



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ

FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS

PERCEPCIONES DOCENTES SOBRE LA COMPRESION DE LECTURA

Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología con mención en
Psicología Educacional que presenta la Bachiller:

JAZMIN SAYURI LEANDRO KATO

Asesora

MG. SANDRA CARRILLO LUNA

LIMA-PERÚ

2015

Agradecimientos

A Sandra Carrillo, quien me acompañó en este largo camino con paciencia, comprensión y cuidando siempre mi motivación. Por las innumerables veces que revisó esta investigación. Por sus valiosos consejos y comentarios, por escucharme y respetar mis opiniones. Por creer en mí, incluso cuando yo dejé de creer. Y sobre todo, porque su apoyo trasciende esta tesis. Mi agradecimiento eterno a ella, mi asesora y amiga.

A María Isabel La Rosa, por ser una gran maestra y porque sus comentarios fueron fundamentales para perfeccionar esta tesis.

A mi familia, a papá, a mamá y a mi hermano, por su amor infinito, por soportar mis peores días y por pensar en mí siempre.

A Santiago Cueto, por acompañarme en la primera etapa de esta investigación. Al Instituto de Estudios Peruanos, especialmente a Natalia González y a Álvaro Valencia, quienes me brindaron todas las facilidades y la ayuda para realizar esta investigación.

A mi querida Recoleta, porque buena parte de lo que soy es gracias a la formación que me dieron. Por cultivar mi fe y por enseñarme que “quien no vive para servir, no sirve para vivir” (Papa Francisco).

A los más importantes, a los profesores y subdirectoras de la muestra, por compartir sus experiencias conmigo, por despertar mi capacidad de asombro frente a su labor en las aulas y porque sus testimonios me ayudaron a reafirmar mi compromiso con la educación.

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo conocer las percepciones docentes sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora en el marco de la implementación de un programa de lectura. Por un lado, se buscó conocer sus percepciones sobre las condiciones que dificultan el desarrollo de la lectura y, por otro, describir sus percepciones respecto a las condiciones que han contribuido a mejorar la comprensión de lectura de los alumnos. Partiendo de un enfoque cualitativo, se realizaron entrevistas y observaciones de aula a seis docentes de dos escuelas públicas de Lima Metropolitana. Complementariamente, se realizaron entrevistas a las dos subdirectoras de las escuelas. Los hallazgos indican que los docentes de una escuela tienen percepciones más elaboradas sobre la lectura y muestran mayor claridad y coherencia entre sus percepciones y sus prácticas pedagógicas. No obstante, casi el total de docentes coinciden en identificar un punto de quiebre en la enseñanza de la lectura que tiene lugar con el desarrollo de estrategias de lectura. Estas son descritas por los participantes como pautas que van a guiar a los alumnos en el proceso lector y que van a permitir que mejoren su comprensión. El grupo de docentes menciona la falta del hábito de lectura y el poco apoyo de los padres como factores que dificultan el proceso de enseñanza de la lectura. Finalmente, como factores facilitadores, identifican algunos elementos del programa tales como la calidad de los materiales y capacitaciones brindadas así como las relaciones interpersonales establecidas con los promotores del programa.

Palabras clave: percepciones docentes, comprensión de lectura, programa de lectura, estrategias de lectura.

Abstract

The aim of this study was to identify teachers' perceptions about reading comprehension in the context of a reading program implementation. On the one hand, this research seeks to identify teachers' perceptions about the conditions that contribute to reading comprehension improvement. On the other hand, it looks for the conditions that make reading comprehension difficult. This qualitative research consisted of classroom observations and interviews to 6 teachers and 2 principals of two public schools in Lima Metropolitana to collect information about their perceptions. The findings indicated that in one school teachers have more elaborated perceptions about reading than in the other school, and show more clarity and coherence between their perceptions and teaching practices. Nevertheless, most of the teachers agree to identify teaching of reading strategies as a breaking point in reading comprehension teaching. The strategies are described as guidelines that direct students in the reading process contributing to reading improvement. Teachers claimed that lack of reading habits and the absence of parental support are factors that make teaching of reading comprehension difficult. Finally, as the factors that contribute to improve reading comprehension, they identify some program components like the quality of the materials, training characteristics as well as the good treatment given.

Keywords: Teachers' perceptions, reading comprehension, reading program, reading strategies.

Tabla de contenidos

Introducción

La comprensión de lectura en el Perú.....	01
Teorías de la comprensión de lectura, el proceso lector y principales características.....	02
Niveles de lectura, estrategias de comprensión y clasificación de las estrategias.....	04
El rol del docente y la instrucción de la comprensión de lectura.....	05
Percepciones docentes sobre la comprensión de lectura.....	06

Método

Participantes.....	11
Técnicas de recolección de información.....	13
Procedimiento.....	14

Resultados y Discusión

Definición de comprensión de lectura y estrategias de lectura.....	17
Cambios en la enseñanza de la lectura.....	21
Condiciones que dificultan el aprendizaje de la lectura.....	23
Condiciones que facilitan el aprendizaje de la lectura.....	26

Referencias Bibliográficas.....	35
---------------------------------	----

Apéndices

Apéndice A: Consentimiento informado.....	41
Apéndice B: Ficha de datos personales.....	42
Apéndice C: Guía de entrevista semiestructurada.....	43
Apéndice D: Ficha de observación de clase.....	44

“Si hubiera una ocasión, que el Estado se acordara de la comprensión lectora, porque nada más se encargan de criticar, de echarnos la culpa, que el maestro es el culpable del bajo rendimiento, pero ¿acaso nos implementan? ¿Cuándo el Ministerio se va a acordar de nosotros?”
(Docente, 4° grado)

La comprensión de lectura en el Perú

Los resultados comparativos de las Evaluaciones Censales, principalmente de los últimos años (ECE 2013-2014), muestran que aunque ha habido una mejora significativa en los niveles de comprensión de los alumnos de 2° grado de primaria, esta aún no es suficiente pues la mayoría de estudiantes no logra los niveles esperados para el grado según lo estipulado en el currículo nacional.

Precisamente, en el 2014, se encontró que el 43,5% de los alumnos monolingües de 2° grado de primaria comprende lo que lee según lo esperado para su grado. Sin embargo, si bien estos resultados son alentadores por la progresiva mejora mostrada año a año, todavía un 44% de los estudiantes solo comprende lo más simple de un texto, y un 12,5% tiene dificultades para comprender incluso lo más fácil de un texto. Adicionalmente, los resultados en esta última evaluación nacional, según el tipo de gestión (no estatal/estatal), muestran diferencias significativas. Mientras que en las escuelas no estatales el 38,1% logra el nivel de lectura correspondiente para su grado, en el caso de las escuelas estatales solo el 27,7% alcanza dicho nivel. Las brechas son mayores entre escuelas urbanas y rurales, siendo estas últimas las más perjudicadas (MINEDU, 2014).

Complementariamente, los estudios a nivel internacional confirman los bajos desempeños en comprensión lectora que tienen los estudiantes de nuestro país en comparación con sus pares de la región latinoamericana. Si bien los resultados del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE) en el TERCE (Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo) muestran mejoras notables con relación a las pruebas anteriores, los niveles de lectura de los alumnos peruanos de 3° y 6° de primaria a quienes fue aplicada la evaluación todavía son inferiores al promedio regional (UNESCO, 2014).

Los últimos resultados de la prueba PISA 2012, aplicadas a alumnos de 15 años- quienes en su mayoría cursan 3° grado de secundaria- indican que los estudiantes peruanos han obtenido un rendimiento inferior al promedio y el más bajo en comprensión lectora,

estando detrás de sus pares latinoamericanos (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México, y Uruguay). De este modo, si bien los resultados comparativos de las pruebas de PISA 2001-2012, evidencian que el Perú muestra la mejora más alta en Comprensión Lectora, con un aumento de 5,2 puntos anuales, el desempeño promedio aún es bajo (MINEDU, 2012). Esto resulta preocupante pues se trata de alumnos de 15 años que están por finalizar su etapa escolar, periodo en el que debieron haber adquirido estas competencias básicas.

En este panorama, el desarrollo de la comprensión lectora se ha convertido en uno de los temas prioritarios de las políticas educativas del Estado peruano (MINEDU 2000, 2007, 2013). En este sentido, sus acciones institucionales y pedagógicas se han concentrado en la optimización del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura. Así, un objetivo estratégico del Plan Nacional de Educación para Todos 2005-2015 es: “Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y medibles, especialmente en lectura [...]” (MINEDU, 2005:99). Esta meta enfatiza la lectura como una capacidad básica para la formación y para el desarrollo de los alumnos. Para este fin, es necesario el reconocimiento de los maestros como agentes claves para garantizar el logro de los aprendizajes en la comprensión de lectura, pero también requiere de un trabajo unificado entre el Ministerio, el Estado, y los docentes, asumiendo la responsabilidad y el compromiso compartido.

Teorías de la comprensión de lectura, el proceso lector y principales características

Dada la complejidad del proceso lector y los diferentes enfoques desde los cuales se aborda, existen innumerables investigaciones que giran en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura. La extensa cantidad de estudios se explica también por la importancia que la lectura tiene al ser una competencia básica necesaria para desenvolverse no solo en espacios académicos sino en la vida diaria, pues nos permite acceder a información, seleccionarla y utilizarla.

Las teorías de la lectura se sustentan en afirmaciones y supuestos básicos que permiten explicar los procesos de la lectura y tienen impacto sobre la práctica de los docentes, en particular sobre la enseñanza (Cairney, 1992). Según Cassany (2009), las principales teorías que se han desarrollado en los últimos 50 años son: la teoría de la comprensión como transferencia de información, la teoría interactiva de la lectura, y la teoría

transaccional de la lectura. Cada una de estas teorías tiene sus propios representantes, modelos y supuestos que permiten entender la enseñanza de la lectura de manera particular.

a) La teoría de la comprensión de lectura como transferencia de información señala que los lectores se entienden como decodificadores de símbolos gráficos lingüísticos de un texto, los que deben ser traducidos a un código del habla.

b) La teoría interactiva de la lectura destaca al lector activo, además de los procesos de nivel inferior, procesos cognitivos superiores como la atención y la memoria, que “se integrarían con el nivel inferior mediante la interacción entre estructuras fonológicas, morfológicas, sintácticas y semánticas del texto” (Makuc, 2008).

c) La teoría transaccional considera que cada interacción lector-texto es única en el espacio y en el tiempo y que la comprensión es el resultado de esa transacción, es una síntesis, un nuevo texto, único e irrepetible.

Según Cairney (1992) estas son las tres teorías que han tenido mayor influencia y que se enseñan en los cursos de formación a docentes. Cada teoría contribuye- con sus diferencias y similitudes- a comprender y reflexionar acerca de la enseñanza y aprendizaje de la lectura.

La lectura implica distintos procesos cognitivos implicados que van desde reconocer los patrones gráficos hasta imaginarse la situación referida en el texto (Tapia, 2005). Cuetos (2011) se refiere a los procesos de la lectura como operaciones mentales relativamente autónomas que cumplen una función específica y que incluyen procesos básicos: procesamiento perceptivo y procesamiento léxico; y procesos superiores: procesamiento sintáctico y procesamiento semántico. De esta manera, en la lectura se dan procesos mentales en diferentes niveles donde se involucran aspectos del lector: sexo, edad, nivel de escolaridad, estatus económico, sus conocimientos previos, sus hipótesis, motivaciones y expectativas en relación al mensaje del autor, pero donde también influyen aspectos del texto: el tema, su estructura, forma y contenido (Morles, 1999; Solé, 2004; González, 2004). Todo esto ocurre dentro de un contexto: escolar, familiar, sociocultural que forma y es a su vez formado por el lector (Polselli & Snow, 2003). Cabe señalar, que si bien los autores parten de diferentes conceptualizaciones de la lectura, la mayoría coincide en que el lector, el texto y el contexto son elementos fundamentales a considerar en el proceso lector.

Para fines de este estudio se entenderá la lectura como un proceso activo y complejo en la que se establece una relación de significado, que moviliza al lector y le hace tomar una posición activa ante el texto (Claux & La Rosa, 2004; Pinzás, 2012; Vallés & Vallés, 2006;

Gonzales, 1996 citado en Claux & La Rosa, 2004; Tapia & Carriedo, 1996 citado en Young 2011).

Niveles de lectura, estrategias de comprensión y clasificación de las estrategias

En este proceso de interacción con el texto se dan distintos niveles de comprensión lectora. Chall (1996) propone tres, los cuales son considerados en el Diseño Curricular Nacional (MINEDU, 2008). El primero es el relacionado a la *comprensión literal*, en el que se reconoce y se evoca la información que aparece explícitamente en el texto. A este nivel de comprensión pertenecen las siguientes tareas: Localizar elementos (hechos, personajes), identificar ideas principales y secundarias o establecer relaciones causales explícitas. El segundo nivel es la *comprensión inferencial*, la cual requiere relacionar esta información con la experiencia y conocimientos personales (integración) para hacer hipótesis, lo que permite construir significados más allá del texto (elaboración). Por ejemplo, a este nivel pertenecen tareas como inferir la información no explícita en la lectura, el tema principal o la enseñanza y establecer el orden de las ideas secundarias (cuando no es evidente). El tercer nivel, relacionado a la *lectura crítica o juicio valorativo*, implica que el lector elabore un juicio de valor y exprese su opinión comparando las ideas del texto con otras fuentes de información. Según lo estipulado por el Diseño Curricular Nacional estos tres niveles deben ser desarrollados por los alumnos de educación básica para el desarrollo de la comprensión de lectura.

Autores como Stella y Arciniegas (2003) sitúan la comprensión de lectura como un proceso estratégico pues exige que el lector planifique, regule y evalúe sus propios procesos de manera flexible, de acuerdo con las características del texto, los requerimientos de la tarea y el logro de los objetivos.

Así, a pesar de la automatización de los procesos básicos de lectura como por ejemplo la identificación de palabras, la lectura requiere de metas de lectura logradas a través del uso de estrategias de lectura (Alexander & Jetton, 2000; Auerbach & Paxton, 1997; Baker & Brown, 1984; Carrell, Pharis & Liberto, 1989 citados en Kolic-Vehovec & Bajanski, 2006). En esta línea, la enseñanza de estrategias de lectura es fundamental pues el lector necesita saber cuándo, cómo y por qué usa estrategias de lectura para determinado texto con el fin de favorecer su comprensión.

Diversas investigaciones (Dalton & Proctor, 2007; Pressley, 2002; Strickland, 2002; Williams, 2007; Gersten, Fuchs, Williams & Backer, 2001) destacan la importancia de

desarrollar estrategias de lectura para mejorar la comprensión de los alumnos. De acuerdo con Valls, (citado en Solé 2004) una estrategia de lectura es un procedimiento organizado para conseguir una meta clara y definida que permita seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones, antes, durante o después de la lectura, de tal forma que el lector vaya regulando la actividad de lectura. Estas estrategias son herramientas cognitivas que pueden ser usadas por el lector de forma deliberativa, selectiva y flexible (Kolic-Vehovec & Bajsanski, 2006).

En esta línea, a partir de una revisión efectuada en más de doscientos estudios por el National Reading Panel, se encontró que la investigación ha orientado la enseñanza de estrategias de comprensión hacia tres procesos importantes en la lectura: monitorear el propio proceso de comprensión, relacionar oraciones entre ellas y asociar lo leído con lo que se sabe. De acuerdo a su revisión, se han identificado estrategias probadas como efectivas en gran cantidad de estudios, que coinciden con aquellas que emplean los buenos lectores (Dalton & Proctor, 2007; Pressley, 2002). Entre estas se encuentran: resumir, predecir, formular preguntas sobre lo leído, clarificar conceptos malentendidos, construir imágenes mentales y conectarse afectivamente con la lectura (Dalton & Proctor, 2007; Pressley, 2002; Strickland, 2002; Vitale & Romance, 2007; Williams, 2007; Willingham, 2006).

Los hallazgos de estas investigaciones son imprescindibles pues contribuyen a desarrollar prácticas pedagógicas de lectura más efectivas que permitirán que los alumnos logren los objetivos de aprendizaje. Garantizar el aprendizaje de la lectura en los alumnos es primordial pues la capacidad de comprensión lectora es fundamental para el aprendizaje a lo largo de la vida y para la formación de ciudadanos capaces de opinar, debatir y discutir de manera lógica y coherente (Pinzás, 2012). Además, el desarrollo de la capacidad de lectura es clave en los primeros años de escolaridad pues garantizará el logro de otros aprendizajes.

Según el momento de la lectura en el cual se aplican, las diferentes estrategias se clasifican en tres momentos: antes, durante y después. Algunas estrategias propuestas para trabajar antes de leer son hacer predicciones, activar conocimientos previos y establecer un propósito de la lectura. Durante la lectura, se plantean las estrategias de identificar ideas principales y secundarias, hacer inferencias y establecer relaciones entre oraciones. Por último, después de la lectura, se aplican estrategias para resumir, verificar lo comprendido o relatar lo leído (Braslavsky, 2005; Claux & La Rosa, 2004; Pressley, 2002, Graves; Juel & Graves, 2001).

El rol del docente y la instrucción de la comprensión de lectura

Considerando que los docentes son agentes clave dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje es difícil imaginar la mejora en cualquier aspecto de la práctica en el aula sin hacer que ellos sean parte central del proceso.

En esa línea, la función del docente durante la instrucción de la comprensión de lectura es fundamental porque consiste en asegurar que los estudiantes participen activamente en la lectura, que desarrollen estrategias y habilidades y que las usen al leer, tratando de dar sentido al texto entendiendo la intención del autor y tomando sus propias experiencias (Vaughn & Linan-Thompson, 2004).

Un aspecto clave dentro de esta instrucción es el proceso de transferencia gradual de la responsabilidad en el manejo de estrategias, desde el profesor al estudiante (Calero, 2011; Rincón, Narváez & Roldán, 2003; Mateos, 2001). De acuerdo con Duke, Pearson, Strachan & Bilman (2011) esta transferencia se da en cinco fases: 1) la descripción explícita por parte del profesor de la estrategia, y cuándo y dónde usarla, 2) el modelado de la conducta para la utilización de los distintos componentes de la estrategia por parte del profesor y otro alumno, 3) la práctica guiada y supervisada en el uso de la estrategia, 4) el trabajo colaborativo usando la estrategia y una reflexión conjunta posterior, y finalmente, 5) la práctica independiente del alumno en el uso de la estrategia y la autoevaluación de la propia competencia.

Este modelamiento que sustentan diferentes autores (Vaughn & Linan-Thompson, 2004; Calero 2011) debe considerar las siguientes condiciones: ser explícito sobre lo que los estudiantes tienen que hacer, secuenciar actividades para que los estudiantes aprendan y para que desarrollen estrategias sistemáticamente, proveer tiempo suficiente y múltiples oportunidades de práctica, y brindar retroalimentación para que los alumnos puedan aplicar las estrategias correctamente. Al respecto, Calero (2011) agrega que es a través de experiencias de instrucción directa, explícita y suficientemente programada como pueden formarse lectores estratégicos con capacidad de regular su propio aprendizaje. Así, bajo esta instrucción los lectores comprenden el sentido de la estrategia de un modo significativo, son conscientes de por qué están aprendiendo estrategias y cómo estas las ayudan a aprender, aprenden a utilizarlas paulatinamente, averiguan cuándo y dónde pueden usarlas y aprenden a evaluar el uso que hacen de ellas (Duffy, 2002).

Percepciones docentes sobre la comprensión lectora

Dentro de la instrucción de la lectura la percepción del docente es un aspecto decisivo que va a mediar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura. Según la literatura revisada, la percepción docente es un constructo que ha sido empleado en muchos estudios; sin embargo, en la mayoría los autores no la definen, o presentan definiciones generales e imprecisas. Santos (2013) indica que la percepción está relacionada con las motivaciones, necesidades, aspiraciones y expectativas de los individuos así como sus valores, ideales, sentimientos, opiniones, actitudes y creencias. Adicionalmente, Navarro (2007) la define como una actividad psicológica compleja vinculada a un cuadro de referencias particular, elaborado a partir de la propia experiencia personal y social que permite interpretar el mundo y asignarle significado.

Dado el fuerte componente subjetivo de las percepciones, diversos autores (Calderhead, 1996; Woolfolk, Davis & Pape, 2006; Pajares, 1992) la relacionan con constructos como: creencias, concepciones, actitudes, teoría implícitas. Teniendo la subjetividad como un punto en común, para fines del presente estudio, se considerará la definición de Ossa (2008), Scruggs y Mastropieri (1995), citados en Choza (2012), quienes conceptualizan la percepción como la representación y el discurso de los docentes acerca de un tema particular, pudiendo incluir opiniones y pensamientos que están sujetos a la influencia de distintos factores como los conocimientos, experiencias y sentimientos. Se ha elegido esta conceptualización, pues brinda la amplitud y la delimitación necesarias para abordar el foco del estudio, es decir, la subjetividad del docente en relación a la instrucción de la lectura.

Dentro de las investigaciones nacionales que han indagado sobre la comprensión de la lectura y su instrucción desde la subjetividad de los docentes, se encuentra el estudio realizado por la Unidad de Medición de la Calidad (UMC) del Ministerio de Educación. En este estudio se describieron algunas características de las creencias docentes sobre la comprensión de lectura. Se encontró que los docentes del estudio dan mucha importancia a la comprensión de las palabras y al uso del diccionario. Además, la mayoría consideró la lectura en voz alta como la mejor actividad para mejorar la comprensión, evidenciando que para ellos la fluidez y la entonación al leer serían sinónimo de comprensión (UMC, 2006a).

Posteriormente, un segundo estudio de la UMC (2006b) identificó algunas concepciones centrales en la enseñanza de la comprensión de lectura. En primer lugar, los docentes afirmaron que se ha pasado de un enfoque que buscaba la decodificación a uno que

busca que el lector entienda y construya el significado de los textos. Además, los docentes participantes del estudio sostuvieron que una estrategia de lectura básica era la identificación de la idea central del texto. Al respecto, se encontró que los docentes aplican esta estrategia independientemente al tipo de texto que usen, mostrando algunas limitaciones metodológicas en la aplicación de estrategias. Además, se identificó que los docentes creen que el proceso lector consiste en la apropiación pasiva de los contenidos y no en la interacción entre el lector y los contenidos que ofrece el texto. De igual modo, los hallazgos indicaron que asocian el dominio de la decodificación y la fluidez con la mejora de la comprensión lectora. Por otro lado, en cuanto a las dificultades de la lectura, indicaron que no presentaban dificultades en la comprensión pero sí en habilidades vinculadas a la decodificación (articulación y pronunciación, respeto de signos de puntuación, lectura muy rápida). Asimismo, se encontró que la mayoría de docentes considera que las principales causas de dificultades de lectura en sus alumnos son la ausencia de hábitos de lectura, el bajo nivel cultural de la familia, y la falta de práctica de lectura en el hogar. Por otro lado, respecto a las preguntas y al desarrollo de las capacidades lectoras, se encontró dificultades para plantear preguntas que permitan desmenuzar la información y así permitir a los estudiantes reflexionar sobre ella. De igual manera, en este estudio se encontró que la lectura en voz alta se entiende más como una práctica oral colectiva y no como un proceso de interacción personal entre el texto y el lector.

Carreño (2004) realizó un estudio similar, en el que se indagó sobre las prácticas pedagógicas de la lectura en docentes de sexto grado de primaria. En él se encontró que los docentes responsabilizan principalmente a los padres por las dificultades de comprensión. Asimismo, la autora señaló que los docentes ponen énfasis en los aspectos de la lengua relacionados con la lectura oral y decodificación pasando por alto las dificultades en comprensión de lectura.

En la misma línea, en el estudio de Rosales (2008) se encontró que los docentes tenían una tendencia a atribuir las causas del rendimiento a hechos que los docentes no pueden controlar tales como: nivel socioeconómico, problemas familiares y la falta de involucramiento de los padres en el desempeño académico de sus hijos. Los docentes explican la falta de involucramiento por su bajo nivel de instrucción y su horario laboral.

Más recientemente, Gonzales (2012) realizó una investigación con el objetivo de identificar las teorías implícitas de los docentes acerca de la enseñanza de la comprensión lectora en una institución educativa privada de Lima. Los hallazgos de este estudio indicaron un predominio de la enseñanza de la comprensión lectora como reproducción del texto,

quedando en un segundo plano la enseñanza de la interpretación y de la valoración crítica. Según el autor, estos resultados explicarían las dificultades de comprensión inferencial y crítica en los estudiantes de dicha institución.

Lo mencionado anteriormente revela la complejidad del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura que implica diferentes niveles y se da de forma simultánea. En este proceso el docente tiene un rol central, no sólo por las estrategias que usa para la instrucción, sino por las interpretaciones y adaptaciones que hace respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje de la misma.

Por otro lado, a pesar de los esfuerzos que se han realizado para mejorar los aprendizajes de los estudiantes peruanos de diferentes grados, las diversas evaluaciones estandarizadas nacionales e internacionales evidencian que las mejoras siguen siendo insuficientes. Si bien, en las últimas décadas, el aprendizaje de la lectura y el desarrollo de la comprensión lectora se han convertido en temas prioritarios dentro de las políticas educativas del país, los estudiantes peruanos no alcanzan los niveles de comprensión que deberían según el grado correspondiente. Además, diversos documentos –entre normativas, acuerdos, evaluaciones, materiales educativos, investigaciones– evidencian que en el Perú hay una voluntad política de enfrentar estos resultados con y desde el docente, reconociéndolo como un actor clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, tanto desde el Estado como desde la sociedad civil y la cooperación internacional, se han implementado una serie de programas educativos que incluyen la capacitación a docentes para la mejora de los aprendizajes en el aula enfocados en el desarrollo de métodos y estrategias de lectura.

Asimismo, dada la importancia del rol del docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura, y su agencia dentro de los procesos de cambio educativo cuando se implementan programas en las instituciones educativas, es necesario abordar los temas educativos desde su perspectiva. En esta misma línea, se entiende que cualquier cambio que busque mejorar los aprendizajes de la lectura debe considerar los pensamientos, opiniones y sentimientos de los docentes. En este sentido, el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura puede explicarse y comprenderse desde los conocimientos y la práctica pedagógica del docente pero también desde su subjetividad y sus percepciones respecto al proceso.

Por todo lo mencionado anteriormente, esta investigación tiene el objetivo de conocer las percepciones docentes sobre la comprensión de lectura, en el marco de la implementación de un programa de lectura. De manera específica, se busca conocer las percepciones docentes sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura: qué es la lectura, qué son las

estrategias de lectura y además identificar las condiciones que los docentes consideran han favorecido y dificultado el proceso de enseñanza de la comprensión lectora en sus alumnos. Los resultados de este estudio contribuirán a la comprensión de las prácticas educativas en torno a la lectura. Además, los hallazgos podrían ser insumos para plantear sugerencias para el diseño y la ejecución de programas que, entendiendo la importancia de las subjetividades del docente, busquen mejorar la comprensión de lectura.



Método

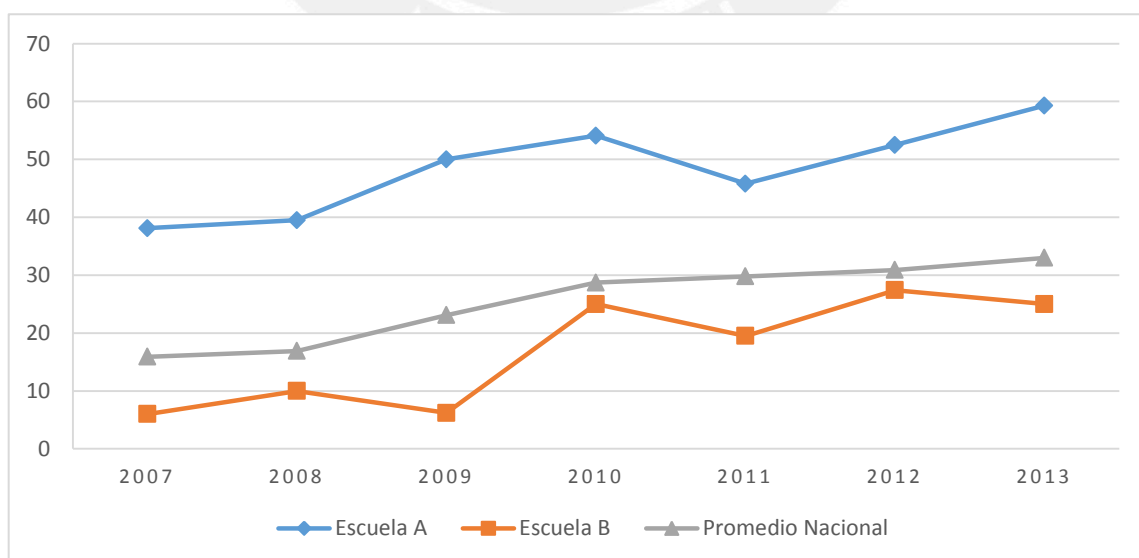
En esta sección se presentará la descripción de los participantes que formaron parte del estudio, la metodología que se utilizó para recolectar la información y el procedimiento que se siguió a lo largo de la investigación.

Participantes

Los docentes que formaron parte del presente estudio fueron maestros y personal directivo de dos escuelas públicas de Lima Metropolitana participantes de un programa de lectura (en adelante PL) cuyo objetivo es elevar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de escuelas públicas de 3ro, 4to, 5to y 6to de primaria a nivel nacional.

La selección de los participantes fue intencional y se realizó en dos etapas. En la primera se identificaron dos instituciones educativas bajo los siguientes criterios: (i) escuelas públicas, (ii) de nivel primaria, (iii) de un mismo distrito de Lima Metropolitana, (iv) que hayan participado del PL desde sus inicios (es decir, desde el 2007) y (v) que tuvieran desempeños diferenciados en Comprensión de Lectura en la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) del Ministerio de Educación, pero que evidenciaran mejoras en el tiempo de intervención. Las dos escuelas seleccionadas fueron del distrito de Cercado de Lima y sus puntajes en Comprensión Lectora en la ECE se muestran en la siguiente tabla:

Figura 1. Resultados en Comprensión Lectora de la ECE de las I.EE. participantes del estudio (2007-2013)



Fuente: Evaluación Censal de Estudiantes 2007 al 2013, UMC-MINEDU

En esa línea, en un periodo de seis años de intervención del PL, la Escuela B siempre ha estado por debajo del promedio nacional. Mientras que la Escuela A siempre ha estado por encima del mismo. Sin embargo, en ambos casos ha habido mejoras a lo largo del período 2007-2013, aunque en la Escuela B, estas mejoras han sido más irregulares que la Escuela A.

En la segunda etapa se seleccionaron, también de manera intencional, a tres docentes de cada institución educativa. Los criterios de selección fueron: (i) contar con un docente por cada grado en los que el PL interviene en el año de aplicación (4to, 5to y 6to de primaria) y (ii) la disponibilidad de los docentes para acceder a ellos como parte de la muestra de estudio. Complementariamente, se consideró a las subdirectoras de primaria de cada institución educativa, dado que al ser una intervención del PL en la institución educativa, son también participantes del PL y han recibido los mismos recursos y capacitaciones sobre la comprensión de lectura. Así, sus percepciones son también importantes para entender el proceso de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla en ambas instituciones educativas en el marco de la implementación del PL.

Se realizó la aplicación del protocolo de consentimiento informado (Apéndice A) a todos los participantes del estudio. Mediante este se les brindó información sobre el objetivo de la investigación, la naturaleza de los datos a recolectar, la confidencialidad, el uso que se le daría a estos datos y la duración aproximada de la entrevista. Este documento fue firmado por todos los participantes.

Es así que la muestra estuvo conformada por 6 docentes y 2 sub-directoras de primaria de dos instituciones educativas públicas del distrito del Cercado de Lima.

Las edades de los docentes de la Escuela A están entre 43 y 50 años (media=46.6), dos fueron mujeres y uno varón, dos nacieron en Lima, y una en La Libertad. La experiencia de los participantes en el cargo fluctúa entre 20 y 33 años (media= 26.3). La experiencia dentro de las escuelas seleccionadas va de 15 a 28 años (media=20.3 y mediana=18).

Las edades de los docentes de la Escuela B fluctúan entre 50 y 62 años (media=57, mediana=59), todas fueron mujeres, nacieron en Huancayo, Lima y Ancash. La experiencia de los participantes en el cargo fluctúa entre 19 y 30 años (media= 26 y mediana= 29). La experiencia dentro de las escuelas seleccionadas va de 13 a 26 años (media=17.6 y mediana=14).

Sobre el máximo nivel formativo alcanzado por los participantes, se observa la siguiente distribución: mientras que en la Escuela A hay dos bachilleres y un magíster, y en la

Escuela B todas son bachilleres. Además, todos los participantes han sido formados en instituciones superiores públicas.

Respecto a las subdirectoras, la subdirectora de la Escuela A tiene 62 años, nació en Lima, es licenciada, tiene 13 años en el cargo y 26 años de experiencia en su I.E. Por otro lado, la subdirectora de la Escuela B tiene 65 años, nació en Lima, tiene 7 años en el cargo y 25 años en la I.E.

A continuación se presenta una tabla con las características de los participantes:

Tabla 1. Descripción de los participantes

Aspectos	I.E "A"				I.E "B"			
	D1	D2	D3	S1	D4	D5	D6	S2
Sexo	Mujer	Hombre	Mujer	Mujer	Mujer	Mujer	Mujer	Mujer
Edad	50	43	47	62	62	59	50	65
Lugar de nacimiento	Tumbes	Lima	La Libertad	Lima	Huancayo	Lima	Ancash	Lima
Nivel de formación	Bachiller	Magíster	Bachiller	Licenciada	Bachiller	Bachiller	Bachiller	Magíster
Tipo de Institución	Instituto Superior	Universidad Nacional	Escuela Normal	Escuela Normal	Universidad Nacional	Universidad Nacional	Universidad Nacional	Universidad Nacional
Experiencia en el cargo	33	20	26	13	30	29	19	7
Años en la I.E	28	15	18	26	14	26	13	25

Técnicas de recolección de la información

Para fines de la investigación se elaboraron tres instrumentos que se detallan a continuación:

Ficha de datos personales

Esta ficha tuvo como objetivo recoger datos sociodemográficos de los participantes del estudio. Se organizó en dos secciones. En la primera se preguntó sobre los datos personales: nombre, edad, lugar de nacimiento. En la segunda sección se indagó sobre la formación docente de los participantes: grado académico alcanzado, tipo de institución en el que realizó sus estudios, años de experiencia docente y años en la institución educativa (Apéndice B).

Guía de entrevista semiestructurada dirigida al docente y al subdirector

Esta guía semiestructurada buscó indagar sobre la representación y el discurso que los docentes tienen sobre la comprensión de lectura en el marco de la implementación del PL. Este instrumento está conformado por 7 preguntas que se organizan en dos secciones. En una

primera, se indagó sobre sus percepciones respecto a la comprensión lectora, por medio de preguntas relacionadas a lo que significa comprender un texto, las estrategias de lectura y los cambios que ha habido en el tiempo en el proceso de enseñanza de la lectura. En la segunda, se preguntó sobre la experiencia del docente con el objetivo de conocer los elementos que asocian con la mejora o dificultad de la comprensión de lectura de sus alumnos. (Apéndice C)

Ficha de observación

Esta ficha (Apéndice D) permitió tener un acercamiento a la percepción de los docentes respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura. La inclusión de este instrumento permitió profundizar sobre la información recolectada en las entrevistas. Esta ficha consideró las 5 fases propuestas por Duke et al (2011) para el desarrollo de estrategias de lectura: 1) la descripción explícita por parte del profesor de la estrategia, y cuando y donde usarla, 2) el modelado de la conducta para la utilización de los distintos componentes de la estrategia por parte del profesor y otro alumno, 3) la práctica guiada y supervisada en el uso de la estrategia, 4) el trabajo colaborativo usando la estrategia y una reflexión conjunta posterior, y finalmente, 5) la práctica independiente del alumno en el uso de la estrategia y la autoevaluación de la propia competencia. Asimismo, tuvo como referencias las condiciones que Calero (2011) menciona como indispensable para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura: ser explícito sobre lo que los estudiantes tienen que hacer, secuenciar actividades para que los estudiantes aprendan y para que desarrollen estrategias sistemáticamente, proveer tiempo suficiente y múltiples oportunidades de práctica, y brindar retroalimentación para que los alumnos puedan aplicar las estrategias correctamente. De manera general, se registraron algunas observaciones respecto al clima de aula, el manejo del aula y relación profesor-alumno. Esta ficha fue aplicada durante la sesión de clase en donde los docentes usaban el libro de texto del PL.

Procedimiento

A partir del propósito de este estudio, se optó por un marco de investigación cualitativa que permitiera un entendimiento desde la subjetividad de los participantes (Vieytes, 2004). En este sentido, la intención de esta investigación es conocer cuáles eran las percepciones docentes sobre la comprensión de lectura en el marco de la implementación del PL contrastando la información de las entrevistas con las observaciones de aula. El procedimiento desarrollado se dio en tres etapas: revisión bibliográfica y elaboración de

instrumentos, identificación de participantes y aplicación de instrumentos, y análisis de resultados. Estas etapas se explican a continuación.

Etapas 1: Revisión bibliográfica y elaboración de instrumentos

El primer paso para desarrollar esta investigación fue la revisión bibliográfica teórica sobre comprensión de lectura, así como la revisión de experiencias de intervención para mejorar la comprensión de lectura en el país. En esta búsqueda se encontró el Programa de lectura (PL) ya mencionado, del cual se revisó material e investigaciones relacionadas y se asistió a los talleres de capacitación dirigidos a los acompañantes pedagógicos del PL.

La propuesta del PL se encuentra dentro del enfoque balanceado, dado que involucra aspectos del método fonético pero con énfasis en lo comunicativo y en el significado. Los materiales educativos incluyen habilidades de lectura literal, inferencial y crítica, además de trabajar habilidades y estrategias de lectura en tres momentos: antes, durante y después. La intervención se basa en dos componentes básicos: (1) diseño y elaboración de materiales educativos, y (2) capacitación y acompañamiento a los docentes para mejorar su desempeño pedagógico, con énfasis en el uso del material. Esta propuesta apunta a realizar un trabajo articulado entre sus componentes (materiales de aprendizaje y capacitaciones) teniendo como elemento central el uso del texto escolar. Este material está dirigido a docentes y alumnos y busca desarrollar estrategias antes, durante y después de la lectura tales como: predecir, reconocer vocabulario y palabras nuevas, releer, hacerse preguntas, subrayar, construir imágenes mentales, resumir, etc. El PL contempla una serie de capacitaciones que se realizan a inicios del año y la visita frecuente de acompañantes pedagógicos que brindan retroalimentación a los docentes respecto a su desempeño en la enseñanza de la lectura usando este material.

Un segundo paso de esta primera etapa, fue la revisión metodológica y de investigaciones aplicadas al campo de la comprensión de lectura. Gracias a esta revisión se pudo identificar la estrategia de selección de participantes, la metodología para la recolección de información y el procesamiento de ésta. A partir de esta revisión se elaboró una guía de entrevista semiestructurada y una ficha de observación para indagar sobre la percepción docente en procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y se seleccionaron las instituciones educativas que participarían en el estudio.

Etapa 2: Identificación de participantes y aplicación de instrumentos

Previo al trabajo de campo, se realizó un ensayo piloto de los instrumentos elaborados con tres docentes y una subdirectora en escuelas similares a las seleccionadas. El ensayo piloto permitió verificar la validez de los instrumentos y su claridad, así como los aspectos relativos a la estructura y contenido de las entrevistas.

Luego del contacto y coordinaciones preliminares, se aplicó la ficha de observación de aula y las entrevistas a los docentes de 4°, 5° y 6° de primaria. Al inicio se mencionó el objetivo del estudio y se solicitó el consentimiento para la grabación en audio de las entrevistas y el registro de las observaciones de aula, asegurando la privacidad y anonimato de esta información. En base a ello se ajustaron los instrumentos según las sugerencias de los participantes en el piloto. En el caso de la ficha de observación de aula se agregó la sección: Manejo y clima del aula, disciplina y relación profesor-alumno. Respecto a la guía de entrevista semiestructurada se eliminaron las preguntas sobre la implementación del programa priorizando las que abordaban el tema de la comprensión de lectura.

Una vez identificadas las instituciones educativas, se hizo contacto con las subdirectoras y con los profesores de los grados seleccionados. Luego de la presentación de la investigadora, se les informó el objetivo de la investigación y en qué consistiría su participación. Se aplicó el protocolo de consentimiento informado y fue firmado por todos los docentes y las subdirectoras de manera voluntaria. Los participantes brindaron sus datos de contacto para poder confirmar la aplicación de los instrumentos días previos a su aplicación.

Días después se aplicaron las entrevistas individuales y luego las fichas de observación, en los tiempos acordados con los participantes. Esta etapa de recolección de la información duró un promedio de dos semanas y se realizó durante el mes de mayo del 2013.

Etapa 3: Análisis de resultados

Luego de finalizar las entrevistas, se procedió a transcribirlas en un procesador de texto de manera literal. Después, se realizó el análisis de contenido de dichas entrevistas con la ayuda del programa Atlas.ti a fin de facilitar la organización y el análisis de los resultados. Inicialmente, se leyeron el total de entrevistas reiteradas veces para luego proceder a categorizar y codificar las respuestas de los docentes. A continuación, se identificaron las relaciones entre códigos y categorías emergentes y se tuvo un espacio de discusión sobre los mismos con la asesora de tesis, con la finalidad de tener mayor confianza a las categorías identificadas así como enriquecer el análisis de la información (Creswell, 2007).

Resultados y discusión

La presente investigación tiene el objetivo de conocer las percepciones docentes sobre la comprensión de lectura en el marco de la implementación de un programa de lectura. Para este fin, los resultados se presentan en cuatro secciones: definiciones de comprensión de lectura, las estrategias de lectura, los factores que dificultan el aprendizaje de la lectura y factores que facilitan el aprendizaje de la lectura. Cabe mencionar que para la sección de estrategias de lectura solo se consideraron a los docentes pues son preguntas relacionadas a la práctica pedagógica que podían ser contrastadas con observaciones de aula.

Definición de comprensión de lectura

Al momento de conceptualizar la lectura la mayoría de los participantes mencionó que la comprensión de lectura significa comprender el mensaje de un texto y entender la intención del autor (D1, D2, D3, D4, D6, SD1, SD2). Tres docentes mencionan también la identificación de ideas principales como un elemento que define la comprensión de lectura (D1, D2, D3). Además, cuatro docentes mencionan que los alumnos comprenden un texto cuando son capaces de explicar con sus propias ideas y palabras lo que han leído (D1, D2, D3, D6). A continuación, se presenta el cuadro con las categorías encontradas:

Tabla 2. *Definiciones de la comprensión de lectura*

	Escuela A					Escuela B			
	D1	D2	D3	SD1	D4	D5	D6	SD2	
Comprender el mensaje de un texto	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Comprender la intención del autor	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	
Explicar con sus propias palabras	✓	✓	✓			✓			
Identificar las ideas principales	✓	✓	✓						
Ir más allá del autor		✓							
Aprender valores						✓			

En complemento, las sesiones de clase observadas confirmaron que estos docentes (D1, D2, D3, D6) buscan que los alumnos comprendan el mensaje del texto y la intención del autor proponiéndoles preguntas de nivel inferencial para que los alumnos relacionen los contenidos del texto con sus conocimientos o experiencias previas. Así, en estos casos, los maestros entienden que la comprensión no puede limitarse a un nivel literal de extracción del significado de un texto, sino que el lector tiene un rol activo frente al texto.

Solo un participante mencionó de manera explícita que la comprensión lectora trasciende al autor, argumentando que comprender implica ir incluso más allá de lo que este nos dice. Tal como se menciona en la siguiente cita:

“Si un niño me da un argumento por ejemplo, me dice por qué a partir de un texto, entonces me está indicando que comprende, o si deduce información que no está, con sus conocimientos previos me da un conocimiento diferente de lo que está ahí, eso me indica que comprende. (D2)

Estos supuestos expresados por el docente se acercan a la teoría interactiva de la lectura que entiende la comprensión como un proceso activo mediante el cual el lector debe relacionar la información del texto con conocimientos y experiencias personales (integración) para poder construir significados (elaboración) nuevos. Desde estos supuestos, el significado no reside ni en el lector ni el texto, sino que se construirá en la interacción dada en el proceso lector (Solé, 1987). Cabe mencionar que este docente, quien fue el único que destacó en su discurso la relación que deben establecer los lectores entre sus conocimientos previos y la información del texto, fue quien mostró mayor coherencia y claridad en su práctica pedagógica brindando constantes oportunidades para que los alumnos puedan construir significados del texto a través de ejemplos y preguntas propias que no estaban en el material dado.

Adicionalmente, un docente considera dentro de su definición de la comprensión de lectura el aprendizaje de valores refiriéndose a las “moralejas” de las historias que leen tales como el respeto y la solidaridad (D5). Al respecto, el estudio realizado por la UMC (2006b) encontró también que los docentes establecen una relación entre el aprendizaje de los cursos y el aprendizaje de valores. Así, parece que hay maestros que brindan más importancia a la lectura como un manera de desarrollar valores más que al desarrollo cognitivo propio de la actividad. Además, cabe mencionar que dos docentes consideraron la participación en clase y la responsabilidad como indicadores que les permiten darse cuenta si los alumnos han comprendido (D1, D4). En esta misma línea, durante la observación de las sesiones se pudo ver que la lectura se convierte en una actividad disciplinaria, como lo encontrado por Vargas, (2013), pues para algunos profesores, la lectura sirve para establecer y vigilar cierto orden en la clase.

Respecto a las subdirectoradas, tanto la subdirectora de la Escuela A como la subdirectora de la Escuela B coinciden en indicar que comprender un texto implica comprender el mensaje y la intención del autor. Sin embargo, mientras que los docentes de la

Escuela A manejan conceptualizaciones similares sobre la comprensión de lectura y descripciones más elaboradas, los docentes de la Escuela B brindan definiciones más simples y diferenciadas. Todos los docentes de la Escuela A coinciden en que comprender un texto significa comprender el mensaje, la intención del autor, identificar ideas principales y explicar lo que se dice en el texto con sus propias palabras. Por otro lado, en la Escuela B el docente 4 y el docente 6 coinciden en definir la comprensión de lectura como la comprensión de un mensaje y de la intención del autor. Sin embargo, el docente 6 es el único que incluyó en su definición la explicación con palabras propias. Mientras que el docente 5 definió la lectura como la comprensión de un mensaje y el aprendizaje de valores. Las diferentes conceptualizaciones que los participantes tienen sobre la comprensión de lectura los llevan a desarrollar determinadas prácticas pedagógicas. Así, a la luz de las observaciones de aula realizadas se encontró que los docentes de la Escuela A (D1, D2, D3) muestran claridad y coherencia entre su discurso y el desarrollo de la sesión aunque en diferente medida. Las sesiones de lectura realizadas por estos docentes buscaron que los alumnos comprendan el mensaje y la intención del autor y asuman un rol activo durante el proceso de lectura. Por otra parte, para el caso de la Escuela B, solo un docente (D6) muestra claridad y coherencia entre su discurso y el desarrollo de la sesión, fomentando el rol activo de sus alumnos en el proceso de lectura. En contraste, los otros docentes (D4 y D5) quienes presentaron las definiciones más simples sobre la comprensión de lectura desarrollaron la sesión de clase de forma mecánica asumiendo un rol pasivo de los alumnos en la lectura. Incluso, se encontró en ambos casos dificultades de las maestras en el manejo la clase y para crear un clima de aula propicio para el aprendizaje.

Si bien se trata de escuelas con el mismo tiempo participando de un programa que asume la comprensión de lectura como un proceso interactivo, hay diferencias marcadas entre el desempeño de los docentes de la Escuela A y el desempeño de los docentes de la Escuela B. Algunos docentes de la Escuela B no han terminado de apropiarse de la propuesta del PL mostrando prácticas pedagógicas sin un objetivo de aprendizaje. Cabe mencionar que los docentes de la Escuela A son más jóvenes que los docentes de la Escuela B, por lo que su edad podría estar relacionada a una actitud más positiva hacia la adopción de propuestas pedagógicas nuevas.

Las estrategias de lectura

Casi el total de docentes (D1, D2, D3, D4, D6) reconoce que ha habido un punto de quiebre en la enseñanza de la lectura en su experiencia como docente. Así, afirman que antes el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura se enfocaba principalmente en mejorar la lectura oral, es decir la vocalización, entonación y lectura en voz alta dejando de lado la mejora de la comprensión. En consecuencia, los docentes reconocen que el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura no debe concentrarse únicamente en la decodificación, es decir en la capacidad de extraer o pronunciar palabras impresas, sino también en el acceso al significado del texto. Estos hallazgos son similares al estudio realizado por la UMC (2006a), donde se evidenció que los docentes no reducen la lectura a la simple decodificación de palabras si no que reconocen la importancia de la comprensión del significado de un texto. Al igual que el estudio mencionado, estas afirmaciones indican que los docentes son capaces de identificar el cambio que ha habido en la manera de enseñar la lectura y que parecen haberse apropiado de algunos elementos generales que definen la práctica de la lectura desde el enfoque comunicativo insertado por el Ministerio de Educación (MINEDU en adelante). Sin embargo, aún en docentes de sexto grado de primaria se pone énfasis a los aspectos de la lengua relacionados con la lectura oral y decodificación dejando de lado la comprensión de lectura como evidenció el estudio de Carreño (2004).

Estos cambios percibidos por los docentes podrían explicarse por las reformas educativas que viene implementándose en nuestro país desde mediados de los años 90 con la reforma curricular y las capacitaciones masivas, bajo el nuevo enfoque pedagógico. En la misma línea, el programa de lectura del que han venido participando incluye esta perspectiva actual.

Además, casi el total (D1, D2, D3, D4, D6) está de acuerdo en que el desarrollo de estrategias de lectura es un elemento fundamental en la propuesta actual de la enseñanza de la comprensión. Asimismo, estos docentes reconocen que la introducción de estrategias ha significado un cambio positivo en el proceso de aprendizaje y enseñanza de la lectura pues las mejoras en los alumnos son evidentes.

Esta identificación se muestra en la siguiente viñeta:

“En mi caso, por la experiencia que yo tengo, pues a mí me ha servido, y me sigue sirviendo de mucho todo lo que aprendido sobre estas estrategias, porque tengo resultados con los niños, llego a un cuarto grado en donde comprenden

bastante bien, no en su 100%, pero veo un buen grupo de chicos que logró aplicar las estrategias” (D1)

En la siguiente tabla se consignan las descripciones comparativas entre la enseñanza de la lectura antes y ahora:

Tabla 3. Comparación de la enseñanza de la lectura antes y ahora

	Escuela A			Escuela B		
	D1	D2	D3	D4	D5	D6
Antes						
Lectura Oral	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Memorístico						✓
Uso del diccionario		✓				
Ahora						
Estrategias de lectura	✓	✓	✓	✓		✓

Por un lado el discurso similar de los docentes quienes reconocer el desarrollo de estrategias de lectura como punto de quiebre en la enseñanza de la lectura puede explicarse por la serie de capacitaciones masivas que los docentes vienen recibiendo desde los años 90 (PLANCAD, PRONAFCAP) desde las cuales el Ministerio de Educación ha venido insertando y reforzando metodologías acordes al constructivismo, donde el docente es un facilitador de los aprendizajes y el alumno asume un rol activo en este proceso. Además, el PL en el cual ellos participan, tiene punto central el desarrollo de estrategias de lectura por medio de uso de materiales y capacitaciones. No obstante, aunque se encontró que los docentes manejan un discurso uniforme, como ya se mencionó anteriormente, las sesiones de clase observadas de dos docentes de la Escuela B (D4, D5) se dan de forma mecánica, estos docentes solo leen los enunciados y les dan espacio a los alumnos para que completen los ejercicios, sin buscar ni logran que sus alumnos aprendan las estrategias de lectura.

La mayoría de docentes presentan definiciones generales e imprecisas sobre las estrategias de lectura pero casi todos coinciden en que estas permiten que los alumnos comprendan mejor un texto (D1, D2, D3, D4, D6). Así, la mayoría de los docentes (D1, D2, D3, D4, D6) define estas estrategias con connotaciones positivas describiéndolas como ventajas, beneficios, herramientas útiles dado que facilitan el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura para alumnos y profesores.

Considerando la definición de Valls (citado en Solé 2004), los docentes mencionan algunas ideas claves respecto a la definición de estrategias. Así, por ejemplo, la afirmación de que las

estrategias son guías o pautas daría cuenta de que los docentes efectivamente las entienden como procedimientos organizados. Además todos los docentes indicaron en su definición la aplicación en los tres momentos de la lectura: antes, durante y después. Sin embargo, únicamente el D2 hace explícita la idea fundamental de regulación de la actividad de lectura, recalcando además su uso consciente. En este punto, cabe mencionar que la sesión de clase de este docente fue la que logró un mejor modelamiento de las estrategias de lectura. La omisión que la mayoría de docente (D1, D3, D4, D5, D6) de estas características de las estrategias muestra que no tienen claridad sobre qué son estas estrategias. Esta falta de claridad va a repercutir negativamente en el proceso de enseñanza de la comprensión lectora y de las estrategias de lectura, pues no se van a desarrollar con sentido, sino de forma mecánica y rutinaria.

El rol fundamental de las estrategias de lectura para la mejora de la comprensión ha sido destacado en diversas investigaciones (Dalton & Proctor, 2007; Pressley, 2002; Strickland, 2002; Vitale & Romance, 2007; Williams, 2007; Willingham, 2006) y en este caso, es reconocido por los propios docentes como un elemento clave para ayudar a alumnos y maestros en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura.

Además, si bien los docentes no dieron definiciones elaboradas respecto a las estrategias de lectura, la mayoría incluyó en su definición la clasificación de las estrategias según el momento de la lectura en que se aplican: antes, durante y después (D1, D2, D3, D4, D6), clasificación que es considerada por diferentes autores que desarrollan el tema de las estrategias (Chall, 1996; Solé, 2004) y que desarrolla el PL.

Las definiciones de las estrategias de lectura dadas por los docentes se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 4. *Definiciones de las estrategias de lectura*

	Escuela A			Escuela B		
	D1	D2	D3	D4	D5	D6
Estrategias antes, durante y después de la lectura	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Les ayudan a comprender un texto	✓	✓	✓	✓		✓
Beneficio/ Ventaja/ Útil	✓	✓	✓	✓	✓	
Pautas o guías	✓	✓	✓	✓		

Tal como se observa en el cuadro los docentes de la Escuela A definen las estrategias como pautas o guías beneficiosas y útiles que les permiten a los alumnos comprender un

texto. En el caso de la Escuela B solo un docente (D6) definió las estrategias presentando los mismos elementos. Mientras que el docente 5 solo incluyó en su definición la idea de la utilidad de las estrategias y el docente 6 solo mencionó que las estrategias les permiten a los alumnos comprender un texto.

Complementariamente, las observaciones dieron cuenta de incoherencias entre el discurso que los docentes manejan sobre las estrategias de lectura y el desarrollo de estas en la sesión de clase. Por un lado, en la Escuela A los docentes desarrollan la sesión de clase buscando –aunque en diferente medida– guiar y modelar el proceso de aprendizaje de las estrategias de lectura. Por otro lado, los docentes de la Escuela B, con excepción del participante D6, desarrollan la sesión de forma mecánica y sin sentido, demostrando poco entendimiento y claridad sobre el desarrollo de estrategias de lectura como objetivo de la sesión. Al igual que el estudio de la UMC (2006b), en el contexto del nuevo enfoque pedagógico, se evidencia confusión de algunos docentes de la Escuela B quienes destacan en su discurso el papel de estrategias de lectura pero no logran aplicarlo en su práctica pedagógica.

Percepciones sobre las condiciones que dificultan el desarrollo de la comprensión de lectura

Parte importante de este estudio es conocer las percepciones que tienen los docentes participantes sobre los factores que dificultan y facilitan el aprendizaje de la lectura de sus alumnos, y si éstas se relacionan con condiciones de los propios docentes o se deben a características de los alumnos. Si bien, se han identificado algunas semejanzas en las definiciones y estrategias, así como consistencia en el reconocimiento de los cambios de la enseñanza, interesa saber también cómo explican los logros del aprendizaje de la lectura y cuáles son los principales retos a los cuáles se enfrentan en su tarea pedagógica de la lectura. A continuación, se presenta la tabla que resume los principales factores que los docentes consideran que dificultan la enseñanza de la lectura:

Tabla 5. *Percepciones sobre los factores que dificultan la enseñanza de la lectura*

	Escuela A				Escuela B			
	D1	D2	D3	SD1	D4	D5	D6	SD2
Sin hábito de lectura		✓	✓	✓			✓	✓
Sin apoyo de los padres de familia		✓	✓	✓			✓	
Problemas de conducta					✓	✓	✓	
Ritmos de aprendizaje	✓					✓	✓	
Problemas de aprendizaje	✓							
No contar con un método de enseñanza de la lectura	✓							

En este cuadro se evidencian las diferencias entre los docentes de la Escuela A y la Escuela B. Así, en la Escuela A dos docentes y la subdirectora mencionan la falta de hábito de lectura y el apoyo de los padres como los principales obstáculos a los que deben enfrentarse para poder mejorar la comprensión de lectura. Solo una docente (D1) de la Escuela A mencionó adicionalmente los problemas de aprendizaje y los diferentes ritmos de aprendizaje como factores que dificultan el proceso de enseñanza de la lectura. Mientras que en la Escuela B todos los docentes (D4, D5 y D6) coinciden en que los problemas de conducta que encuentran en el aula es la principal dificultad que tienen para poder desarrollar la comprensión de lectura de sus alumnos. Como ya se mencionó anteriormente, las observaciones de las sesiones de clases permitieron ver que los alumnos muestran conductas y comportamientos diferentes, mientras que en la Escuela A los alumnos son disciplinados y autorregulados, en la Escuela B se muestran dispersos e incluso tienen conductas agresivas con sus compañeros. Asimismo, solo una docente de esa escuela muestra un adecuado manejo de clase, mientras que las otras dos docentes no logran manejar la clase y generar un clima adecuado para el aprendizaje, habiendo constantes interrupciones durante la sesión.

La mayoría de los docentes enfatiza la falta de hábito de lectura en los alumnos como una de las condiciones que hace más difícil su trabajo pedagógico (D2, D3, SD1, D5, SD2). Tal como señala Gonzáles (2004) desarrollar el hábito de la lectura es fundamental para mejorar la lectura. Casi el total de docentes que menciona la falta de hábito agrega también la ausencia de los padres y su falta de apoyo (D2, D3, SD1). El rol de los padres para el desarrollo de la lectura ha sido mencionado por diferentes autores (Cassany et.al., 2007; Gil, 2008; Gonzáles, 2004; Pinzás, 2012) quienes destacan la importancia de los padres y del entorno familiar para introducir al niño en el mundo de la lectura, incluso llegando a influir en la actitud que el niño tendrá hacia la actividad lectora. Así, este grupo de docentes expresa

implícita o explícitamente- tanto de la Escuela A como de la Escuela B- que es la función de los padres incentivar el hábito de la lectura en los alumnos. Cabe mencionar que al hacerlo los docentes responsabilizan a los padres de la falta de hábito e incluso de no incentivar el gusto por la lectura en los alumnos. El estudio de Rosales (2008) realizado con docentes que laboran en escuelas de contextos desfavorecidos tuvo resultados similares. Así, en ese caso, los docentes mencionaron las condiciones económicas de las familias, el nivel de instrucción de los padres, los hábitos lectores en el hogar y las configuraciones y las dinámicas de las familias como condiciones que explican el fracaso en el área curricular de comunicación integral. De igual modo, en la investigación realizada por la Carreño (2004) también se encontró que los docentes identifican la falta de práctica lectora en el hogar, el bajo nivel cultural de la familia y la falta de hábito como las razones más frecuentes que explican las dificultades en la lectura. De esta manera, existen estudios que muestran una tendencia de los docentes a realizar atribuciones causales externas al bajo desempeño lector de los alumnos mencionando hechos que los docentes no pueden o no saben controlar. Estas atribuciones causales pueden resultar contraproducentes pues les resta la responsabilidad a los docentes, minimizando y subestimando así su papel y función en la práctica pedagógica de la lectura.

Otros docentes (D1, D2, D6) consideran que los diferentes ritmos de aprendizaje dificultan la enseñanza de la lectura pues al enfrentarse a alumnos con diferentes niveles de aprendizaje es muy difícil lograr que todos avancen al mismo ritmo. Los docentes de la Escuela B (D4, D5, D6), mencionan la hiperactividad y la agresividad de los estudiantes como conductas de los alumnos difíciles de manejar. Al igual que las condiciones mencionadas anteriormente, el ritmo de aprendizaje, la hiperactividad, y la agresividad constituyen factores del propio alumno, y externos al docente. En este punto, los docentes no dan indicios de asumir su rol para el manejo y trato de estos casos. Cabe mencionar que durante las observaciones realizadas se pudo reconocer que las aulas de estos docentes, pertenecientes a la Escuela B, efectivamente tenían alumnos que mostraban conductas agresivas con sus compañeros e incluso con la propia docente. Del total de participantes sólo una docente (D1) mencionó que el no contar con un método adecuado para desarrollar la lectura como uno de los factores que explican las dificultades para el trabajo de la comprensión de lectura. Esta docente de la Escuela A es la que tiene mayor experiencia como docente y más años trabajando en la I.E actual, lo que podría explicar que dada su experiencia haya sido la única en identificar que el carecer de un método de enseñanza sea un factor principal de dificultades. Por otra parte, el participante D2 expresó que aunque los padres de

familia, directores, la escuela etc., van a influir en los logros de aprendizaje de los alumnos, son ellos, los docentes los agentes claves del proceso para garantizar los logros de aprendizaje, tal como se muestra en la siguiente cita:

“Todo al final recae en nosotros, hay responsabilidad de los directivos, de los padres, de la comunidad, pero el agente principal somos nosotros, si nosotros [los docentes] no nos comprometemos...” (D2)

Si bien este es el docente más joven, es quien tiene el mayor nivel educativo (magíster), por lo que quizás su formación y edad podrían explicar que sea el único que asuma explícitamente su rol protagónico dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura.

Percepciones sobre las condiciones que facilitan el desarrollo de la comprensión de lectura

Por otra parte, como condiciones que facilitan el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura, todos los docentes destacaron básicamente aspectos del PL del cual son partícipes y que consisten principalmente en el material educativo (libro de texto) y las capacitaciones para su uso en el aula. Complementariamente, como se expone a continuación, los docentes realizaron comparaciones entre estos recursos brindados por el PL y los materiales y capacitaciones recibidos por el MINEDU.

La siguiente tabla resume las condiciones facilitadoras identificadas por los docentes:

Tabla 6. *Percepciones sobre los factores que facilitan la enseñanza de la lectura*

	Escuela A				Escuela B			
	D1	D2	D3	SD1	D4	D5	D6	SD2
<i>Libro del PL</i>								
Forma (diseño, estructura/ color)	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓
Contenido (estrategias de lectura y temas interesantes)	✓	✓	✓	✓	✓		✓	
Propiedad del alumno				✓	✓	✓		✓
Articulación con el DCN	✓	✓	✓					
<i>Capacitación y acompañamientos del PL</i>								
Permanentes, pertinentes y de calidad	✓	✓	✓	✓	✓			✓
Buena relación con los acompañantes	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
En la escuela y dirigida a todos	✓			✓				✓

Tal como como se aprecia en la tabla anterior, los docentes destacan el libro de texto del PL y sus características, así como la capacitación y el acompañamiento en el aula para su uso, como elementos fundamentales que facilitan la enseñanza de la lectura. Así, los

participantes señalan, con respecto al libro, aspectos relacionados a la forma, al contenido, la articulación con el DCN y el manejo del mismo por parte de los alumnos al ser propietarios de este material. La importancia del libro para los docentes es coherente con la propia propuesta del PL, dado que se considera el libro como una herramienta clave porque en él se plantean los pasos a seguir para garantizar el logro de aprendizajes, es decir, el desarrollo de estrategias de lectura que permitan mejorar la comprensión de lectura en los estudiantes.

Todos los participantes de la Escuela B (D4, D5, D6, SD2) y la mayoría de los de la Escuela A (D1, D2, D3) destacan como algo característico la presentación del libro: el diseño y sus ilustraciones a todo color. Al referirse a estas características un docente señala: "... [el libro del PL] tiene su presentación en la primera parte, creo que es atractivo, es colorido (...), por ahí como que al niño lo ganas. Por el color o por el ojo entran los aprendizajes en el niño..." (D1). Esta es una primera diferencia importante que perciben los docentes con respecto a los textos oficiales del Ministerio de Educación, los cuales consideran menos motivadores para los niños en cuanto su forma (color, tamaño, ilustraciones, extensión) con respecto a los del PL.

Estos resultados iniciales confirman los hallazgos encontrados por otros autores, tales como Gonzáles-Vigil (2004) quien demuestra que las características físicas de los libros de textos –como son el uso del color, un tamaño de letra grande, la calidad de la impresión del texto y de sus ilustraciones– pueden influir positivamente en la motivación de lectores y por consecuencia, en su comprensión. Asimismo, Gonzáles (2004) enfatiza que la estructura y la organización interna de los libros de texto son aspectos que influyen en la comprensión de lectura. Según este mismo autor, las modificaciones en la forma de organizar la información y las ayudas estructurales pueden facilitar la comprensión. De igual modo, otros autores como Snow y Sweet (2003) y Braslavsky (2005) señalan que el libro y sus características intrínsecas, como el formato y la estructura interna, son elementos claves en el proceso lector.

Un segundo aspecto del libro, destacado por todos los participantes de la Escuela A (D1, D2, D3, SD1) y la mitad de la Escuela B (D4, D6), es el contenido y cómo éste se organiza, tanto por las estrategias de lectura como por los temas que se desarrollan para la motivación y aprendizaje de los niños. En esa línea, es importante destacar que todos los libros del PL están organizados bajo una secuencia que asume la importancia de la transferencia gradual del aprendizaje de la lectura y el modelamiento desarrollado por el profesor para una instrucción efectiva de la comprensión de lectura. Es así que se organizan bajo una estructura que establece una sesión organizada en cuatro etapas. En la primera, el

docente lee y explica la habilidad que se aprenderá en la sesión y verifica que los alumnos hayan entendido. Luego, sigue el mismo procedimiento para las estrategias, y el docente les muestra paso a paso cuándo y cómo deben aplicarlas. Después, los alumnos desarrollan las actividades grupales e individuales para aplicar las estrategias de manera más independiente pero siempre con la guía del docente. Finalmente, se realiza un cierre de la sesión buscando que los alumnos reflexionen sobre lo que han aprendido y cómo lo han aprendido.

De acuerdo con la percepción de los participantes, todos los docentes de la Escuela A (D1, D2, D3) y un docente de la Escuela B (D4) destacan cómo el trabajo con el libro les ha significado un cambio positivo para el desarrollo de la enseñanza de la lectura en el aula y les ha permitido mejorar la comprensión de lectura de los alumnos. Las diferentes actividades de aplicación de las estrategias propuestas en el libro de textos –más que aspectos teóricos– son altamente valoradas por los docentes del estudio, porque consideran que los alumnos necesitan diferentes oportunidades que permitan ir integrando los nuevos aprendizajes y reforzándolos. Al respecto comparan este material- considerado valioso por su calidad y utilidad- con los libros de texto del área de Comunicación Integral del Ministerio de Educación, los cuales perciben tediosos y aburridos porque los consideran muy extensos y que no tratan temas interesantes para los alumnos. En ese sentido, el total de docentes de la Escuela A (D1, D2, D3) y un participante de la Escuela B (D6) afirman que la propuesta del libro, a través de las pautas y pasos sugeridos, los ha ayudado en su práctica pedagógica porque ha llevado a que ellos puedan aplicar de una forma concreta y coordinada las estrategias de lectura. Así, solo un docente (D1) mencionó de forma explícita que la manera como se plantea la aplicación de las estrategias (presentación de las estrategias, ejemplo desarrollado por el profesor, práctica guiada, práctica independiente) ha llevado a buenos resultados con los alumnos. Las percepciones que presentan los docentes con relación a la utilidad de estas etapas para el desarrollo de estrategias de lectura son congruentes con las propuestas que mencionan diversos autores (Solé, 1987; Denton, Vaughn, Wexler, Bryan & Reed, 2012; Byrne, 2007; Calero, 2011; Duke et al., 2011; Vaughn y Linan-Thompson, 2004) respecto a las características claves de una instrucción de lectura eficaz. En esta línea, los autores mencionados sostienen que el docente debe transferir progresivamente la responsabilidad a los alumnos buscando que sean aprendices autorregulados, y para ello la instrucción de la lectura debe ser explícita y sistemática. Según Serafini (2004), el rol de este tipo de instrucción es brindar demostraciones del uso de estrategias, resaltar aspectos del texto y sobre todo hacer visible el proceso de lectura. Además, uno de los principales

beneficios de los procedimientos de enseñanza directa y explícita de estrategias es que los alumnos comprenden el sentido de las estrategias de un modo más significativo, siendo conscientes de por qué las están aprendiendo y cómo estas les ayudan a aprender (Duffy citado en Calero, 2011).

Asimismo, los docentes expresan la utilidad de las herramientas brindadas por el PL para la mejora de la comprensión lectora: “Las actividades del libro permiten un trabajo de reforzamiento necesario para la comprensión de lectura, les permiten a los alumnos ser conscientes de lo que están aprendiendo” (D3). En la línea de lo que desarrolla Pinzás (2012), la conciencia del propio proceso de lectura es uno de los aspectos de la metacognición fundamental para que el lector pueda mejorar su comprensión.

Complementariamente, todos los docentes de la Escuela A (D1, D2, D3) destacan que los contenidos de los libros de texto han sido elaborados de manera articulada con el Diseño Curricular Nacional (DCN) y con las Rutas de Aprendizaje del MINEDU. Esta articulación es valorada porque al usar el libro se están desarrollando las habilidades que el currículo nacional señala y en este sentido, el libro se convierte en una herramienta que los ayuda a lograr los objetivos de aprendizaje del grado escolar.

Otra característica que resaltan ambas subdirectoras (SD1, SD2) y algunos docentes (D4, D5) de la Escuela B, como facilitador del proceso de enseñanza de la comprensión lectora, es que los libros de texto sean propiedad de los alumnos, lo que permite un uso especial por parte de los niños: pueden llevárselo a casa, tomar notas en él y revisarlas, corregir sus errores, y finalmente quedárselo al acabar el año escolar, en contraste con los textos brindados por el MINEDU. Así se manifiesta la siguiente viñeta:

“Ahí está la gran diferencia porque ahí, incluso con el texto del MINEDU, no pasa eso, ¿no? Tenemos que estarlo cuidando, en cambio ahí no: el niño [y] la maestra van haciendo. (...) pueden contar con el texto... acá el niño tiene que desarrollar; aunque te hayas equivocado, agarras el borrador, agarras el *liquid*, pero es tuyo. Ya corriges, lo escribes, si hay que hacer un esquema, un gráfico, lo haces, lo que no ocurre con el texto del Ministerio, ya el mismo niño sabe de antemano de que no puede rayar ese texto (...)” (SD2).

Este elemento es importante en el aprendizaje de la lectura, dado que ser propietario de un libro brinda la posibilidad de apropiarse del material, lo que deja que este cumpla su función de herramienta para construir y afianzar aprendizajes (Eguren, Galindo, González, Ramos y Rhor, 2011). Un estudiante con su propio libro puede subrayarlo y tomar notas en él

de manera intencionada y con un propósito determinado, lo que puede ser una estrategia de lectura que ayude a la comprensión del texto porque permite procesar y asimilar la información.

De esta manera, como un primer análisis se identifica que si bien ambas escuelas destacan el libro de texto como un elemento muy importante, que facilita la enseñanza de la lectura, los docentes de la Escuela A dan un mayor reconocimiento al contenido de los materiales, el aprendizaje las estrategias y su articulación con el DCN y las Rutas de Aprendizaje; mientras que los docentes de la Escuela B le dan mayor importancia a los aspectos del formato del texto. Ello evidenciaría cómo los docentes de la Escuela A reconocen el desarrollo de las estrategias como un eje central en la instrucción para favorecer la comprensión de los alumnos, lo que podría reflejarse, por ejemplo, en las diferencias de logro en comprensión lectora en ambas escuelas, según los resultados de las evaluaciones censales.

El reconocimiento del libro de texto, con determinadas características, como uno de los elementos que facilitan la enseñanza de la lectura va de la mano con las capacitaciones y acompañamientos en el aula que reciben los docentes como parte del PL. Así, con respecto a los acompañamientos, todos los participantes (D1, D2, D3, SD1, D4, D5, D6, SD2) valoraron positivamente las relaciones interpersonales establecidas con los acompañantes destacando la importancia de la comunicación: sentirse escuchados y aprender de sus errores porque no se sienten criticados. En efecto, la creación de espacios estimulantes y de confianza, en los que los docentes se sienten valorados y seguros, está relacionada con una mayor motivación hacia el aprendizaje (Miranda, 2008). Así, la relación de respeto y confianza establecida con los acompañantes ha sido un elemento importante desde la perspectiva de los propios docentes, e incluso de las subdirectoras, para que se puedan aprovechar las recomendaciones y sugerencias con el objetivo de mejorar la instrucción en el aula. Esto se contrasta con experiencias de capacitación en otros espacios, en donde el error generalmente no se maneja de manera adecuada, como lo menciona una docente (D1) quien en una ocasión le hizo una pregunta a una capacitadora del MINEDU y esta le llamó la atención por tener dudas, lo que significó para la docente no sentirse libre de hacer preguntas sino más bien atemorizada de evidenciar sus dudas frente a los capacitadores.

En esa línea, todos los participantes de la Escuela A (D1, D2, D3, SD1) y algunos de la Escuela B (D4, SD2) mencionan que las capacitaciones brindadas por el PL son elementos que les han permitido mejorar su trabajo en el aula porque han sido permanentes, pertinentes

y de buen nivel. De igual modo, los docentes consideran que las retroalimentaciones, como parte de los acompañamientos pedagógicos¹ han sido útiles porque ha permitido ver los propios errores en la aplicación de las estrategias en las mismas sesiones, lo que permite mejorar el desempeño. Al respecto, una docente menciona que:

“Nos han ayudado permanentemente, no nos han abandonado, y cuando hemos tenido alguna dificultad ellos han venido... entonces todo eso nos ha ayudado (...) Cada monitor nos iba observando, como el otro día la joven, nos hemos olvidado, entonces, nos van corrigiendo, solo así vamos mejorando” (D4).

De igual modo, dentro del análisis realizado por Guerrero y Alcázar (2011) sobre diferentes casos de implementación de programas se identificó que las características de las capacitaciones son fundamentales para una experiencia exitosa de implementación de un programa educativo. Así, por ejemplo, Montero (2011) señala que la supervisión y monitoreo son elementos que pueden mejorar el trabajo de los docentes en el aula, generando cambios importantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula. Estos cambios se dan siempre que estos espacios de supervisión y monitoreo brinden oportunidades al docente para reflexionar sobre su propia actividad en el aula.

Adicionalmente, ambas subdirectoras (SD1, SD2) y un docente de la Escuela A (D1) destacan que el PL capacita a todos los docentes de la misma institución educativa, independientemente del grado de primaria que enseña, y si participa o no en el PL. Esto, a diferencia del MINEDU, se destaca como un elemento que facilita el aprendizaje porque la escuela se convierte en un espacio de trabajo pedagógico entre equipos docentes, lo que permite apropiarse de la innovación o el cambio que se quiere lograr a nivel de toda escuela.

“... el MINEDU nos entrega textos, pero no hay (...) una capacitación para todos (...) Y si hay capacitación, va uno por ciclo y eso uno tiene que hacer la réplica, pero ¿qué hace el programa? Capacita a todos, el taller lo hace para todos. Porque por más que yo participe (...) sola, no va a ser igual a que yo lo reciba directo, es más beneficioso, ¿no?” (SD2).

Finalmente, la articulación de los materiales, capacitaciones y del acompañamiento es valorada positivamente por ambas subdirectoras y por una docente de la Escuela A (D1), en contraposición a cómo trabaja el MINEDU este tipo de recursos, ya que se considera una

¹ Acompañamiento pedagógico: “Estrategia formativa en la que se asesora personalmente al docente en su ámbito de trabajo, en su práctica cotidiana y a partir de sus necesidades específicas; es continuo y sostenido; es intencional, organizado y sistemático; se da por medio del diálogo, de la relación horizontal, de la interacción, la disposición personal y el compromiso”. (Montero, 2011: 72.)

característica que facilita la implementación del PL lo que a su vez es un factor que ayuda en la enseñanza de la lectura. Así, los participantes describen lo siguiente:

“Muy productivas las capacitaciones, muy didácticas, con alcances muy positivos, porque nos ha permitido aplicarlas dentro del aula y ha dado muy buenos resultados... talleres explicándonos paso a paso cómo se lleva a cabo el desarrollo del libro, cómo desarrollar las estrategias, las habilidades, en fin, cómo trabajar el libro, cómo aplicarlo con los niños” (D1).

“Por ejemplo, mira, (...) el MINEDU nos entrega textos, nos entrega material completo, pero no hay capacitación, no hay (...) que voy a hacer un taller para todos. Te entregan los materiales y los materiales concretos didácticos y ya (...)” (SD2).

Al respecto, es importante destacar la importancia de articular recursos cuando se implementa un programa educativo o innovación pedagógica. Como señalan Eguren, Gonzales y De Belaunde (2012), una característica del éxito de un programa educativo radica en su capacidad de articular recursos; de manera que la dotación de material educativo esté estrechamente conectada con procesos de capacitación docente. La articulación de recursos permite hacer más eficiente una intervención en la medida que no solo se le entrega al docente una herramienta para su labor de enseñanza si no que se le brinda espacio y apoyo a través de capacitaciones y acompañamientos que le permiten apropiarse de estas, aplicarlas y perfeccionar su práctica.

Balance final

Este estudio es una aproximación a las percepciones docentes sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectura, en el marco de la implementación de un programa de lectura. En este sentido, se buscó conocer las percepciones que los docentes tienen sobre la lectura y las estrategias de lectura, y sobre los factores que favorecen y dificultan la enseñanza de la comprensión lectora en los alumnos.

Los resultados muestran diferencias y similitudes entre las percepciones de los docentes de la Escuela A y la Escuela B. Por un lado, en la Escuela A todos los docentes definen la comprensión de un texto implica comprender el mensaje, la intención del autor, identificar las ideas principales y explicarlo con sus propias palabras. Mientras que en la Escuela B solo el docente 4 y el docente 6 coinciden en definir la comprensión de lectura como la comprensión de un mensaje y de la intención del autor. Asimismo, los docentes muestran definiciones similares sobre las estrategias de lectura, resaltando su papel clave para

la mejora de la comprensión de lectura e identificando su desarrollo como un elemento de cambio positivo en el proceso de enseñanza de la lectura dentro de su experiencia docente. Sin embargo, en cuanto a las definiciones dadas por los participantes respecto a la comprensión de lectura se encontró mayor elaboración en los docentes de la Escuela A.

Más aún, estas diferencias fueron también evidenciadas en sus prácticas pedagógicas en el aula. Al respecto, llama la atención que a pesar de ser docentes que vienen participando de un Programa de Lectura el mismo tiempo, muestran diferentes niveles de asimilación y aplicación de la propuesta, aunque en el discurso concuerden en destacar las herramientas dadas por el Programa para mejorar la comprensión lectora de sus alumnos. Estas diferencias en las prácticas pedagógicas se relacionan con los diferentes niveles de claridad y complejidad de las percepciones docentes. Asimismo, los resultados de la Evaluación Censal del período 2007-2013 dan cuenta de alumnos con diferentes niveles de logro de aprendizaje en comprensión de lectura en la Escuela A y la Escuela B, que se explicaría por las características de su práctica pedagógica (práctica deliberada y consciente, con sentido, vs práctica mecánica sin claridad) y las características particulares de los alumnos (alumnos regulados vs alumnos inquietos, agresivos).

Por otra parte, los docentes muestran consenso al identificar la falta de hábito de lectura y el poco apoyo de los padres como las condiciones que dificultan el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y que implican un reto para su labor, percepciones docentes que se confirman en otros estudios relacionados. Adicionalmente, en la Escuela B se identifican los problemas de aprendizaje y de conducta como factores que dificultan su trabajo al momento de enseñar la comprensión de lectura. Como factores que facilitan la enseñanza de la comprensión de lectura, tanto los participantes de la Escuela A y de la Escuela B destacan elementos del PL, tales como la calidad de los materiales brindados, las características de las capacitaciones y en algunos casos, la articulación entre ambos. Asimismo, para los docentes la buena relación establecida con los acompañantes del programa ha permitido la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura. En ambas escuelas también se encuentran diferencias, identificándose que los docentes de la Escuela A destacan, como facilitadores de la enseñanza de la lectura, aspectos relacionados al contenido del material en cuanto las estrategias desarrolladas, la articulación con la información oficial (currículo y rutas de aprendizaje) así como la calidad y pertinencia de las capacitaciones y acompañamientos; mientras que en la Escuela B identifican principalmente aspectos relacionados a la forma del libro y las relaciones con los acompañantes.

La investigación presentada tiene algunas limitaciones, las cuales pueden ser consideradas como base para mejorar los futuros estudios. Primero, los resultados de este estudio podrían profundizarse en futuras investigaciones con una muestra mayor de escuelas y docentes. Asimismo, podría plantearse una metodología mixta, de manera que se logre complementar la información cualitativa recogida. Además, investigaciones posteriores podrían incluir escuelas rurales de manera que se pueda conocer experiencias en realidades y contextos diferentes. Finalmente, dado que no se contó con una línea base o en todo caso escuelas sin intervención del PL, no se pudieron elaborar interpretaciones determinantes sobre los resultados del Programa de Lectura en el logro de los aprendizajes de la comprensión lectora.

De este estudio se desprenden algunas recomendaciones. En primer lugar, sería importante brindar espacios de reflexión para que los docentes puedan pensar sobre sus propias percepciones y prácticas pedagógicas en la enseñanza de la comprensión lectora, asumiendo de manera crítica su rol y su responsabilidad en el proceso.

Por un lado, sería conveniente que al momento de diseñar y ejecutar programas que busquen mejorar la comprensión de lectura se pueda considerar la importancia de brindar al docente materiales, capacitaciones y acompañamientos articulados para que los puedan utilizar –de manera consciente y de forma crítica– como recursos para mejorar su práctica pedagógica. Asimismo, el diseño de los materiales que se utilicen deberían considerar las características de forma, y sobretodo contenido, ya expuestos. Las percepciones de los docentes sobre la propuesta y sus recursos son importantes pues influyen en el uso que se le puede dar, por lo que es necesario generar espacios para reflexionar en torno a ello. Por otro lado, es preciso que el diseño y la ejecución de un programa tengan en cuenta que aunque se parte de una propuesta común, las escuelas tienen características y contextos diferentes que exigen adaptaciones, tanto de la propia instrucción como de aspectos interpersonales, con el fin de lograr los objetivos de aprendizajes establecidos.

Referencias

- Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Byrne, J. (2007). *Cognitive Development and Learning in Instructional Contexts*. New York: Pearson.
- Cairney, T. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Morata.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and Knowledge. En Berliner, D. y Calfee, R. (Eds.), *Handbook of Educational Psychology*. New York: MacMillan.
- Calero, A. (2011). *Cómo mejorar la comprensión de lectura*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Carreño, B. (2004). *Comprensión de lectura al finalizar primaria en niños peruanos* (Tesis de maestría no publicada). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Cassany, D.; Luna, M. y Sanz, G. (2007). *Enseñar Lengua 12*. Barcelona: Grao.
- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados: voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós.
- Chall, J. (1996). *Stages of Reading Development. 2nd. Edition*. Florida: Harcourt Brace College Publishers.
- Choza, T. (2012). *Percepciones de docentes de colegios privados regulares de Lima sobre el programa de inclusión escolar*. (Tesis de Licenciatura). Recuperada de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/4884/CHOZA_BARTARA_TABATA_INCLUSION_ESCOLAR.pdf?sequence=1.
- Claux, M. L. y La Rosa, M. I. (2004). *La comprensión de lectura en el aula: una experiencia significativa*. Lima: Centro para el Magisterio Universitario PUCP.
- Creswell, J. (2007). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluation Quantitative and Qualitative Research*. 2da Ed. New Jersey: Pearson Education.
- Cuetos, F. (2011) *La psicología de la lectura*. Madrid: Woulter Kluwer.
- Dalton, B. & Proctor, P. (2007). Reading as Thinking: Integrating Strategy Instruction in a Universally Designed Digital Literacy Environment. En D.S. McNamara (Ed.). *Reading Comprehension Strategies. Theories, Interventions and Technologies*. (pp. 421-440). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Denton, C.; Vaughn, Sh.; Wexler, J.; Bryan, D. y Reed, D. (2012) *Effective Instruction for Middle School Students with Reading Difficulties: The Reading Teacher's Sourcebook*. Dallas: University of Texas System/Texas Education Agency.

- Duke, N.K., Pearson, P.D., Strachan, S.L. y Bilman, A.K. (2011). Essential Elements of Fostering and Teaching Reading Comprehension. En *What Research Has to Say about Reading Instruction (4th edition)*, 51-93. International Reading Association.
- Duffy, G.G (2002). *The Case for Direct Explanation of Strategies*. En C.C. Block y M. Pressley (Eds.), *Comprehension Instruction* (pp. 28-41). New York: Guilford.
- Eguren, M.; Gonzales, N. y De Belaunde, C. (2012). Articulando recursos: mejorando el desempeño docente y la comprensión lectora a través de una intervención centrada en el uso de materiales educativos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5 (3). Recuperado de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num3/art04_htm.html.
- Eguren, M.; Galindo, J.; Gonzáles, N.; Ramos, J. y Rhor, P. (2011). *Adelante Guía Pedagógica*. Lima: Fundación BBVA Continental.
- García, J. y Bernal, A. (2008). Institución y decepción: la salubridad institucional y la práctica docente. *Revista Española de Pedagogía*, 405-424.
- Gersten, R.; Fuchs, L.; Williams, J., y Baker, S. (2001). Teaching Reading Comprehension Strategies to Students with Learning Disabilities: A Review of Research. *Review of Educational Research*, 71, 279–320.
- Gil, J. (2008). Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado. *Revista de Educación*. 301-322. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_13.pdf.
- González, A. (2004). *Estrategias de comprensión lectora*. Madrid: Síntesis.
- Gonzáles, M. (2012). *Teorías implícitas de docentes del área de comunicación acerca de la comprensión*. (Tesis de Maestría). Recuperada de: http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/1683/GONZALES_FLORES_IMPLICITAS_LECTORA.pdf?sequence=1.
- González Vigil, M. (2004). *Factores relacionados con la motivación para la lectura*. (Tesis de licenciatura no publicada). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Graves, Juel, y Graves. (2001). *Teaching Reading in the 21st Century*. Boston: Allyn and Bacon.
- Guerrero, L. y Alcázar, L. (2011). *Mejora efectiva de la educación básica en las zonas rurales del Perú. Revisión de cuatro experiencias exitosas*. Documento de trabajo. Lima: IPAE.
- Kamil, M. (2000). *Handbook of Reading Research*. New Jersey: Longman Inc.

- Kolic-Vehovec, S. y Bajanski, I. (2006). Metacognitive Strategies and Reading Comprehension in Elementary School Students, *European Journal of Psychology of Education*, 21(4), 439-451.
- Makuc, M. (2008). Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos. *Revista Signos*, 41(8), 403-422.
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.
- Ministerio de Educación (2014). *Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes 2014*. Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2015/02/ECE-2014-Web-270215-27febv2.pdf>.
- Ministerio de Educación (2013). Memoria Institucional 2012-2013. Recuperado de http://www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/minedu_memoria_institucional_2012-2013.pdf.
- Ministerio de Educación (2012). *Pisa 2012: Primeros Resultados. Informe Nacional del Perú*. Recuperado de http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2013/12/reporte_pisa_2012.pdf.
- Ministerio de Educación (2008). *Diseño Curricular Nacional*. Recuperado de file:///C:/Users/sleandro/Downloads/dcn_2009.pdf.
- Ministerio de Educación (2007). *Plan estratégico institucional 2007-2011. Documento de trabajo*. Recuperado de www.minedu.gob.pe/Publicaciones/PEIMED-05.XI.07.pdf.
- Ministerio de Educación (2005). *Plan Nacional de Educación para Todos 2005-2015, Perú. Hacia una educación de calidad con equidad*. Recuperado de www.minedu.gob.pe/educacionparatodos/xtras/SuplementoPNEPT.pdf.
- Ministerio de Educación (2000). *Programa curricular de educación primaria de menores-ciclos 1,2, 3*. Lima: MINEDU.
- Miranda, L. (2008). Factores asociados al rendimiento escolar y sus implicancias para la política educativa del Perú. En Benavides, M. *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú. Contribuciones empíricas para el debate*. Lima: GRADE.
- Montero, C. (2011). Estudio sobre acompañamiento pedagógico. Experiencias, orientaciones y temas pendientes. En Consejo Nacional de Educación (Ed.). *Hacia una propuesta de criterios de buen desempeño docente. Estudios que aportan a la reflexión, al diálogo y a la construcción concertada de una política educativa*. Lima: CNE.

- Morles, A. (1999). El proceso de la comprensión lectora. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje. Monográfico: Cognición, educación y evaluación*, 4(2b), 279-293.
- Navarro, A.M. (2007). *Comparación de las percepciones de alumnos y docentes sobre las prácticas en la universidad*. I Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación, Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación. Recuperado de www.saece.org.ar.
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62 (3): 307-332.
- Pinzás, J. (2012). *Leer pensando. Introducción a la visión contemporánea de la lectura*. Lima: Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Polselli, A. y Snow, C. (2003). *Rethinking Reading Comprehension*. New York: The Guilford Press.
- Pressley, M. (2002). Metacognition and Self-regulated Comprehension. En Farstrup, A. E. y Samuels, S. J. (Eds.). *What Research Has to Say about Reading Instruction?* Newark, International Reading Association.
- Rincón, G.; Narváez, E. y Roldán, C. (2003). *Entre textos: La comprensión de textos escritos en la educación primaria*. Cali: Universidad del Valle.
- Rosales, E. (2008). *Concepciones y creencias docentes sobre el éxito y el fracaso en el área curricular de Comunicación Integral*. (Tesis de Licenciatura). Recuperada de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/422/ROSALES_CORDOVA_ELIZABETH_CONCEPCIONES_CREENCIAS.pdf?sequence=1.
- Santos, D. (2013). *Percepción y práctica educativa inclusiva en docentes de establecimientos municipales de Monte Patria*. (Tesis de Maestría no publicada). Universidad de Arte y Ciencias Sociales, Santiago de Chile.
- Serafini, F. (2004). *Lessons in Comprehension: Explicit Instruction in the Reading Workshop*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Snow, C. y Sweet, A.P. (2003). Reading for Comprehension. En A. P. Sweet y C. E. Snow (Eds.), *Rethinking Reading Comprehension* (pp. 1-11). New York: The Guilford Press.
- Solé, I (2004). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Solé, I. (1987). *Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora*. Barcelona: Editorial Infancia y Aprendizaje.
- Stella, G. y Arciniegas, E. (2003). El uso de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos. *Lenguaje*, 31, 118-141.

- Strickland, D. S. (2002). The Importance of Effective Early Intervention. En A. E. Farstrup y S. J. Samuels (Eds.), *What Research Has to Say about Reading Instruction?* IRA, Newark. Recuperado de www.reading.org/publications/bbv/books/bk117/toc.html.
- Tapia, A. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación*, número extraordinario, 63-93. Recuperado de http://www.oei.es/fomentolectura/claves_ensenanza_comprension_lectora_alonso_tapia.pdf.
- UNESCO (2014). *Primera entrega de resultados Tercer Estudio Regional Comparativo*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Unidad de Medición de la Calidad Educativa (2006a). *Explorando algunas características de los docentes del Perú*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- Unidad de Medición de la Calidad Educativa (2006b). *Comprendiendo la escuela desde su realidad cotidiana Estudio cualitativo en cinco escuelas estatales de Lima*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- Vallés, A. y Vallés, C. (2006). *Comprensión lectora y estudio*. Valencia: Promolibro.
- Vargas, N. (2013). *La noche de la literacidad escolar: prácticas letradas en una escuela pública del programa de educación básica alternativa para estudiantes jóvenes y adultos en Lima*. (Tesis de Licenciatura). Recuperada de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/5252>.
- Vaugh, Sh. y Linan-Thompson, S. (2004) *Research-based Methods of Reading Instruction*: Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Vieytes, R. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad. Epistemología y técnicas*. Buenos Aires: Editorial de las Ciencias.
- Vitale, M. R. & Romance, N. R. (2007). A Knowledge-based Framework for Unifying Content-area Reading Comprehension and Reading Comprehension Strategies. In McNamara, D. S. (Ed.). *Reading Comprehension Strategies. Theories, Interventions and Technologies*. (pp. 73-104). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Williams, D.S. (2007). Literacy in the Curriculum: Integrating Text Structure and Content Area Instruction. En: McNamara, D. S. (Ed.). *Reading Comprehension Strategies. Theories, Interventions and Technologies*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Willingham, D. T. (2006). The Usefulness of Brief Instruction in Reading Comprehension Strategies. *American Educator*, 30(4), 39-50.

Woolfolk, A., Davis, H. y Pape, S. (2006). Teacher Knowledge and Beliefs. En Alexander, P. y Winne, P. (Eds.). *Handbook of Educational Psychology*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Young, A. (2011). *Estudio longitudinal sobre el desarrollo de la comprensión de lectura de primero a cuarto grado de primaria*. (Tesis de Licenciatura). Recuperada de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/681>.



APÉNDICE A: Consentimiento Informado (Para el participante)

La presente investigación es conducida por Sayuri Leandro Kato, estudiante de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú. El objetivo de este estudio es conocer las percepciones docentes sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión de lectura.

Si usted accede a participar en este estudio, se realizará una observación de una sesión de su clase y se le pedirá responder algunas preguntas en una entrevista. Esto tomará aproximadamente 40 minutos de su tiempo. La entrevista se grabará, de modo que la investigadora pueda transcribirla. La participación en este estudio es totalmente voluntaria. La información que se recoja será estrictamente confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas. Si tiene alguna duda sobre este estudio, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse de este estudio sin que eso lo perjudique en ninguna forma.

Desde ya le agradezco su participación.

(Para la investigadora)

Acepto participar voluntariamente en esta investigación conducida por Sayuri Leandro Kato estudiante de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú. He sido informado que el objetivo de este estudio es conocer las percepciones docentes sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión de lectura.

La investigadora me ha explicado que realizará una observación de una sesión de mi clase y una entrevista de 40 minutos aproximadamente. Me han explicado que la entrevista será grabada y que la información recogida será estrictamente confidencial, anónima y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de este estudio. Sé que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento, y que puedo retirarme sin que esto me afecte de ninguna manera.

Nombre del participante

Firma del participante

Fecha

APÉNDICE B: Ficha de Datos Personales

Datos generales:	
Nombre:	
Edad:	_____
Grado que enseña:	_____ _____
Datos personales:	
Lugar de Nacimiento:	_____
Institución donde se formó como docente:	_____
Total de años como docente/ subdirector:	_____
Total de años en la escuela actual:	_____

APÉNDICE C: Guía de Entrevista semiestructurada

Presentación e introducción al tema

Hola, soy [nombre] y estoy realizando una investigación para elaborar mi tesis de Licenciatura en Psicología Educativa. En primer lugar, gracias por acceder a la entrevista, me gustaría que revise este consentimiento informado y si está conforme, lo firme. Si tiene alguna pregunta en cualquier momento de la entrevista me la puede hacer. Como se señala en el consentimiento, esta investigación busca conocer sus percepciones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura.

Experiencia en la comprensión de lectura

Código del docente: _____ Fecha: _____

Hablemos sobre la comprensión de lectura y su experiencia en la enseñanza de la misma

1. En palabras muy sencillas, y desde su experiencia ¿qué significa comprender un texto?
2. Cuando usted empezó a enseñar hace [número de] años, ¿cómo se solía enseñar la comprensión de lectura a sus alumnos?, ¿ha habido cambios?
3. De haber cambios en la manera de enseñar, ¿qué ventajas/ dificultades diría usted que trajeron estos cambios?
4. ¿Qué indicadores toma en cuenta usted para determinar si se ha realizado una comprensión exitosa?
5. ¿Qué son las estrategias de lectura?

En general, a lo largo de su carrera enseñando comprensión de lectura a sus alumnos,

6. ¿Cuál considera usted que han sido las mayores dificultades que ha tenido o las condiciones que dificultan la enseñanza de la comprensión lectora? ¿Por qué?
7. ¿Cuál considera usted que han sido las mayores facilidades que ha tenido o las condiciones que han facilitado la enseñanza de la comprensión lectora? ¿Por qué?

Muchas gracias por su tiempo.

APÉNDICE D: Ficha de Observación

Código del docente: _____ I.E.: _____

Fecha: _____ Hora de inicio: _____ Hora de término: _____

Registro anecdótico:

Manejo y clima del aula, disciplina y relación profesor-alumno:

Fase	Sí	Sí pero	No	Descripción
Descripción explícita por parte del profesor de la estrategia, y cuándo y dónde usarla				
Ser explícito sobre lo que los estudiantes tienen que hacer				
El modelado de la conducta para la utilización de los distintos componentes de la estrategia por parte del profesor y otro alumno				
Secuenciar actividades para que los estudiantes aprendan y para que desarrollen estrategias sistemáticamente.				
La práctica guiada y supervisada en el uso de la estrategia				
Proveer tiempo suficiente y múltiples oportunidades de práctica, y brindar <i>feedback</i> .				
El trabajo colaborativo usando la estrategia y una reflexión conjunta posterior.				
La práctica independiente del alumno en el uso de la estrategia y la autoevaluación de la propia competencia.				