

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE EDUCACIÓN



**La Enseñanza de la Lectura desde el Modelo de Lectoescritura  
Balanceada**

**TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA OPTAR EL GRADO DE  
BACHILLER EN EDUCACIÓN**

**AUTORES:**

**NATHALY GREACE VERANO DORIVAL**

**HEIDY VICTORIA ESPINOZA QUISPE**

**ASESOR:**

**JULIO CÉSAR BEGAZO RUIZ**

**Noviembre, 2019**

## RESUMEN

El objetivo principal de la presente tesina es explicar el proceso de enseñanza de la lectura desde el Modelo de Lectoescritura Balanceada, entendiéndola como una actividad que trasciende la decodificación de palabras y favorece la construcción de significados. En este sentido, la relevancia del tema recae en que dicho modelo presenta una propuesta integradora que permite el desarrollo de las competencias lingüísticas y pragmáticas en un ambiente que prioriza el desarrollo de la autonomía de los estudiantes (Solís, Suzuki y Baeza, 2010). A partir de esta nueva perspectiva sobre la enseñanza de la lectura, surge la pregunta ¿Cómo se enseña la lectura desde el Modelo de Lectoescritura Balanceada? Para dar respuesta a la misma, se abordan dos objetivos específicos: Describir la enseñanza de la lectura desde el Modelo de Lectoescritura Balanceada (MLB) y explicar las estrategias empleadas y el proceso de evaluación para la enseñanza desde el MLB. En estos se desarrollan una serie de conceptos y contenidos como lectura, rol docente, estrategias y evaluación.

Sobre la base de la revisión documental realizada, se concluye que el Modelo de Lectoescritura Balanceada, busca formar lectores competentes, es decir, estratégicos, autónomos, reflexivos, capaces de construir significados. Para ello, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, el docente integra estrategias como la lectura en voz alta, la lectura guiada, compartida e independiente, las cuales tienen la intención de formar la capacidad autónoma del estudiante de manera paulatina.

Finalmente, en lo que respecta a la evaluación, esta se convierte en un proceso de carácter formativo, el cual se basa en la revisión constante de evidencias. Para ello, el docente emplea diversas técnicas e instrumentos, a partir de los cuales se toma decisiones orientadas a la mejora de los aprendizajes.

**PALABRAS CLAVE:** Modelo de Lectoescritura Balanceada, lectura, competencia lectora, instrucción balanceada, lectura compartida, lectura guiada, lectura en voz alta y lectura independiente.



## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	V
CAPÍTULO I	1
LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA DESDE EL MODELO DE LECTOESCRITURA BALANCEADA	1
1.1 El Modelo de Lectoescritura Balanceada	2
1.1.1 <i>Teorías del aprendizaje comprendidas en el Modelo de Lectoescritura Balanceada</i>	2
1.1.2 <i>Definición del Modelo de Lectoescritura Balanceada</i>	5
1.1.3 <i>Importancia del Modelo de Lectoescritura Balanceada</i>	6
1.1.4 <i>Transferencia progresiva de la responsabilidad y autonomía al estudiante</i>	7
1.1.5 <i>Organización y clima de aula</i>	9
1.2. Perfil docente	11
1.2.1 <i>Habilidades conceptuales</i>	11
1.2.2 <i>Habilidades actitudinales</i>	12
1.2.3 <i>Habilidades procedimentales</i>	12
CAPÍTULO II	15
ESTRATEGIAS Y EVALUACIÓN PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA	15
2.2 Estrategias para la enseñanza de la lectura desde el MLB	18
2.2.1 <i>Lectura en voz alta</i>	19
2.2.2 <i>Lectura compartida</i>	20
2.2.3 <i>Lectura guiada</i>	23
2.3 Evaluación de la lectura en el Modelo de Lectoescritura Balanceada	26
2.3.1 <i>Proceso de la evaluación en el Modelo de Lectoescritura Balanceada</i>	27
2.3.1.1 <i>Planificación de la evaluación</i>	27
2.3.1.2 <i>Monitoreo</i>	27
2.3.1.3 <i>Registro de evidencias de los productos</i>	29
2.3.1.4 <i>Reflexión</i>	29
2.3.2 <i>Criterios de evaluación</i>	30
CONCLUSIONES	32
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	33

## INTRODUCCIÓN

Parte de la formación profesional de un estudiante de educación, implica la visita a diversos centros educativos, en los cuales se ha podido constatar que la mayoría de docentes emplean métodos de enseñanza centrados principalmente en la decodificación de palabras. Ello limita el desarrollo de habilidades que caracterizan a los buenos lectores, como la reflexión, el juicio crítico, el análisis, la comprensión, entre otras. Del mismo modo, se ha observado que los docentes enseñan a leer a partir de textos descontextualizados y estrategias poco motivadoras en las que el estudiante asume un rol pasivo.

Tales prácticas, de acuerdo con Ramos (2011), inciden directamente en el bajo nivel de comprensión lectora que presentan los estudiantes, lo cual puede verse reflejado en los resultados de pruebas internacionales. Al respecto, en el informe presentado por la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizaje (UMC,2019) se evidencia que en la prueba PISA del 2018, el 54.4% de los estudiantes peruanos de 15 años no logran alcanzar el nivel mínimo de comprensión lectora.

Lo anteriormente descrito, refleja la importancia y la necesidad de replantear los métodos de enseñanza de la lectura y optar por alguno que responda al contexto, los intereses, experiencias y necesidades del educando, de tal manera que este pueda desenvolverse con éxito dentro y fuera de la escuela. Frente a tal

realidad, el Modelo de Lectoescritura Balanceada, a partir del uso de textos funcionales y del balance de enfoques y teorías del aprendizaje, brinda la oportunidad de formar lectores competentes, es decir, autónomos, reflexivos y estratégicos.

Con el objetivo de explicar todo ello, en el presente trabajo se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se enseña la lectura desde el Modelo de Lectoescritura Balanceada? Para abordar esta última, se ha considerado el siguiente objetivo general: explicar el proceso de enseñanza de la lectura desde el Modelo de Lectoescritura Balanceada, del cual se desprenden dos objetivos específicos: describir la enseñanza de la lectura desde el Modelo de Lectoescritura Balanceada (MLB) y explicar las estrategias empleadas y el proceso de evaluación para la enseñanza de la lectura desde el Modelo de Lectoescritura Balanceada.

Además de lo mencionado, es importante recalcar que, para dar respuesta a la interrogante y a los fines del presente trabajo, se ha realizado una investigación mediante el método documental, el cual ha implicado un proceso de selección profunda de la información vinculada a los objetivos de investigación propuestos.

La presente investigación cuenta con dos capítulos. El primer capítulo está dividido en dos partes. En la primera, se realiza una presentación del modelo en la que se incluye la revisión de las teorías comprendidas en el mismo, definición, importancia, transferencia de responsabilidades, así como la organización y clima de aula. La segunda parte está enfocada en presentar las habilidades conceptuales, actitudinales y procedimentales que debe poseer un docente que enseña a leer sobre la base del Modelo de Lectoescritura Balanceada.

El segundo capítulo consta de tres partes. En la primera se aborda brevemente el concepto de lectura desde la perspectiva del modelo en mención. En la segunda, se describen las cuatro estrategias que forman parte del modelo: lectura en voz alta, lectura compartida, lectura guiada y lectura independiente. Posteriormente, en la última parte del segundo capítulo, se presenta la evaluación de la lectura, en la que se describe cada uno de los momentos que la conforman, los instrumentos que pueden ser utilizados y los criterios que el docente puede considerar para evaluar el desempeño de los estudiantes.

Finalmente, se presentan las conclusiones de la investigación las cuales responden a los objetivos específicos y sintetizan los elementos que se desarrollan a lo largo de los capítulos.



## **CAPÍTULO I**

### **LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA DESDE EL MODELO DE LECTOESCRITURA BALANCEADA**

Enseñar a leer a partir del Modelo de Lectoescritura Balanceada (MLB) supone un proceso de gran complejidad, por lo que es indispensable comprender ciertos conceptos para su pertinente ejecución. Debido a ello, el presente capítulo tiene como objetivo presentar algunas definiciones y puntos clave que permitan brindar una visión general del modelo en mención.

El capítulo está organizado en dos apartados. El primero, está enfocado en presentar el origen del Modelo de Lectoescritura Balanceada, así como otros aspectos característicos. Para ello, este apartado se ha dividido en cinco subtemas. En primer lugar, se describen las teorías del aprendizaje inmersas en el modelo. En segundo lugar, se presenta la definición del MLB. En tercer lugar, se expone la importancia del modelo. En cuarto lugar, se presenta la transferencia progresiva de la responsabilidad del docente al estudiante, la cual además de ser una de las características principales del Modelo de Lectoescritura Balanceada, permite evidenciar el objetivo que este persigue: la autonomía de los estudiantes en relación a sus competencias comunicativas. Por último, se realizan algunas precisiones en cuanto a la organización y clima de aula que se deben tomar en cuenta al desarrollar el modelo en mención.



En lo que respecta al segundo apartado, en este se expone el perfil de los docentes que enseñan sobre la base del Modelo de Lectoescritura Balanceada, aludiendo al hecho de que deben poseer o desarrollar una serie de actitudes, conocimientos y habilidades que les permitan formar lectores y escritores competentes.

### **1.1 El Modelo de Lectoescritura Balanceada**

El tema de la enseñanza de lectura y escritura ha conllevado a diferentes debates académicos en relación a su concepción, sus procedimientos y los métodos que podrían ser apropiados para su enseñanza y aprendizaje. Entre estas posturas se hallan aquellos académicos que sostienen que la enseñanza de la lectoescritura se debe dar de manera integral y aquellos que manifiestan argumentos a favor de la enseñanza instruccional, es decir aquellos que enfatizan en el aprendizaje de códigos (Tomkins, 2014).

Sin embargo, se conoce que estos procesos, lectura y escritura, son comportamientos aprendidos que permiten a la persona vincularse, interactuar y aprender del entorno. Por lo tanto, su aprendizaje y su enseñanza deben ser desarrollados en este espacio, cuyas estrategias aprendidas sean aplicables a estos contextos reales. Estas nuevas concepciones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura se hallan enmarcadas en el Modelo de Lectoescritura Balanceada y uno de los ejemplos de su efectividad ha sido demostrado mediante la implementación del Programa AILEM (Baeza, 2006).

Después de lo mencionado, para poder conocer a profundidad sobre este modelo es necesario identificar los aportes teóricos que lo sustentan, los cuales serán desarrollados a continuación.

#### ***1.1.1 Teorías del aprendizaje comprendidas en el Modelo de Lectoescritura Balanceada***

El planteamiento del Modelo de Lectoescritura Balanceada surge a partir de la articulación de cuatro teorías, entre ellas el conductismo, el constructivismo, la sociolingüista y la del procesamiento de la información. Cada una de estas teorías se ve reflejada en diferentes momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura; todo ello con la finalidad de formar lectores y escritores expertos.

En primer lugar, con respecto al conductismo, Tompkins (2014) menciona que dicha teoría está enfocada en la modificación del comportamiento lo cual se genera a partir del contacto y la asociación de diversos estímulos. A partir de ello, al trabajar sobre la base del conductismo, el docente adquiere un rol protagónico en el proceso de aprendizaje, pues se caracteriza por ser activo, por ser fuente de conocimientos y motivación, así como por regular las conductas y el proceso de aprendizaje de sus estudiantes a partir de recompensas o castigos. Asimismo, tal protagonismo se ve reflejado en el modo en que se presentan los contenidos, pues el docente al ser el experto, es quien explicita las habilidades o el comportamiento que posteriormente los estudiantes deben asumir. Además, la presentación de tales contenidos o habilidades se realiza de manera gradual, de tal manera que se pueda reforzar cada una de estas, hasta llegar al punto en que los estudiantes adquieran la experticia suficiente como para realizarlas autónomamente.

En segundo lugar, a diferencia de la teoría precedente, en el constructivismo es el estudiante quien ejerce el protagonismo principal pues es quien construye su propio aprendizaje. Para ello, el papel del docente recae en proponer diversas experiencias de aprendizaje que le permitan al educando integrar nueva información a los conocimientos que ya se encuentran presentes en su estructura cognitiva. Asimismo, Tompkins (2014) resalta tres aspectos básicos que sustentan a la teoría en mención. Uno de ellos es la asimilación y acomodación de Piaget (como se citó en Tompkins, 2014), en el que se resalta la importancia de los conocimientos previos y los cambios que se generan en el esquema mental del individuo a partir de la “asimilación o “acomodación” de información nueva. Otro aspecto de suma relevancia es que desde la visión constructivista se percibe al alumno como un sujeto activo y curioso, capaz de construir su propio conocimiento a partir de la colaboración y no de la competencia con sus pares. Por último, la autora resalta que la presente teoría busca involucrar a los estudiantes en actividades auténticas, pues ello genera una mayor fuente de motivación intrínseca

En tercer lugar, otra teoría inmersa en el Modelo de Lectoescritura Balanceada es la sociolingüística. Para explicarla, se recurre a los aportes de Vygotsky (como se citó en Tompkins, 2014), quien aporta que el aprendizaje está basado en la interacción que establecen los estudiantes con sus pares y con los docentes. Además, el autor respalda que el educando puede realizar actividades de mayor complejidad si es que cuenta con el andamiaje adecuado, es decir, si el docente asume el rol de mediador o guía durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, de acuerdo con Lovón y Archi (2018) la presente teoría se ve reflejada en la enseñanza de la lectoescritura a partir de dos supuestos teóricos principales: El primero es que esta es concebida como una práctica de carácter sociocultural, en el sentido de que la interpretación o el significado que el estudiante le otorga a aquello que lee o escribe, es en función a la comunidad o cultura de la que es parte. El segundo es que las actividades de lectoescritura deben ser situadas o auténticas, es decir el estudiante debe aprender “haciendo” y a su vez se espera que dichas actividades estén relacionadas al contexto del estudiante.

Por último, la teoría del procesamiento de la información presenta una mayor complejidad en comparación con las precedentes, pues intenta explicar los procesos cognitivos internos que ocurren durante las actividades de lectura y escritura. Además, Tompkins (2014) ejemplifica tal complejidad al mencionar que al leer y escribir se genera una interacción entre los conocimientos de los lectores o escritores y lo reflejado en el contenido de las páginas.

En suma, en el presente apartado se rescata que el Modelo de Lectoescritura Balanceada articula diversas teorías del aprendizaje, a partir de las cuales se rescatan aquellos aspectos que pueden contribuir a la formación de lectores y escritores competentes. Asimismo, esta articulación de teorías muestra la visión integral y holística que caracteriza al modelo, pues permite que tanto docente como estudiantes puedan asumir distintos roles durante el proceso de enseñanza- aprendizaje. Entonces, luego de haber expuesto los aportes teóricos que le otorgan sentido al Modelo, en las siguientes páginas se presentará su definición.

### *1.1.2 Definición del Modelo de Lectoescritura Balanceada*

Desde la propuesta de Policastro (2018), este modelo se basa en una orientación filosófica, la cual considera que el desarrollo de la lectura y la escritura requiere de instrucción explícita y apoyo constante por parte de los docentes. Además, Fitzgerald (como se citó en Policastro, 2018), señala que este modelo se apoya en la idea de que no existe un único enfoque metodológico idóneo para la enseñanza de la lectura, pues se trata de “equilibrar” o “integrar” enfoques que permitan desarrollar las habilidades lectoras.

De acuerdo con Shaw y Hurst (2012), el término “lectoescritura balanceada” puede ser comprendido y definido desde diferentes perspectivas. Entre estas, una de las más resaltantes es la propuesta Baeza (2006), quien sostiene que es un modelo que enseña estrategias para desarrollar en los estudiantes las habilidades de fonología, lectura y escritura a partir de contextos reales y significativos. Para ello, se emplean libros completos e interesantes que respondan a las necesidades cognitivas y culturales del educando. Además, los alumnos logran reconocer y guiar sus aprendizajes mediante el propósito comunicativo y la aplicación de estrategias coherentes durante la lectura y escritura.

Asimismo, desde la propuesta de Bennett (como se citó en Archi y Lovón, 2018) se sostiene que el Modelo de Lectoescritura Balanceada forma al estudiante de manera holística en el ámbito comunicativo, para ello se fomenta el dominio de la lectura, escritura y la expresión oral mediante estrategias funcionales y contextualizadas. Para el logro de esta meta, se consideran los elementos subyacentes a estos procesos como la conciencia fonológica, el vocabulario, la fluidez y la comprensión. Estos predictores son requeridos para el logro de la lectura y de la escritura, puesto que el estudiante podrá asociar el sonido con la grafía para poder verbalizar las palabras. Asimismo, podrá comprender el significado de las palabras, es decir el manejo amplio del vocabulario, le permitirá al estudiante abstraer la información que el escritor pretende comunicar y producir textos con mayor detalle y precisión en cuanto a la intención comunicativa (Tracey, 2016). A estos elementos se suma la fluidez que es la evidencia de la automatización de la lectura, lo cual ayuda al estudiante a enfocar su atención en la comprensión de las palabras y no en el reconocimiento de letras.

Además, las autoras Combs (2010) y Tompkins (2014) sostienen que el modelo en mención, es un medio para lograr la competencia comunicativa, mediante la enseñanza explícita de estrategias. Para ello, involucran a los estudiantes en contextos culturales, tecnológicos y sociales, donde los docentes guían a los estudiantes a lograr los objetivos de aprendizaje y su desarrollo autónomo e independiente.

Por todo lo mencionado, el Modelo de Lectoescritura Balanceada es un planteamiento integral que fomenta el desarrollo de la competencia comunicativa al convertir al estudiante en un sujeto protagonista de su aprendizaje a partir del dominio de la lectura, escritura y expresión oral a partir de actividades que se desarrollan por la instrucción y mediante la construcción de habilidades y capacidades.

### *1.1.3 Importancia del Modelo de Lectoescritura Balanceada*

De acuerdo con Tompkins (2010), la importancia del Modelo de Lectoescritura Balanceada radica en la integración y el equilibrio de las teorías del aprendizaje ya descritas en un apartado anterior.

Sobre la base de estas perspectivas, el docente tiene la oportunidad de mejorar su calidad de enseñanza, puesto que integra el aporte de cada teoría en la elaboración de actividades, en la integración de recursos, la concepción de la lectoescritura, su concepción y la del estudiante como un agente activo. A partir de ello, el estudiante adquiere las condiciones óptimas para lograr un aprendizaje significativo y contextualizado.

Asimismo, Baeza (2006), Brown y Fisher (2006) reconocen que el Modelo de lectoescritura Balanceada brinda la oportunidad al estudiante de formarse como un lector y escritor competente. Por un lado, porque es expuesto a textos completos y tipologías textuales variadas, a través de las cuales el educando puede conocer y comprender contextos ajenos a su realidad, a partir de la interacción del libro, el autor y el propio estudiante. Por otro lado, porque el modelo en mención propone enseñar a leer y escribir, a partir de la enseñanza de estrategias, las cuales se explicitan a través de las minilecciones. Estas últimas se definen como aquellos momentos breves de intervención (diez minutos aproximadamente), en la que se evidencia la siguiente estructura: la evocación del propósito, la modelación, la ejemplificación y la participación de los estudiantes (Calkins, 1995).

La misma autora aludida en el párrafo anterior, afirma que todo ese proceso se lleva a cabo con el objetivo de que los niños puedan emplear las estrategias aprendidas en sus actividades posteriores, lo cual a su vez permite que el estudiante pueda afrontar dificultades de la lectura y escritura en el contexto académico y cotidiano. Al respecto, es importante recalcar que muchas de las estrategias presentadas al educando, son ideadas por los propios maestros, pues se basan en las necesidades que presenta el grupo al que atiende.

Desde la perspectiva de estos mismos autores, otro aspecto que revela la importancia del presente modelo, es la interacción de los agentes involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje. Por un lado, el estudiante es un sujeto activo con capacidad de construir su propio aprendizaje. En ese sentido, según Baeza (2006) el estudiante aprende e interioriza la lectura cuando se encuentra en un espacio que contenga elementos que inviten a la interacción con textos en diferentes formatos y aprenden la escritura produciendo textos coherentes entre lo escrito y la intención comunicativa del estudiante. De este modo según Cassany (2006) el estudiante se reconoce como escritor y lector. Por otro lado, el docente contribuye construyendo el ambiente propicio para el desarrollo de la lectoescritura, asimismo, brinda las estrategias necesarias para formar estudiantes autónomos e independientes en su proceso de aprendizaje.

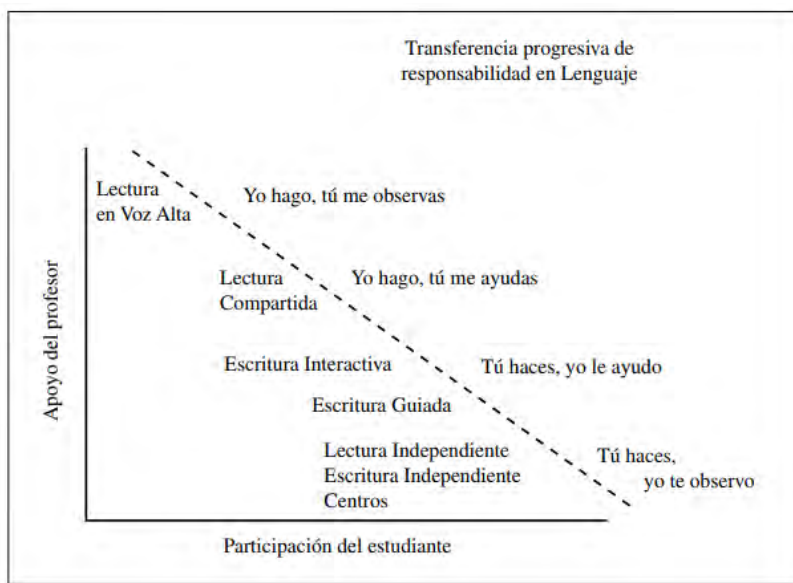
En definitiva, la importancia del Modelo de Lectura Balanceada recae en el rol que asume el docente pues este se encarga de acompañar al estudiante en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y principalmente de modelar los comportamientos de un lector y escritor competente. Todo ello con el objetivo de encaminarlo al logro de su autonomía, asunto que será desarrollado en el siguiente apartado.

#### *1.1.4 Transferencia progresiva de la responsabilidad y autonomía al estudiante*

Tal y como se mencionó líneas arriba, el Modelo de Lectoescritura Balanceada busca formar lectores y escritores autónomos que se caractericen por ser estratégicos. Sin embargo, todo ello supone un proceso complejo en el cual los estudiantes, en función a los progresos que presenten en su desempeño como lectores, van adquiriendo mayor autonomía y protagonismo en su propio aprendizaje (Baeza,2006).

Para ello, en las primeras etapas, los maestros realizan constantes modelados de las estrategias de lectoescritura, las cuales también serán ejecutadas por los estudiantes en etapas posteriores. Este proceso se puede visualizar en el cuadro que se adjunta a continuación:

**Gráfico N°1: Transferencia progresiva de responsabilidad en Lenguaje**



Fuente: (Baeza, 2006, p.55)

Entonces, haciendo referencia a la propuesta del cuadro 1, se observa que la secuencia sugerida empieza con un docente que asume el rol de “modelo lector”, por lo que lee un texto en voz alta explicitando lo que se espera de los estudiantes como lectores competentes, demostrando fluidez, claridad y entonación (lectura en voz alta). Posteriormente, cuando los estudiantes van manifestando mayor dominio de las estrategias el docente va disminuyendo el andamiaje con la finalidad que el educando tenga mayor protagonismo, para iniciar a ejecutar las actividades de lectoescritura junto con los docentes (lectura compartida y escritura interactiva).

Finalmente, una vez que los estudiantes han demostrado mayor autonomía, confianza, solvencia en el dominio de las estrategias a las que fueron expuestos, se da paso a actividades autónomas (lectura y escritura independiente). Respecto a esta última idea, cabe mencionar que es importante el acompañamiento a lo largo de todo el proceso, incluyendo la etapa autónoma.

En síntesis, a partir de lo expuesto en el presente apartado se puede constatar que los estudiantes requieren de tiempo en la construcción de la autonomía, pues se empoderan de las estrategias de manera paulatina. Además, se puede afirmar que los alumnos no atraviesan el proceso solos, pues cuentan con el acompañamiento del docente en cada una de las fases. Por último, es importante recalcar que, si bien la transferencia de responsabilidades es clave en la formación de lectores y escritores competentes, junto con ella existen otros aspectos involucrados que no se pueden dejar de incluir, como la organización y el clima que se debe fomentar en las aulas, lo cual será descrito en el siguiente apartado.

#### *1.1.5 Organización y clima de aula*

El aula, desde el Modelo de Lectoescritura Balanceada, es un espacio letrado donde los agentes involucrados se ven invitados a interactuar con los materiales existentes. Por un lado, la organización del mobiliario favorece que los estudiantes interactúen con los libros y otros materiales de escritorio para el desarrollo de actividades relacionadas a la lectoescritura. Además, la disposición de las carpetas permite el diálogo, la discusión y por ende el aprendizaje mutuo entre los estudiantes.

Ahora bien, el aula en la que se desarrolla el Modelo de Lectoescritura Balanceada debe contar con una serie de características. En primer lugar, debe ser un espacio letrado basado en el respeto, colaborativo y que fomente la convivencia donde los estudiantes puedan desenvolverse trabajando en equipos y de manera individual. En segundo lugar, debe invitar a la autonomía del estudiante mediante la elección de los libros que leen, sobre temas que escriben y explican, por ello los materiales deben responder al contexto sociocultural del estudiante y a su desarrollo cognitivo. Finalmente, es un espacio donde se desarrolla las interacciones entre alumnos y docentes, por ello se deben acordar pautas que cada agente debe respetar para lograr un clima del aula óptimo para el desarrollo de las sesiones.



Respecto a la primera característica, Templeton (1995) sostiene que el aula como espacio es una metáfora al hogar de los niños, por ello se debe generar en los estudiantes una sensación de seguridad. Para ello, se inicia con la sensación de vínculo, pertenencia e identidad hacia el espacio, lo cual se logrará cuando las carpetas de los estudiantes estén organizadas en grupos, donde se fomente la comunicación y la interacción. De esta manera, los estudiantes van comprendiendo que son parte de una comunidad donde aprenden unos de otros mediante las discusiones, responsabilidad compartida en busca de un objetivo común, asumiendo responsabilidades y mediante la enseñanza mutua. En esta misma línea, Solís, Suzuki y Baeza (2010) sostienen que las disposiciones de los mobiliarios deben caracterizarse por su flexibilidad y practicidad, con la finalidad de lograr formar grupos pequeños, grupos completos y espacios de trabajo individual.

En cuanto a la segunda característica, Solís *et al* (2010) señala que el aula al ser un espacio letrado debe integrar materiales variados y seleccionados como libros, revistas, poemas, canciones, anuncios, carteles, afiches y otros materiales escritos cercanos al contexto del niño. Estos deben reflejar la cultura y los intereses de los estudiantes, así como también deben ser coherentes con la capacidad y edad del educando. En ese sentido, este espacio será un ambiente “rico en materiales escritos” que generan la curiosidad e interés en los estudiantes para interactuar con los libros (Solís *et al.*,2010, p.25), además de la autonomía para acceder a estos espacios, lo cual favorece y motiva al desarrollo del hábito lector.

Finalmente, respecto a la tercera característica, al concebirse al aula como un espacio letrado, según Martos y Martos (2012) se debe entender que hay una interacción entre las personas, al cual Solís *et al.* (2010) llama clima del aula. Desde la propuesta de estas autoras, el clima del aula “ordenado, estructurado y armonioso disminuye las tensiones y facilita la convivencia, invita al trabajo y potencia aprendizajes” (p,28). En este contexto las rutinas que presente el docente desde el inicio del año escolar deben hacer referencia a ciertos comportamientos básicos, como extracción ordenada de libros de los estantes, la postura para sostener los libros, la distribución de las mesas las sillas, entre otros, los cuales formarán parte de los hábitos que los niños automatizarán paulatinamente. Del mismo modo, para lograr una interacción armoniosa y un ambiente seguro basado en el diálogo, estas rutinas de trabajo deben fomentar la cooperación, respeto y valoración entre los estudiantes.

A partir de la explicación de los temas anteriores se ha expuesto un panorama general sobre Modelo de Lectoescritura Balanceada, entre ellas su definición, su importancia, características y el ambiente propicio que asegura que este modelo se desarrolle, los cuales evidencian el proceso de enseñanza de la lectura desde una perspectiva constructivista. Ahora bien, después de conocer las particularidades y la complejidad que implica el modelo, es indispensable que el docente que pretenda ejecutarlo cuente con ciertas competencias actitudinales, conceptuales y procedimentales que les permitan formar lectores y escritores competentes. Para responder a ello, en el siguiente apartado se presentará el perfil del docente desde la base del modelo en mención.

## **1.2. Perfil docente**

El desarrollo del Modelo de Lectoescritura Balanceada en las aulas, no solo supone un cambio en la concepción de la lectura, sino también una nueva perspectiva en cuanto al perfil que deben presentar los docentes que lo abordan. Por tanto, en este apartado se presentarán las habilidades conceptuales, actitudinales y procedimentales que debe poseer un maestro que enseña a leer a partir del Modelo de Lectoescritura Balanceada.

### *1.2.1 Habilidades conceptuales*

Como parte de las habilidades conceptuales es importante que el docente conozca el modelo a cabalidad y que esté convencido que dicho modelo trae consigo beneficios para el logro de habilidades de lectoescritura de los estudiantes. Por tanto, los docentes que enseñan a leer sobre la base del Modelo de Lectoescritura Balanceada, deben conocer su definición, los objetivos que persigue, sus características, las estrategias que se emplean, las ventajas del modelo, entre otros. Todo ello es relevante ya que según Spiegel (como se citó en Shaw y Hurst, 2012), el desconocimiento del modelo por parte de los educadores trae como consecuencia que este se trabaje de manera distorsionada o superficial, lo cual influye en los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Además de lo mencionado, también es importante recordar que este modelo se caracteriza por las “minilecciones” en las cuales el docente representa todas aquellas características que posee un buen lector y escritor. En ese sentido, se espera que el educador sea un experto en el ámbito de la lectoescritura, de tal manera que pueda ser un buen referente para los estudiantes.

### *1.2.2 Habilidades actitudinales*

En cuanto a las habilidades actitudinales, Combs (2010) sostiene que un docente que enseña a leer sobre la base del Modelo de Lectoescritura Balanceada, debe ser un sujeto comprometido a fomentar la independencia en sus estudiantes. Al respecto, la especialista afirma que fomentar la autonomía en los niños es importante porque les permite afianzar confianza en sí mismos y ejercer control sobre sus propias habilidades al momento de leer.

Como segundo punto, Tompkins (2014) afirma que los docentes que enseñan a leer a partir del Modelo de Lectoescritura Balanceada, deben promover un clima favorable basado en el respeto, en la motivación y en la toma de riesgos. En cuanto al primero, la autora menciona que los docentes deben mostrar respeto ante las diferencias lingüísticas de los estudiantes, de tal manera que todos puedan sentirse cómodos, seguros e integrados en cada actividad. En lo que respecta a la motivación, los docentes deben demostrar que poseen altas expectativas sobre cada uno de los niños, recalando que todos pueden tener éxito en sus habilidades de lectoescritura, independientemente de las dificultades que se pueden presentar. Por último, referido a la toma de riesgos, los docentes deben promover actividades de lectoescritura retadoras a los estudiantes, las cuales les permitan incrementar la complejidad de sus niveles de pensamiento.

### *1.2.3 Habilidades procedimentales*

En lo que respecta a las habilidades procedimentales, se sostiene que los maestros deben tener la capacidad de adaptar aspectos vinculados al contenido, al proceso de enseñanza y al producto (Tompkins, 2014). En cuanto al primero de estos, la misma autora afirma que los educadores deben adaptar tanto los contenidos o temáticas, como los materiales empleados para la enseñanza. En relación al proceso, la especialista afirma que los docentes deben tener la capacidad de adaptar las actividades y la orientación prestada, de acuerdo al avance de los estudiantes o al nivel de lectoescritura que estos presentan. Por tanto, en el caso de los niños que presentan mayores dificultades, se espera que el docente trabaje con ellos en grupos pequeños o que se realicen mayor cantidad de minilecciones. En el caso de los niños con niveles de lectoescritura más avanzados, el rol del docente recae en proponer actividades de mayor complejidad que permitan seguir potencializando las habilidades de este grupo de estudiantes.

Por último, el producto se refiere a aquellas actividades o tareas que permiten evidenciar el aprendizaje de los educandos. Frente a ello, la autora recalca que estos también deben ser adaptados por los maestros. Para ello, a los niños que presentan mayores dificultades se les puede proponer realizar un producto en parejas organizadas estratégicamente o llevar a cabo proyectos de acuerdo al nivel que presentan; mientras que a los más avanzados se les puede proponer la elaboración de un producto de mayor complejidad.

Añadido a lo descrito anteriormente, Tompkins (2014) resalta que, en el área de lectura, los docentes deben estar en la capacidad de proporcionar libros de texto de acuerdo a los niveles lectores que presentan los estudiantes. Al respecto, también reconoce la importancia de tomar en cuenta que los educandos obtienen mayor éxito en sus habilidades lectoras cuando son aproximados a libros que no son ni tan sencillos, ni tan complicados, pues los primeros no los retan y los segundos pueden acabar por frustrarlos y truncar el proceso.

Además de lo mencionado, la misma autora afirma que un docente que enseña a partir del Modelo de Lectoescritura Balanceada debe ser un sujeto capaz de reflexionar sobre su propia práctica, pues ello va a repercutir no solo en la mejora de su desempeño como profesional, sino principalmente en los aprendizajes de los estudiantes.

En síntesis, en el presente apartado se ha podido constatar que los docentes que enseñan a partir del Modelo de Lectoescritura Balanceada, deben poseer o desarrollar una serie de conocimientos, actitudes y habilidades que les permitan no solo mejorar su desempeño como profesionales, sino principalmente formar lectores y escritores competentes. Como parte de las actitudes, las más resaltantes están vinculadas a la parte motivadora, estratégica y reflexiva. En el caso de las habilidades, se ha enfatizado que los docentes deben desarrollar la capacidad de adaptar las estrategias didácticas de acuerdo a los niveles de lectoescritura que presentan los estudiantes.

A modo de cierre de este primer capítulo, por un lado, se comprende que el Modelo de Lectoescritura Balanceada acerca al estudiante al aprendizaje de la lectura desde un proceso funcional, realista y auténtico. Asimismo, se rescata que en este modelo el docente brinda estrategias al estudiante y lo acompaña con el

objetivo de que el educando logre el dominio de estrategias, de tal manera que estas puedan ser aplicadas en su vida cotidiana.

Por otro lado, se puede concluir que para propiciar el aprendizaje de la lectoescritura se deben considerar varios aspectos, entre ellos la ambientación y el clima del aula, los cuales deben propiciar la interacción entre los niños, la manipulación de materiales. En el caso del clima de aula, este debe estar basado en la confianza, el respeto y la valoración de las diferencias.

Por último, se ha evidenciado que el docente que enseña sobre la base del Modelo de Lectoescritura Balanceada debe poseer diversas habilidades a nivel conceptual, procedimental y actitudinal, las cuales van a permitir la formación de lectores exitosos.



## CAPÍTULO II

### ESTRATEGIAS Y EVALUACIÓN PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA

El Modelo de Lectoescritura Balanceada se basa en una concepción compleja e integrada de la lectura, asumiendo que esta involucra diversos procesos, para lo cual se requiere de una serie de estrategias que responden al objetivo principal del modelo en mención: la autonomía de los estudiantes como lectores. Para registrar el progreso de los estudiantes en el dominio de estas estrategias, se emplea una evaluación formativa la cual se vale de diversos instrumentos de evaluación.

Con el objetivo de detallar lo mencionado el capítulo se ha organizado en tres apartados. En el primero, se conceptualiza la lectura a partir del modelo aludiendo a los procesos cognitivos y aspectos socioculturales que están involucrado al momento de leer. En segundo lugar, se exponen las cuatro estrategias principales describiendo el propósito que presenta cada una de estas. Finalmente, se describe la evaluación de la lectura a partir del Modelo de Lectoescritura Balanceada haciendo referencia al proceso y los criterios de evaluación que los docentes pueden considerar.

#### **2.1 La lectura desde el Modelo de Lectoescritura Balanceada**

Diversos especialistas como Tompkins (2014) y Combs (2010), resaltan que enseñar a leer desde el presente modelo, supone concebir a la lectura como un proceso que trasciende la decodificación de palabras. En este sentido, ambas autoras coinciden en que leer implica la integración de estrategias pertinentes para

lograr construir significados o interpretaciones propias a partir de la asociación de la información nueva con la experiencia personal, conocimiento del mundo e información adquirida de otros textos. Esta última idea está relacionada al proceso de asimilación y acomodación descrito por Piaget (como se citó en Tompkins, 2014), lo que conlleva a comprender a la actividad lectora desde una perspectiva constructivista.

Frente a ello, conviene profundizar el concepto de lectura desde una perspectiva integrada. Por ello, en este apartado se enfatiza en los principales procesos cognitivos que están involucrados al momento de leer. Considerando estos procesos y los propósitos comunicativos se logra la construcción de los significados los cuales tienen un carácter sociocultural. Cabe recalcar que esta construcción parte de la interacción entre el libro y el lector constituyendo así a la lectura como un proceso interactivo. Tales elementos aludidos serán detallados en los siguientes párrafos.

Según Montealegre y Forero (2006), la actividad lectora involucra diversos procesos cognitivos o psicológicos que van más allá de la percepción visual. En primer lugar, las autoras reconocen el papel de la memoria, al mencionar que esta permite la construcción de significados por parte del lector. En segundo lugar, mencionan que la lectura supone el uso de la capacidad inferencial, la cual permite generar expectativas en el lector. Por último, las especialistas resaltan que leer implica un ejercicio metacognitivo constante pues contribuye a que el lector pueda tomar consciencia del conocimiento que adquiere a partir de lo leído. Respecto a este último proceso, Pinzás (2006) también resalta el papel de la metacognición durante la actividad lectora, al mencionar que esta permite que el estudiante oriente sus esfuerzos para alcanzar la comprensión de lo que se lee.

En cuanto a los propósitos comunicativos Lerner (2001), reconoce la problemática de que, en la mayoría de escuelas, la actividad lectora va acompañada de propósitos vinculados únicamente a la comprensión literal. Asimismo, la autora manifiesta que los objetivos del aprendizaje de la lectura están vinculados a aspectos académicos por lo que en la escuela “se lee solo para aprender a leer” (p.9). De la misma manera, Pinzás (2006) coincide con tal postura, pues sostiene que en las instituciones educativas los propósitos se explicitan después de que los estudiantes leen un texto, lo cual obstaculiza la construcción de significados, pues los alumnos únicamente evocan información, lo que no necesariamente implica una verdadera comprensión. Tomando en cuenta lo descrito, los aportes de ambos autores permiten concebir a la lectura como una actividad exigente que requiere del establecimiento de propósitos comunicativos que respondan a los diferentes niveles de comprensión, los cuales deben tener claridad desde el inicio hasta el final.

Asimismo, la lectura se concibe como actividad situada y de carácter sociocultural, pues de acuerdo con Cassany (2006), al momento de leer, el estudiante se acerca a valores, costumbres o ideologías implícitas, las cuales pueden o no presentar coherencia con las de su contexto. De la misma manera, en el Currículo Nacional de Educación Básica propuesto por el Ministerio de Educación (MINEDU,2016), se define a la lectura como una práctica social que tiene impacto no solo en el desarrollo personal del educando, sino también en el contexto sociocultural del que este forma parte. Asimismo, en este documento se defiende el carácter social de la lectura al recalcar que, al inmiscuirse en el texto, el lector no solo tiene la oportunidad de conocer su propio contexto o realidad, sino también el de otros grupos humanos.

En relación a la lectura como un proceso interactivo Templeton (1995) sostiene que existe la comprensión de la información, lo cual implica establecer conexiones entre lo que el autor del texto intenta comunicar, y las interpretaciones personales que surgen por parte del lector. Relacionado a ello, Cassany (2006) presenta una postura similar, al mencionar que el significado de un texto es flexible y dinámico. En este sentido, ambos autores coinciden en que cada lector realiza una construcción distinta a partir de lo leído, pues influyen diversos aspectos como las experiencias previas y el contexto sociocultural en el que está inmerso el individuo.



En suma, como se ha podido evidenciar, enseñar a leer a partir del Modelo de Lectoescritura Balanceada, implica concebir a la actividad lectora desde una visión constructiva, compleja e integral, la cual es guiada por propósitos comunicativos y tiene como objetivo principal la construcción de significados. Asimismo, tal y como afirma Cassany (2006), es importante considerar a la lectura como un proceso que supone más que la simple decodificación de palabras, pues involucra diversas habilidades vinculadas al ámbito cognitivo, sociocultural y lingüístico. Respecto a esta última idea, es importante recalcar que ello no implica restarle importancia a la decodificación, pues esta es un primer paso para comprender el código escrito convencional.

La concepción de lectura que se ha expuesto en el presente apartado puede resultar sumamente distinta a la que se ha sostenido en épocas anteriores, por lo que asumir esta nueva perspectiva supone una serie de cambios. Estos últimos se evidencian con mayor claridad en la enseñanza de la lectura y las estrategias que se emplean, pues estas han pasado de ser mecánicas y/o repetitivas a caracterizarse por su autenticidad y funcionalidad. Por tanto, con el objetivo de profundizar en tales aspectos, en el siguiente apartado se presentarán las principales estrategias que se emplean para la enseñanza de la lectura en el Modelo de Lectoescritura Balanceada.

## **2.2 Estrategias para la enseñanza de la lectura desde el MLB**

En cada uno de los apartados precedentes, se ha enfatizado en que el Modelo de Lectoescritura Balanceada busca formar lectores “competentes”, es decir, sujetos capaces de autorregular su propio aprendizaje a partir del uso de diversas estrategias que permitan la comprensión y construcción de significados a partir de lo leído (Calero, como se citó en Heller y Murakami, 2016).

Ahora bien, para responder a tal fin, el Modelo de Lectoescritura Balanceada presenta cuatro estrategias de lectura a partir de las cuales el docente explicitará una serie de procesos que los estudiantes interiorizarán paulatinamente: la lectura en voz alta, lectura compartida, lectura guiada y lectura independiente. Cada una de estas, tal y como lo recalca Beuchat (2013), deben ser asumidas con seriedad pues requieren de una preparación y organización rigurosa, desde la selección de textos de calidad hasta las diferentes responsabilidades que deben asumir tanto docentes como estudiantes, tal y como se presentó anteriormente en el cuadro de

“Transferencia progresiva de responsabilidades” (ver cuadro N°1). Con el objetivo de exponer este proceso con mayor detalle, se explicará cada una de las estrategias.

### *2.2.1 Lectura en voz alta*

De acuerdo con Baeza y Razmilic (2007), la lectura en voz alta es una estrategia, a partir de la cual el docente comparte con sus estudiantes un texto elegido con rigurosidad y a su vez el placer que le genera la lectura del mismo.

Al ejecutar esta estrategia, la responsabilidad de los profesores se evidencia desde la selección del texto, pues se debe tomar en cuenta una serie de aspectos. Uno de ellos es que los textos elegidos deben estar por encima del nivel lector de los niños. Es decir, aquellos frente a los cuales los estudiantes requieren del acompañamiento del docente o adulto a cargo, pues de hacerlo autónomamente presentarían dificultades vinculadas a la extensión del texto, complejidad del vocabulario y de las oraciones, entre otros aspectos (Baeza y Razmilic, 2007). Asimismo, es indispensable que los textos sean de calidad y que en la mayoría de los casos respondan a los intereses de los estudiantes.

Una vez elegido el texto es importante que los maestros lo conozcan a cabalidad, para lo cual resulta pertinente leerlo más de una vez antes de presentarlo a los niños. En añadidura, de acuerdo con las autoras Baeza y Razmilic (2007), al ejecutar la estrategia es importante crear un clima de proximidad y para ello el maestro debe organizar un espacio en el que los estudiantes puedan estar cerca a sus pares, al maestro y al texto que se les presenta.

A parte de lo mencionado, durante la ejecución de la lectura en voz alta, el docente debe esforzarse por transmitir el placer por la lectura, así como también mostrar y modelar aspectos vinculados a la fluidez, volumen de voz, entonación, lectura sin omisión de palabras, seguimiento de la lectura respetando las líneas, estrategias para la comprensión, estrategias para la autocorrección, postura adecuada al sostener el libro y otros comportamientos que caracterizan a un buen lector.

Después de ejecutar la estrategia, el docente tiene la oportunidad de proponer actividades complementarias que una vez más, respondan al objetivo de aprendizaje previamente establecido.

En lo que respecta a los estudiantes, de acuerdo con Brown y Fisher (como se citó en Baeza y Razmilic, 2007) por lo general estos han asumido un rol pasivo durante la ejecución de la estrategia, pues la tarea que se les ha brindado recae únicamente en escuchar la lectura del docente. Frente a ello, las mismas autoras aludidas líneas arriba, afirman que al enseñar a partir del MLB, este proceso se torna más interactivo, pues se separan momentos en cuales los niños tienen la oportunidad de comentar, brindar opiniones, formular o responder preguntas. Todo ello contribuye a que los niños comprendan y le otorguen sentido al texto que se les ha leído.

Ahora bien, después de haber expuesto todo lo anterior, resulta indispensable presentar el valor o la importancia que posee la estrategia en cuestión. Al respecto, Baeza y Razmilic (2007), afirman que la lectura en voz alta favorece a los estudiantes en diversos ámbitos. Uno de ellos está vinculado al desarrollo de la capacidad de escucha analítica y apreciativa.

Respecto a la primera, los niños escuchan la lectura y en base a ello responden a preguntas de diferente tipo: literales, criteriosales e inferenciales. La escucha apreciativa, se desarrolla porque a partir de la lectura en voz alta, los niños no solo están atentos a las preguntas que pueden surgir, pues también disfrutan de la experiencia. Asimismo, esta estrategia aproxima a los niños a diferentes géneros y tipologías textuales de calidad, lo cual también genera la oportunidad de que conozcan la entonación, fluidez y estilo con el que se deben acerca a cada uno de estos.

Por último, las mismas especialistas aludidas anteriormente afirman que la lectura en voz alta también favorece en la adquisición del vocabulario, así como también aspectos vinculados a la sintaxis y morfosintaxis. Adicionalmente, esta expone a los estudiantes a una serie de estrategias que emplean los lectores competentes, tales como las que presentan Zimmermann y Hutchins (2003): creación de imágenes mentales, uso de los conocimientos previos, formular preguntas antes, durante y después de la lectura, realizar inferencias, identificar las ideas más importantes, sintetizar información y estrategias de reparación.

### *2.2.2 Lectura compartida*

De acuerdo con Swartz, Shook y Klein (2002), esta es una estrategia que forma parte del Modelo de Lectoescritura Balanceada, la cual contribuye a formar

lectores independientes de manera paulatina. En esta estrategia, en comparación con la Lectura en voz alta, se puede evidenciar que los estudiantes avanzan en el proceso, al tener un mayor protagonismo, debido a que ya no es únicamente el docente quien lee los textos, sino que los niños leen junto a él. Además, los mismos especialistas definen la lectura compartida como una estrategia flexible, ya que puede ser utilizada no solo con lectores iniciales, sino también con avanzados, pues en el caso de estos últimos se puede reforzar aspectos vinculados a la comprensión, vocabulario y estrategias de mayor complejidad.

Ahora bien, al igual que toda estrategia que forma parte del Modelo de Lectoescritura Balanceada, esta también requiere de organización y planificación, por lo que la lectura compartida cuenta con diferentes momentos en los cuales docentes y estudiantes asumen ciertas responsabilidades.

De acuerdo con Swartz, Shook y Klein (2002), antes de llevar la estrategia al salón de clases, el docente debe seleccionar un texto significativo, de calidad y que guarde coherencia con el objetivo de aprendizaje. Además, debe asegurarse de que las letras contenidas en el texto, así como las imágenes (si las tuviesen), puedan ser visibles a toda la clase.

Posteriormente, una vez elegido el texto el docente puede llevar la estrategia al salón de clases. Para ello, Baeza, Solís y Razmilic (2007), recalcan la importancia de crear un clima de proximidad y seguridad, lo cual favorecerá la participación e interacción y permitirá que los niños puedan sentirse libres de expresar sus dudas, opiniones, pensamientos, entre otros. Para lograr ello, resulta indispensable explicitar algunos acuerdos o rutinas de clase como, por ejemplo, escuchar a la maestra y a los compañeros, levantar la mano para hablar, entre otros.

Luego de ello, la docente junto con sus estudiantes, realizan predicciones, analizan las características y la estructura del texto a trabajar. Incluso, las mismas autoras mencionadas anteriormente, afirman que este momento puede ser empleado para que los niños identifiquen el género o tipología y los asemejen o diferencien con otros textos leídos anteriormente.

Una vez realizado todo lo anterior, se inicia la Lectura Compartida y para ello según Swartz, Shook y Klein (2002), el docente debe tomar en cuenta ciertos aspectos. Primero, al ejecutar esta estrategia el maestro lee una frase u oración con

fluidez y entonación adecuadas, ayudándose de un puntero y los estudiantes se encargan de repetirlos. Al respecto, es importante considerar que, si los estudiantes son lectores iniciales, el docente debe señalar letra por letra, pues el objetivo es que los niños tengan un acercamiento a la estructura de las palabras y a la correspondencia fonema grafema. En el caso de los más avanzados, se puede optar por apuntar a toda la línea, pues los objetivos suelen ser de mayor complejidad. En ambos casos, de acuerdo con los especialistas, se trata de que el docente modele la lectura que caracteriza a todo lector competente.

Luego de la primera lectura del texto, Baeza, Solís y Razmilic (2007), recomiendan que este sea leído una vez más, pues ofrece una serie de beneficios. Primero, permite que los niños conozcan mejor el texto y por tanto se sientan con mayor confianza de leerlo. Segundo, genera la oportunidad de enseñar estrategias de lectura o de enfatizar algún contenido en específico (vocabulario, puntuación, uso de mayúsculas, entre otros). Por último, permite que se analice la forma del texto, aludiendo a los aspectos que los diferencian de los demás.

Esta estrategia es importante porque según Goikoetxea y Martínez (2015), impacta positivamente en el desarrollo de la expresión oral y en el conocimiento de lo impreso. En cuanto al primero de ellos, los especialistas reconocen que el uso de dicha estrategia es indispensable, principalmente con los pre-lectores o lectores iniciales, ya que permite el desarrollo de la expresión oral, la cual es un prerrequisito importante para el aprendizaje de la lectura. En lo que respecta al conocimiento de lo impreso, la estrategia en mención permite que el niño conozca la organización de un texto, es decir, el orden en que se leen las frases, oraciones y párrafos, así como la organización de estos mismos elementos. Asimismo, brinda la oportunidad de que el educando conozca los elementos que componen un libro o texto en general, como por ejemplo el título, la portada, el autor, las ilustraciones, entre otros aspectos.

Adicionalmente, según Swartz, Shook y Klein (2002), enfatizan que la lectura compartida permite formar lectores estratégicos. En este sentido, de acuerdo con los especialistas, a partir de la modelación por parte de los docentes, los niños aprenden diversas estrategias propias de un buen lector. Estos aprendizajes van desde cómo sostener un libro adecuadamente, hasta aspectos vinculados a la fluidez, la entonación, y cómo estos aspectos varían de acuerdo al género o tipología textual con el que se tenga contacto.

### 2.2.3 Lectura guiada

La lectura guiada es una estrategia diseñada para el apoyo del estudiante de manera individual. Es por ello, que el docente participa acompañando al niño en el desarrollo de una serie de habilidades lectoras que van a permitir que el educando aborde diferentes tipologías que presentan cierto grado de dificultad (Baeza,2006). Asimismo, esta es una estrategia cooperativa donde se agrupa a los estudiantes de acuerdo al nivel lector que estos presentan. El desarrollo de la actividad consiste en que cada niño lee un texto en voz alta mientras que el docente asume un rol mediador, brindando instrucciones y proponiendo actividades para la mejora de la lectura.

La importancia de la presente estrategia recae en el desarrollo de la competencia lectora del educando, pues permite que los lectores iniciales mejoren en la predicción de textos, decodificación y la fluidez de la lectura. En el caso de los lectores avanzados, posibilita que estos logren el desarrollo de la comprensión, la ampliación del vocabulario, el análisis del contenido del texto y la fluidez lectora (Solís, Suzuki y Baeza, 2010).

De acuerdo con Swartz (2010) la implementación de la lectura guiada implica ciertos momentos a considerar. El primero de ellos es previo a la aplicación de la estrategia, y en este el docente debe realizar agrupaciones de los estudiantes de acuerdo al nivel de habilidades lectoras alcanzadas, cuyos integrantes sean entre 2 a 4. Para ello, se deben realizar evaluaciones previas durante la lectura compartida o la lectura en voz alta de tal manera que se pueda identificar las fortalezas y debilidades de los niños.

El segundo momento se suscita en la sesión de aprendizaje, en la que el docente brinda indicaciones y organiza a los estudiantes en los centros de lectura para que estos puedan realizar actividades de manera autónoma mientras que el maestro apoya al grupo de estudiantes previamente seleccionado. Luego, los estudiantes se dirigen a otros espacios dentro del aula y se agrupan en semicírculos. Mientras tanto, el docente se ubica en uno de los grupos en la parte central para favorecer la interacción entre los agentes y le proporciona un mismo texto a cada estudiante.

Antes de iniciar con la lectura, se procede a comunicar el propósito de la actividad, es decir, se explicita si es para aprender algún contenido o para reforzar

una estrategia. Posteriormente, se analiza la portada y la contraportada del texto, para ello el docente plantea preguntas, invita a los estudiantes a predecir sobre el texto y asociar los posibles contenidos con sus conocimientos previos. Todo ello, con la finalidad de preparar al estudiante a prestar atención a la actividad.

Posteriormente, en caso de aplicarse la estrategia con lectores iniciales, Solís, Suzuki y Baeza (2010) recomiendan que el profesor inicie con la lectura en voz alta, mientras los niños leen con la vista y que se detenga en palabras que los estudiantes ya conocen para que ellos puedan leerlo. Esto generará que los estudiantes lean algunas frases o palabras junto al adulto. Este proceso de lectura permite que el estudiante esté más familiarizado con el texto y pueda disfrutar cuando lo realiza en voz alta, dado que se disminuye la cantidad de interferencias como el vocabulario, la decodificación de frases o palabras dificultosas que pueden dificultar la comprensión.

Luego, el docente brinda la instrucción para que los estudiantes lean el texto en voz alta y que los demás sigan la lectura con la vista. Cuando el niño comienza con la lectura, el docente va verificando si este integra estrategias para comprender palabras nuevas, si responde preguntas de predicción, confirma sus predicciones anteriores o formula preguntas, si se salta de frase o palabra y las vuelve a leer, si analiza la información y en caso no comprender se detiene y vuelve a leer.

Finalmente, al terminar la lectura el docente brinda una retroalimentación, para ello dialoga con los estudiantes sobre los objetivos planteados al inicio de la actividad y en base a ello evaluar qué logros han presentado. Asimismo, se pueden proponer una serie de actividades como realizar resúmenes, parafrasear alguna parte del texto, organizar la información, establecer conclusiones, generar discusiones, releer el texto para verificar la comprensión del texto.

#### *2.2.4 Lectura independiente*

La lectura independiente es una estrategia del modelo de Lectoescritura Balanceada que se desarrolla de manera individual, a través de la cual los estudiantes asumen la responsabilidad de leer textos, siendo conscientes del propósito de lectura y de la tipología del texto que están procesando. Asimismo, la lectura independiente se constituye como el nivel más avanzado de todo el proceso de transferencia progresiva de responsabilidades ya antes presentadas, el cual se alcanza después de que los estudiantes hayan logrado el dominio de todas las

estrategias a las que fueron expuestos en las etapas precedentes. Ello se ve reflejado cuando el estudiante realiza una adecuada selección de texto de acuerdo a su nivel de competencia y su interés, desarrolla una disciplina para practicar la lectura y es capaz de analizar, resumir y comunicar los textos leído en diferentes formatos como reportes de lectura o de manera oral.

El objetivo de esta estrategia es que los estudiantes lean diferentes géneros textuales que exigen mayores procesos cognitivos como el análisis, la evaluación y la comprensión. Asimismo, se busca que sean conscientes de las estrategias que conocen, el proceso de aplicación y su pertinencia al momento de aplicarlas. En esta misma línea Solís, Suzuki y Baeza (2010) sostienen que la lectura independiente permite que los alumnos desarrollen su capacidad de autorregulación. En este sentido, si no comprenden alguno de los textos elegidos, tienen la oportunidad de integrar las estrategias aprendidas en las etapas anteriores como estrategias de reparación, creación de imágenes mentales, asociar la información con conocimientos previos, entre otras.

La ejecución de esta estrategia implica una serie de momentos. En un primer momento, los estudiantes deben estar ubicados en un espacio y clima apto para el desarrollo de lectura. Ello supone el establecimiento de las normas de convivencia o rutinas de aprendizaje, para leer en un ambiente tranquilo, cómodo y sin interrupciones. Asimismo, incluye la organización de los mobiliarios y la disposición de libros para todos los estudiantes de acuerdo sus habilidades, y en lo posible a sus intereses. Todo ello va a permitir que los textos no se encuentren por debajo del nivel lector, ni tampoco que sean excesivamente complejos.

En un segundo momento, los estudiantes se ubican en un espacio con alguno de sus pares o de manera individual, teniendo en cuenta el respeto por la lectura de los demás compañeros. Durante este proceso, el docente monitorea el trabajo de los niños, acercándose a cada uno para ir registrando qué estrategias utilizan y el avance que han logrado.

En un tercer momento, una vez terminada la lectura, los estudiantes pasan a desarrollar productos con los textos leídos, lo cual contribuye a que la actividad sea más significativa, pues identifican que existe un propósito detrás. Por tanto, en este momento los estudiantes realizan reportes de lectura, conversan con el compañero sobre la idea principal de lo leído, brindan opinión, entre otras actividades.



A pesar de que, toda esta estrategia está enfocada en el desarrollo de la autonomía del estudiante, lo cual es la mayor evidencia del logro de la competencia lectora; se recuerda el rol del docente como acompañante en todo el proceso, pues es quien expone al estudiante a espacios de lectura que lo invitarán a la independencia. Asimismo, el maestro brinda recomendaciones y motiva a integrar a la lectura como parte de una actividad propia del estudiante en su vida académica y en otros espacios.

En síntesis, en el presente apartado se ha podido evidenciar con claridad, que la formación de lectores competentes implica el uso de una serie de estrategias en las cuales el docente, a través de una instrucción explícita, modela todos aquellos procesos o habilidades que caracterizan a un buen lector. Asimismo, se puede constatar que dichas estrategias se llevan a cabo de manera paulatina, otorgándole al estudiante mayores responsabilidades sobre su proceso de aprendizaje de acuerdo a sus avances, hasta llegar a la lectura independiente.

Ahora bien, para recoger evidencias de dichos avances o posibles dificultades durante el proceso, el Modelo de Lectoescritura Balanceada, se vale de una evaluación formativa, la cual integra diversos instrumentos y técnicas de evaluación. Todo ello será descrito en el siguiente apartado.

### **2.3 Evaluación de la lectura en el Modelo de Lectoescritura Balanceada**

Tompkins (2014) sostiene que la evaluación que se aplica con mayor incidencia en el Modelo de Lectoescritura Balanceada, es de carácter formativo ya que durante todo el proceso se brinda retroalimentación constante a los estudiantes en función a las necesidades y características que estos presentan. Asimismo, esta retroalimentación favorece al desempeño de los alumnos, porque se les brinda la oportunidad de reflexionar sobre sus dificultades, logros y su progreso (Castillo y Cabrerizo, 2010).

Adicionalmente Tompkins (2014), recalca que el objetivo de dicha evaluación en relación a la competencia lectora de los estudiantes, está enfocada en determinar el nivel de lectura y en base a ello adecuar la enseñanza, identificar si los estudiantes presentan el nivel o progreso esperado en las habilidades de lectoescritura y determinar la efectividad de la enseñanza. En ese sentido, se comprende que la evaluación no es un proceso aislado de las actividades de lectoescritura que realizan los estudiantes.

La evaluación que propone el modelo en mención se caracteriza por ser un proceso sistemático e intencionado. Por ello, es necesario conocer cada uno de los momentos que caracterizan a dicho proceso.

### *2.3.1 Proceso de la evaluación en el Modelo de Lectoescritura Balanceada*

Tompkins (2014) menciona que para evaluar las habilidades de la lectoescritura se deben tomar en cuenta los siguientes momentos: planificación, monitoreo, la evaluación del aprendizaje y la reflexión del proceso evaluativo.

#### *2.3.1.1 Planificación de la evaluación*

De acuerdo con el Ministerio de Educación (2019), la planificación de la evaluación es un momento en el que el docente precisa aquellas evidencias y los criterios de evaluación que le van a permitir identificar el nivel de logro de los estudiantes mediante la aplicación de instrumentos. Considerando, los aspectos a evaluar, el docente hace una selección de los instrumentos de evaluación más idóneos, con la finalidad de brindar retroalimentación y lograr mejores productos o habilidades.

En el caso específico de la lectura, la selección de los instrumentos se realiza en función a aspectos como el nivel de lectura del estudiante, conocimientos previos, propósito de enseñanza, entre otros. Asimismo, durante la planificación los profesores se aseguran de que los criterios guarden coherencia con las estrategias que se fueron desarrollando en las sesiones (Solís, Suzuki y Baeza,2010).

#### *2.3.1.2 Monitoreo*

El monitoreo es un momento que resulta beneficioso tanto para el estudiante como para el docente. En el caso del educando, este obtiene retroalimentación constante, lo cual le permite conocer sus metas, los progresos que ha desarrollado y aquellos aspectos sobre los que debe seguir trabajando, propiciando que puedan ejercer control sobre su propio proceso de aprendizaje. El docente, por su parte, tiene la oportunidad de conocer más a sus estudiantes, sus características, sus fortalezas y debilidades para en función a ello poder identificar las estrategias idóneas que permitan guiar y alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos. Para ello, Tompkins (2014) menciona que los docentes pueden recurrir a la observación, al uso de anecdotarios, conferencias y lista de cotejo.

Se entiende a la observación como una técnica en la cual el docente realiza una mirada cercana al desempeño de los estudiantes mientras estos realizan actividades de lectura o escritura. Según, Shin y Crandall (2014), esta técnica se plantea con el objetivo de identificar dificultades en el proceso de lectura y en base a esa información apoyar al estudiante, brindando retroalimentación, modificando recursos, las estrategias, entre otras alternativas de solución (Fernández,1998).

Los anecdotalios, según Boyd-Batstone (como se citó en Tompkins, 2014), son instrumentos que emplean los docentes, en los cuales se redactan notas breves vinculadas al desempeño de los estudiantes. En este sentido, mientras los niños realizan las actividades de lectoescritura, los maestros realizan apuntes acerca de las estrategias que estos emplean, las habilidades que desarrollan, las preguntas que realizan, los aspectos que no comprenden, entre otros. El objetivo de los anecdotalios es obtener evidencia del progreso de los niños como lectores, así como de las dificultades que pueden presentar para que el docente pueda llevar a cabo las minilecciones correspondientes.

Para Gill (2000), las conferencias de lectura son reuniones entre el docente y su estudiante, las cuales buscan establecer un diálogo interactivo y reflexivo. Estas pueden ser de dos tipos: inmediatas o conferencias de evaluación (Tompkins, 2014).

El primer tipo de conferencia se desarrolla mientras los estudiantes realizan alguna actividad de lectura. En esta el docente se acerca a los lugares de los niños y monitorea el progreso o las posibles dificultades que estos pueden presentar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este tipo de conferencia, suele ser de carácter informal, debido al tiempo breve que demanda y a que muchas veces el educando no sabe que está siendo evaluado.

En el caso de la segunda, se lleva a cabo después de que los estudiantes han realizado alguna actividad o proyecto vinculado al libro que leyeron. Tal reunión tiene como objetivo que el educando pueda reconocer sus fortalezas, las dificultades que tuvo durante el proceso y cuáles son las metas que se propone para próximas ocasiones. A diferencia de la anterior, este tipo de conferencia suele ser de carácter formal, pues se designa un lugar y momento específico para realizarlas y en la mayoría de los casos el estudiante es consciente de que está siendo evaluado.

Por último, la lista de cotejo según Shin y Crandall (2014) es un instrumento estructurado y detallado de los criterios de lectura donde el docente registra información de manera práctica y rápida. Esto se debe a que en la lista de cotejo se estipulan criterios específicos que se espera que los alumnos logren a nivel actitudinal, comportamental y procedimental con respecto a la lectura. El objetivo de este instrumento es agilizar el registro de información del progreso de todos los estudiantes.

#### *2.3.1.3 Registro de evidencias de los productos*

En este momento de la evaluación, el docente recoge las evidencias de los aprendizajes de sus estudiantes a partir de instrumentos como la rúbrica, la cual va a permitir un registro de carácter sumativo. (Tompkins, 2014).

De acuerdo con Drago (2017), la rúbrica o matriz de valoración es un instrumento en el que se describen criterios y se señalan los niveles de calidad de una tarea, comportamiento o conocimiento procedimental, los cuales responden a una capacidad y una competencia. Asimismo, el autor sostiene que este instrumento se caracteriza por presentar una descripción de lo que se espera del estudiante por cada nivel, lo que facilita el proceso de retroalimentación y autorregulación de los aprendizajes.

En el caso específico de la evaluación de la lectura, Tompkins (2014) menciona que en dicho instrumento se deben integrar los siguientes elementos como registro adicional: la cantidad de libros leídos, el género y la interpretación de manera general del estudiante.

#### *2.3.1.4 Reflexión*

En este momento, tanto docentes como estudiantes meditan acerca de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. El objetivo es establecer un momento de diálogo entre maestro-alumno, recoger percepciones y compromisos. Para este momento, se suele utilizar el portafolio o las conferencias ya descritas en el apartado anterior.

El portafolio es otro instrumento que forma parte del proceso de evaluación desde la perspectiva del Modelo de Lectoescritura Balanceada. (Tompkins ,2014). Estos son folders o cajas en los que los niños reúnen sus trabajos, los cuales

pueden ser organizadores gráficos, listas de libros leídos, resúmenes, sus registros de aprendizaje, entre otros.

Ahora bien, la funcionalidad de los portafolios como instrumento de evaluación, es que permiten que los estudiantes recopilen los trabajos que han realizado, lo cual brinda la oportunidad de que observen por sí mismos el progreso y las dificultades que pueden haber tenido durante el proceso. En la misma línea, D'Aoust (como se citó en Tompkins, 2014), recalca el carácter reflexivo del portafolio como instrumento, pues de acuerdo a su perspectiva estos permiten que el estudiante pueda ser consciente de las habilidades que presenta como lector o escritor en formación.

En suma, en el presente apartado se ha evidenciado que la evaluación en el Modelo de Lectoescritura Balanceada se caracteriza por ser procesual y por estar centrada en las necesidades de los estudiantes. Además, se pudo constatar que dicho enfoque supone el uso de diversas técnicas e instrumentos de evaluación, los cuales son elegidos de acuerdo al tipo de actividad propuesta o a la información que el evaluador desee recabar. Al respecto, si bien se ha presentado instrumentos para cada momento de la evaluación, estos son referenciales, por lo que el docente puede utilizarlos en distintos momentos, tal y como ocurre con las conferencias las cuales pueden ser empleadas tanto en el monitoreo como en la reflexión.

Por todo lo dicho, se rescata que la evaluación en este modelo no es punitiva ni descalificadora, pues, por el contrario, busca retroalimentar el desempeño de los estudiantes con el objetivo de que estos puedan mejorar su desempeño como lectores.

### *2.3.2 Criterios de evaluación*

Después de haber presentado la evaluación en el Modelo de Lectoescritura Balanceada y los posibles instrumentos a utilizar, es indispensable presentar los criterios de evaluación que los docentes pueden considerar. Al respecto, cabe recalcar que algunos criterios pueden ser transversales a las estrategias presentadas, tales como: entonación, fluidez, volumen de voz, pronunciación y comprensión.

También es importante resaltar que cada una de ellas está enfocada en el desarrollo de ciertas habilidades lectoras en específico, por lo que los criterios de evaluación también pueden variar en función de cada estrategia.

En el caso de la lectura en voz alta, debido a que, en esta estrategia, es el docente quien se encarga de ejecutar y modelar la actividad lectora, los criterios de evaluación que se consideran están relacionados a la comprensión lectora, la cual se evidencia a partir del planteamiento de preguntas en los distintos niveles: literal, criterial e inferencial (Baeza y Razmilic, 2007).

En lo que respecta a la lectura compartida, debido a que en esta estrategia los estudiantes leen junto con el docente, por lo tanto tienen un mayor protagonismo y contacto con el texto escrito, los criterios de evaluación según Swartz, Shook y Klein (2002) afirman que los criterios de evaluación son los siguientes: conciencia de lo impreso, seguimiento de la lectura, estrategias de lectura aplicadas y aspectos gramaticales del texto.

En cuanto a la lectura guiada, tal y como se ha mencionado en apartado anteriores los estudiantes leen textos mientras el docente plantea preguntas y brinda recomendaciones, los criterios de evaluación están vinculados a la ampliación del vocabulario, el análisis del contenido del texto y la fluidez lectora (Solís, Suzuki y Baeza, 2010).

Finalmente, en la lectura independiente, según las mismas especialistas aludidas anteriormente, esta tiene como objetivo que los estudiantes apliquen las estrategias que han aprendido a lo largo de su aprendizaje de manera autónoma. Por ello, los criterios a considerar están vinculados a la adecuada selección de materiales de acuerdo a su nivel lector; las actitudes como la predisposición y el compromiso con la lectura, es decir, la capacidad de enfocarse en la actividad sin perder la atención. Asimismo, se evalúa los reportes de lectura, los cuales son presentados por los estudiantes en diferentes formatos.

En síntesis, como se ha podido evidenciar, algunos criterios de evaluación pueden ser compartidos por las cuatro estrategias que propone el Modelo de Lectoescritura Balanceada, pues todas poseen un objetivo en común: la formación de lectores competentes.

Sin embargo, cada una de las estrategias se enfoca en el desarrollo de ciertas habilidades con mayor incidencia, por lo que los docentes deben considerar ciertos criterios específicos al momento de evaluar el desempeño de los estudiantes.





## CONCLUSIONES

La enseñanza de la lectura desde el Modelo de Lectoescritura Balanceada, se lleva a cabo a partir de la integración de diversas teorías del aprendizaje y de enfoques de enseñanza. De cada uno de estos, se rescata aquellos aspectos que en mayor medida, favorecen a la formación de lectores competentes. Para ello, este modelo se desarrolla a través de la instrucción explícita en la cual el docente asume el rol de modelo y mediador, evidenciando todos aquellos comportamientos que caracterizan a un buen lector, con el objetivo de que estos puedan ser incorporados paulatinamente por el estudiante.

Desde este modelo, la enseñanza de la lectura se desarrolla sobre la base de 4 estrategias principales: lectura en voz alta, lectura compartida y lectura independiente, a través de las cuales el docente asume el rol de guía, con el fin de que el estudiante adquiera mayores responsabilidades y protagonismo de acuerdo a los avances que presenta. Para recoger evidencias de tales progresos o posibles dificultades, el modelo en mención se vale de una evaluación formativa, la cual recurre a diversos instrumentos que permiten retroalimentar el desempeño del educando y reflexionar sobre la práctica docente. Asimismo, como parte de cada instrumento, el maestro debe incluir una serie de criterios de evaluación, entre los



cuales algunos resultan comunes a las cuatro estrategias, mientras que otros responden a la especificidad de cada una de ellas.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baeza, P. (2006). La enseñanza de la lectura y escritura en el Programa Ailem-UC. *T Pensamiento Educativo*, 39(2), 47-58. Recuperado de <http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/383/public/33-873-1-PB.pdf>
- Baeza, P. y Razmilic T. (2007). Estrategias de enseñanza del Programa Ailem-UC. Lectura en voz alta. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/203005424/lectura-en-voz-alta-119540031948773-4>
- Baeza, P., Solís, M. y Razmilic, T. (2007). Estrategias de enseñanza del Programa Ailem-UC. Lectura compartida. Recuperado de <https://es.slideshare.net/guestf82c87/lectura-compartida>
- Beuchat, C. (2013). Están los libros, están los niños. Consideraciones sobre la lectura en voz alta. En: Ministerio de Educación de Chile (Ed.), *A viva voz. Lectura en voz alta*. pp.15-62. Recuperado de [http://www.bibliotecas-cra.cl/sites/default/files/publicaciones/avivavoz\\_web.pdf](http://www.bibliotecas-cra.cl/sites/default/files/publicaciones/avivavoz_web.pdf)
- Brown, J., y Fisher, P. (2006). Balanced Literacy: One Middle School's Experience. *Principal Leadership: High School Edition*, 7 (1), 38-40. Recuperado de <http://search.ebscohost.com.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=507914182&lang=en&site=eds-live&scope=site>
- Calkins, L. (1995). *Didáctica de la escritura*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Castillo, S y Cabrerizo, J. (2010). Evaluación educativa de aprendizajes y competencias. Madrid: Pearson Educación.
- Combs, M. (2010). *Readers and writers in primary grades: A balanced and integrated approach: K-4*. Boston, Estados Unidos: Pearson.
- Cullinan, B. (2000). Independent reading and school achievement. *School library Media Research*, 3,(1),1-24. Recuperado de [http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/aaslpubsandjournals/slr/vol3/SLMR\\_IndependentReading\\_V3.pdf](http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/aaslpubsandjournals/slr/vol3/SLMR_IndependentReading_V3.pdf)
- Drago, C. (2017). *Manual de apoyo docente, evaluación para el aprendizaje*. Recuperado de [http://www.ucestral.cl/prontus\\_ucestral2012/site/artic/20170830/asocfile/201708\\_30100642](http://www.ucestral.cl/prontus_ucestral2012/site/artic/20170830/asocfile/201708_30100642).
- Fernández, M. (1998). Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua mediante la observación de clases. *Reale*, 9 (10),61-85. Recuperado de [https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/7419/evaluacion\\_fernandez\\_REALE\\_1998.pdf?sequence=1](https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/7419/evaluacion_fernandez_REALE_1998.pdf?sequence=1)

- Gill, S. R. (2000). Reading with Amy: Teaching and learning through reading conferences. *The Reading Teacher*, 53(6), 500-509. Recuperado de [https://www.jstor.org/stable/20204827?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/20204827?seq=1#page_scan_tab_contents)
- Goikoetxea, E., y Martínez, N. (2015). Los beneficios de la lectura compartida de libros: breve revisión. *Educación XXI*, 18 (1), 303-323. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/12334/12225>
- Heller, L., y Murakami, K. (2016). La lectura en voz alta como estrategia para desarrollar las capacidades de comprensión de textos orales y escritos en los alumnos de segundo grado de primaria de dos instituciones educativas privadas de Lima. *Universidad Pontificia Católica del Perú. Lima, Perú.*
- Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. *Fondo de Cultura Económica*, 1-6. Recuperado de <http://formacion.sigeyucatan.gob.mx/formacion/materiales/4/6/d2/p2/2>.
- Lovón, G. y Archi, R. (2018). *Percepciones de los docentes acerca de la significatividad y pertinencia de un material autoinstructivo propuesto para la enseñanza de la lectoescritura balanceada en el segundo grado de primaria de cuatro instituciones públicas y privadas de Lima Metropolitana.* (Tesis de Licenciatura). Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/12889>
- Martos, E. y Martos, A. E. (2012). De los espacios de lectura a los espacios letrados. *Pulso*, 35, 109-129. Recuperado de <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/13001>
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional de Educación Básica.* Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016-2.pdf>
- Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. (2019). *Resultados de PISA 2018.* Recuperado de [http://umc.minedu.gob.pe/resultadospisa2018/?fbclid=IwAR3YiSDBpfFsfD9NNZVKg7KUhnAqT\\_Ny2jE\\_GYQCTdUKUJs7IZPX8lowMEA](http://umc.minedu.gob.pe/resultadospisa2018/?fbclid=IwAR3YiSDBpfFsfD9NNZVKg7KUhnAqT_Ny2jE_GYQCTdUKUJs7IZPX8lowMEA)
- Ministerio de Educación (2019). Cartilla de planificación curricular para Educación Básica Especial-CEBE. Recuperado de <http://www.grell.gob.pe/documentos-ebe/474-cartilla-planificacion-curricular-cebe/file>
- Montealegre, R. y Forero, L. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: Adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(1), 25-40. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2264586>
- Pinzás, J. (2006). *Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora.* Recuperado de <https://es.calameo.com/read/003590462615e861055d3>
- Policastro, M. (2018). Creating Collaborative Balanced Literacy Schools: A Framework for Implementation. *Illinois Reading Council Journal*, 46(2), 16–24. Recuperado de <http://search.ebscohost.com.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=127989039&lang=es&site=eds-live&scope=site>

- Ramos, M. (2011). El problema de comprensión y producción de textos en el Perú. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 30-53. Recuperado de <https://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/5>
- Shaw, D. y Hurst, K. (2012). A Balanced Literacy Initiative for One Suburban School District in the United States. *Education Research International*, 1–9. Recuperado de <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.1155/2012/609271A>
- Shin, J. K., y Crandall, J. A. (2014). *Teaching young learners English: From theory to practice*. Recuperado de [https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=teaching+young+learners+english+shin+and+crandall&btnG=](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=teaching+young+learners+english+shin+and+crandall&btnG=)
- Solís, M. Suzuki, E. y Baeza, P. (2010). *Niños lectores y productores de textos*. Santiago de Chile, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Swartz, S. (2010). *Cada niño un lector: Estrategias innovadoras para enseñar a leer y escribir*. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/288490590\\_Cada\\_nino\\_un\\_lector\\_Estrategias\\_innovadoras\\_para\\_ensenar\\_a\\_leer\\_y\\_escribir](https://www.researchgate.net/publication/288490590_Cada_nino_un_lector_Estrategias_innovadoras_para_ensenar_a_leer_y_escribir)
- Swartz, S., Shook, R. y Klein, A. (2002). *Shared reading. Reading with children*. Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Stanley\\_Swartz/publication/315643112\\_Shared\\_Reading/links/58d6f9594585153378968a2f/Shared-Reading.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Stanley_Swartz/publication/315643112_Shared_Reading/links/58d6f9594585153378968a2f/Shared-Reading.pdf)
- Templeton, S. (1995). *Children's literacy: Contexts for meaningful learning*. Boston, Estados Unidos: Houghton Mifflin Company.
- Tompkins, G. (2014). *Literacy for the 21st century: A balanced approach*. Boston, Estados Unidos: Pearson.
- Tracey, L. (2016). "Balanced Literacy in an Elementary Classroom. *Culminating Projects in Teacher Development*, 11, 1-20. Recuperado de [https://repository.stcloudstate.edu/ed\\_etds/11](https://repository.stcloudstate.edu/ed_etds/11)
- Zimmermann, S., y Hutchins, C. (2003). *Seven keys to comprehension: How to help your kids read it and get it!* New York, Estados Unidos: Three Rivers Press.