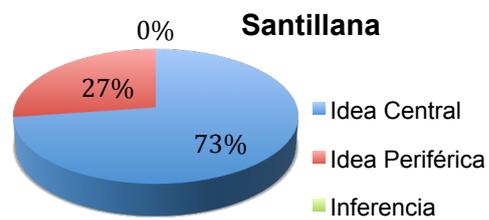


Gráfico 8. Contenido. "Ecosistemas"

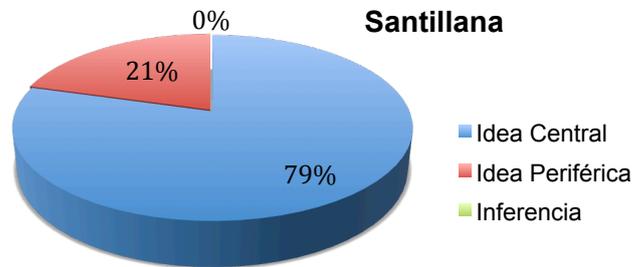


Gráfico 9. Total de contenido.

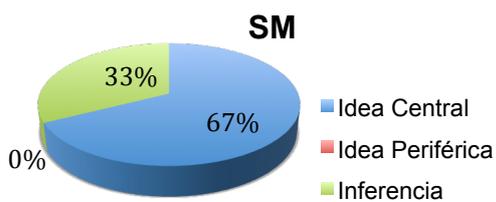


Gráfico 10. Contenido "El sistema nervioso".

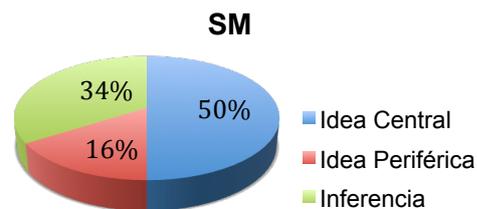


Gráfico 11. Contenido "Ecosistemas".

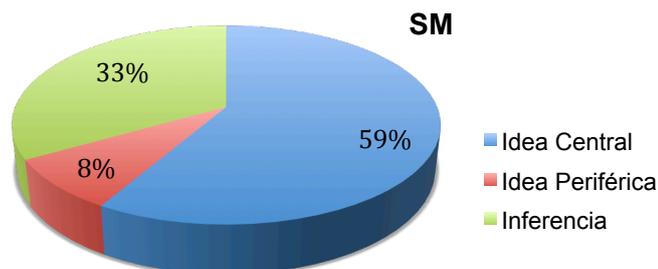
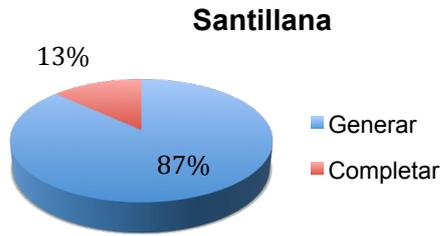
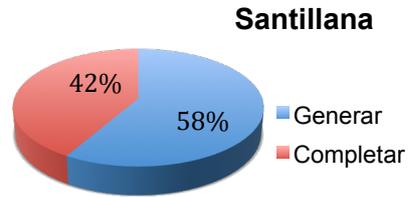


Gráfico 12. Total contenido.

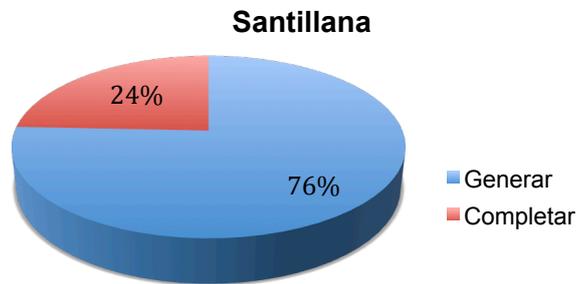
Dimensión participación



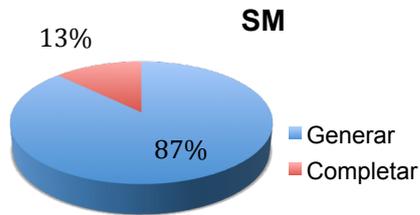
**Gráfico 13.** Participación “El sistema nervioso”.



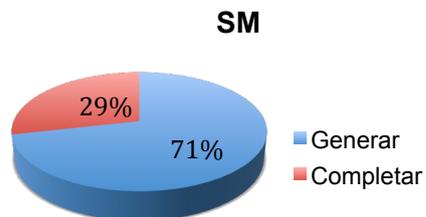
**Gráfico 14.** Participación “Ecosistemas”.



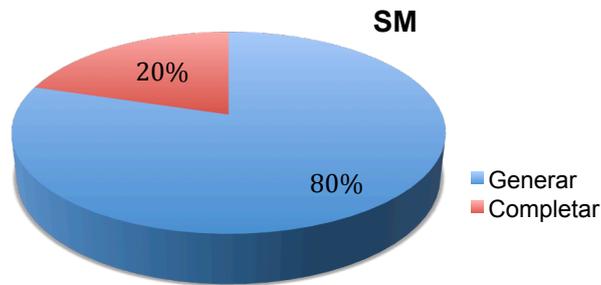
**Gráfico 15.** Total participación.



**Gráfico 16.** Participación “El cuerpo “



**Gráfico 17.** Participación “Ecosistemas”.



**Gráfico 18.** Total participación.

## SECCIÓN III . DISCUSIÓN

### ❖ Resumen y discusión de los resultados

---

#### 1. Editorial Santillana

---

- Resultados

En cuanto al peso del texto un 39% del total es de relleno lo que es mucho dentro de la unidad. La organización aparece siempre con textos de introducción al principio de cada unidad, sin embargo no hay texto de repaso. Respecto al contenido de las tareas señalar que hay una gran mayoría en ideas centrales, el 79% del total. Sin embargo, no aparecen tareas de inferencia en ninguna de las dos unidades didácticas. Por último, apuntar que la participación presenta una mayoría en las tareas de generar con un 76% del total.

- Discusión

Esta editorial está bien en cuanto al contenido y la participación. Sin embargo, presenta un relleno excesivo que difumina el texto genuino. También hay que destacar que la parte de organización no presenta repaso al final de cada unidad. Estas observaciones parecen fiables si obviamos las diferencias entre unidades en participación. Aparece consistencia entre las dos unidades si descartamos la participación ya que la unidad de “los ecosistemas” tiene más tareas de completar que la unidad del “cuerpo”.

- Consecuencias

El mayor problema que aparece en las unidades de Santillana es la cantidad de texto de relleno que hace que el texto pierda valor como fuente de conocimiento (hay tantos textos con esa función como textos decorativos).

La presencia de textos de introducción favorece la autorregulación en los alumnos/as (“debo buscar X”). Sería bueno combinar esas introducciones con los textos de repaso para así completar el ciclo autorregulatorio (“¿he encontrado lo que buscaba?”). La preferencia por el contenido central favorece la selectividad (el alumnado aprende que lo central no es lo mismo que lo periférico). Además, sería deseable incorporar actividades de inferencia. Por último, destacar que la alta participación permite al alumno/a ejercitar los procesos de comprensión.

## 2. Editorial SM

---

- Resultados

En cuanto al peso del texto SM sólo presenta de relleno un 10% del total. Por tanto, hay una clara mayoría de predominancia del texto genuino. Por otro lado, las dos unidades presentan texto de introducción y de repaso. En cuanto al contenido, el 59% de total son ideas centrales. Además, presenta un 33% de total que son inferencias y sólo un 8% de total son periféricas. Por último, en participación presenta una clara mayoría en tareas de generar, el 80% del total.

- Discusión

Esta editorial apuesta claramente por el texto genuino. Respecto a la organización que muestra hay que señalar que es impecable (texto de introducción y de repaso). El contenido se concentra en lo principal y además aporta las inferencias. La participación está bien igualmente. Por tanto, estas observaciones tienen una fiabilidad plena en ambas unidades didácticas.

Aparece consistencia entre las dos unidades si descartamos la participación donde la unidad de “los ecosistemas” cuenta con más tareas de completar que la unidad del “cuerpo”.

- Consecuencias

En esta editorial todo está bien ya que el alumno/a aprende el valor del texto como fuente de conocimiento. Además, aprende a autorregularse ya que las unidades cuentan con textos introductorios que le marcan una meta y posteriormente, con el texto de repaso , le hace completar ese ciclo de autorregulación, es decir, le ayuda a observar si ha alcanzado esa meta. También, el alumno/a desarrolla la discriminación de lo central y lo periférico. Al igual que elabora y tiene oportunidades de practicar todo esto.

### 3. Comparación de las editoriales

---

La editorial SM es mucho mejor en cuanto al peso de los textos de cada unidad. En la dimensión de organización SM destaca siendo mucho más completa. Respecto al contenido son comparables aunque sólo SM incorpora ideas de inferencia en sus tareas. En cuanto a participación, en general, ambas editoriales están bien. En lo que se refiere a la consistencia entre las unidades destacar que surgen dudas en la dimensión participación de ambas editoriales.

De manera global, aunque ambas editoriales son buenas, SM es mejor editorial porque su diseño es más completo.

### ❖ Propuesta

---

Los libros de texto son un agente educativo, es decir, enseñan a comprender. Un libro de texto bien diseñado que ayude al alumnado a comprender tiene que presentar un peso de texto genuino grande, una clara organización de la unidad didáctica con una planificación al principio de la unidad y una revisión al final. En lo referente al contenido de las tareas tienen que primar las ideas centrales y por supuesto las de inferencia. En cuanto a la participación del alumnado éste tiene que trabajar en mayor proporción con tareas de generar.

## ❖ Validez

---

Las observaciones que he llevado a cabo se basan en una muestra pequeña. En concreto, he considerado sólo una materia, un curso, dos materiales y dos unidades temáticas de cada una. Es posible que otras materias, cursos, editoriales, unidades presenten un patrón diferente del encontrado aquí. De hecho, las unidades presentes han diferido en cierta medida en la dimensión participación. Esta variabilidad podría no ser un hecho aislado.

En el resto de dimensiones las editoriales se muestran consistentes y las diferencias entre editoriales no son dramáticas. Por lo tanto, la validez de nuestro estudio no tiene que ponerse en cuestión.

Se trata de un trabajo pionero ya que no hay ninguno anterior que haya adoptado este método para analizar materiales.

## ❖ Conclusiones

---

Los libros están bien diseñados en tanto que promueven el aprendizaje de los procesos de comprensión. Incluyen, prioritariamente, texto genuino en detrimento del de relleno, lo que ayuda al alumno/a a reparar en que el texto no es algo accesorio sino una fuente fundamental de conocimientos; las introducciones hacen que el alumnado lea para alcanzar una meta, lo que le enseña a llevar a cabo una lectura autorregulada o estratégica; la predominancia de actividades referidas a contenidos centrales, promueve que el alumno/a dirija su atención sobre éstas, en detrimento de lo periférico; la abundancia de actividades que reclaman respuestas completas hace posible que el discente trabaje para construir la respuesta.

Bajo mi criterio, si hay que decantarse por una editorial, SM es la opción más acertada. La razón es porque es más rigurosa distinguiendo genuino/relleno, da más apoyo a la autorregulación e incorpora preguntas de inferencia. La editorial Santillana debería reforzarse en todos estos puntos.

La muestra analizada es pequeña pero no hay serias dudas sobre su representatividad, de modo que las observaciones que llevado a cabo pueden darse por válida.

## REFERENCIAS

Broncano, A., Ciga, E., & Sánchez, E. (2011). ¿Qué papel tiene la lectura de los textos en el seno de las Unidades Didácticas?. *Cultura y Educación*, 23(1), 57-74.

García Rodicio, H. (en prensa). La capacidad de comprensión. Procesos, dificultades y ayudas. En S. Miramontes y H. García Rodicio (coords.) *Comprensión y aprendizaje a través del Discurso: Procesos, competencias y aplicaciones*. México DF: Manual Moderno.

Ruano, E., Ciga, E., Sánchez, E., & García, J. R. (2011). Un protocolo para observar cómo los profesores ayudan a sus alumnos cuando leen textos en el aula. *Psicología Educativa: Revista de los Psicólogos de la Educación*, 17(2), 127-145.

Sánchez, E., Rosales, J., & Suárez, S. (1999). Interacción profesor/alumnos y comprensión de textos. Qué se hace y qué se puede hacer. *Cultura y Educación*, 11(2-3), 71-89.

Sánchez, E. (2004). La competencia lectora: realidad y problemas. En E. Martínez (coord.) *Seminario de Primavera 2004. La educación que queremos* (pp. 5-22). Madrid: Fundación Santillana.

Sánchez, E. (2009). Qué necesitan los alumnos aprender para llegar a ser buenos lectores. (n.d.). Recuperado Mayo 26, 2015, de <https://www.youtube.com/watch?v=Xzdy9UYrhzY>

Sánchez, E. (2009). Qué necesitan los profesores aprender para ayudar a los alumnos. (n.d.). Recuperado Mayo 26, 2015, de <https://www.youtube.com/watch?v=2ZDSH1F3VtY>

Sánchez, R., García, J.R., & Rosales, J. (2010). *La lectura en el aula: Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó.

Vidal-Abarca, E. (2000). ¿Cómo comprendemos? En A. Miranda, E. Vidal-Abarca y M. Soriano (eds.) Evaluación e intervención psicoeducativa en dificultades de aprendizaje. Madrid: Pirámide.

Vidal Abarca, E. (2010). ¿Qué relaciones se pueden establecer entre evaluar la comprensión y enseñar a comprender? (n.d.). Recuperado Mayo 25, 2015, de <https://www.youtube.com/watch?v=53kmuleMZFQ>