



**VNiVERSiDAD
D SALAMANCA**

**UNIVERSIDAD DE SALAMANCA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA**

TESIS DOCTORAL

**“ANÁLISIS DE LAS ACTIVIDADES PROPUESTAS
EN LOS PLANES LECTORES DE 68 CENTROS
PÚBLICOS DE CASTILLA Y LEÓN Y ESTUDIO
EXPLORATORIO DE SU POSIBLE REPERCUSIÓN
EN EL CONOCIMIENTO DEL PROFESORADO”**

AUTOR: YOLANDA MARTÍN BLÁZQUEZ

DIRECTOR: J. RICARDO GARCÍA

SALAMANCA, 2018

Agradecimientos

Desde el día que emprendí esta marcha supe que iba a ser larga y costosa pero, todo llega, y ha llegado el momento de poner el punto y final. En mi recuerdo quedan ratos de falta de inspiración, confusión en los objetivos, debilidad y desaliento, sin embargo, siempre hubo alguien cerca que revirtió la situación y me hizo continuar.

Quiero mostrar mi agradecimiento en primer lugar, a Ricardo García por su grandeza personal y profesional. Reflexionar conjuntamente y recibir su ayuda ha sido una fuente de inspiración. Gracias no sólo por guiar y orientar mis pasos sino también por animarme e infundir en mí un sentimiento de “competencia”.

En segundo lugar, a todos los docentes que han colaborado con su voluntad en la realización de este trabajo, cumplimentando cuestionarios, sin vosotros no lo podría haber logrado.

Después a mis padres, que me han sabido transmitir la necesidad de sobreponerse a las dificultades y de seguir trabajando duro en aquello en lo que se cree y con lo que se disfruta.

A mi hermano, que con su particular visión de la vida me ha demostrado la importancia de saber relativizar: una misma cosa puede ser, al tiempo, lo más y lo menos importante, dependiendo de los ojos con que se mire y de las prioridades que se establezcan.

A José, mi apoyo incondicional, el mayor sufridor de este bonito reto al que le he restado mucho tiempo pero no en vano. Su mayor virtud, la paciencia, me ha llevado inconscientemente hasta aquí porque me ha permitido seguir mi ritmo de trabajo, siempre sin prisa pero sin pausa.

A Inés Rodríguez, mi compañera y amiga, con la que he tenido largas y tendidas conversaciones sobre lectura y comprensión, con la que he desahogado libremente mis sentimientos en momentos de conflicto y de la que obtuve siempre una respuesta de escucha, palabras de ánimo y consejos sinceros.

Y por último, deseo agradecer a Rosana Hernández y Sergio Díaz mis principales amigos, que han seguido muy de cerca el desarrollo de este trabajo y me han servido de estímulo en los momentos de mayor debilidad.

Muchas gracias a todos por participar en este precioso proyecto que hoy termina y del que formáis parte.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	17
--------------------	----

MARCO TEÓRICO	23
---------------------	----

CAPÍTULO I.

EN QUÉ CONSISTE SER UN LECTOR COMPETENTE

1.1. Introducción	27
--------------------------------	-----------

1.2. ¿Qué es leer bien las palabras?	29
---	-----------

1.3. ¿Qué hacen los alumnos para comprender?	34
---	-----------

<i>1.3.1. Niveles de comprensión</i>	<i>34</i>
--	-----------

<i>1.3.2. Procesos psicológicos implicados en el desarrollo de la competencia lectora</i>	<i>41</i>
---	-----------

<i>1.3.3. Cómo se ponen en marcha los distintos procesos psicológicos</i>	<i>45</i>
---	-----------

1.4. Soporte motivacional-emocional	49
--	-----------

<i>1.4.1. Fase pre-decisional</i>	<i>51</i>
---	-----------

<i>1.4.2. Fase post-decisional</i>	<i>54</i>
--	-----------

<i>1.4.3. Fase post-acción</i>	<i>55</i>
--------------------------------------	-----------

1.5. Resumen y conclusiones	56
--	-----------

CAPÍTULO II.
CÓMO AYUDAR A LOS ALUMNOS A SER LECTORES
COMPETENTES

2.1. Introducción	61
2.2. Reconocimiento de palabras	61
2.2.1. <i>Conciencia fonológica</i>	62
2.2.2. <i>Enseñanza del código</i>	65
2.3. Comprensión	67
2.3.1. <i>Enseñar a Comprender: Enseñanza Directa (ED)</i>	69
2.3.1.1. <i>Modelo general</i>	69
2.3.1.2. <i>Variantes del modelo</i>	72
2.3.1.2.1. <i>Enseñanza Recíproca</i>	72
2.3.1.2.2. <i>Enseñanza Transaccional</i>	74
2.3.1.2.3. <i>CORI</i>	78
2.3.1.2.4. <i>Enseñanza de estrategia asistida</i> <i>por ordenador</i>	79
2.3.1.2.4.1. <i>iStar</i>	80
2.3.1.2.4.2. <i>e-PELS</i>	81
2.3.1.2.4.3. <i>TuinLEC</i>	82
2.3.1.3. <i>¿Qué se enseña? Estrategias</i>	84
2.3.1.4. <i>Evidencias empíricas</i>	95
2.3.2. <i>Ayudar a comprender. Enseñanza Implícita</i>	98
2.3.2.1. <i>Modelo general</i>	98
2.3.2.2. <i>Variantes del modelo</i>	101
2.3.2.2.1. <i>“Lectura conjunta”</i>	102
2.3.2.2.2. <i>Comunidad de aprendices</i>	106
2.3.2.2.3. <i>Tutoría entre iguales</i>	107
2.3.2.2.4. <i>Asistencia por ordenador</i> <i>tutores inteligentes</i>	108
2.3.2.2.4.1. <i>AutoTutor</i>	109
2.3.2.2.4.2. <i>Point&Query</i>	110
2.3.2.3. <i>¿Qué se enseña? Estrategias que subyacen</i> <i>a las ayudas</i>	111
2.3.2.4. <i>Evidencias empíricas</i>	113

2.3.3. <i>Escribir para Comprender</i>	116
2.3.3.1. <i>Modelo general</i>	119
2.3.3.2. <i>Variantes del modelo</i>	120
2.3.3.2.1. <i>Programa García y de Caso-Fuentes</i> ...	120
2.3.3.2.2. <i>Escribir textos argumentativos</i>	124
2.3.3.3. <i>Evidencias empíricas</i>	125
2.3.3.3.1. <i>Escribir sobre los textos leídos</i>	126
2.3.3.3.2. <i>Enseñar a los estudiantes la habilidad de escribir (redactar) y los procesos implicados en la creación de un texto</i>	128
2.4. Soporte emotivo-motivacional. Animación a la lectura	130
2.5. Resumen y conclusiones	135

CAPÍTULO III.
**¿QUÉ SABEN LOS PROFESORES SOBRE LA LECTURA
Y LA COMPRENSIÓN?**

3.1. Introducción	139
3.2. ¿Qué saben los docentes? Creencias	141
3.2.1. <i>¿Cómo se evalúan las creencias de los profesores?</i>	142
3.2.2. <i>¿Qué sabemos sobre las creencias de los profesores en relación a la lectura?</i>	157
3.3. ¿Qué saben los profesores? Conocimiento práctico	161
3.3.1. <i>¿Cómo se evalúa el conocimiento práctico de los profesores?</i>	163
3.3.2. <i>¿Qué sabemos sobre el conocimiento práctico de los profesores en relación a la lectura?</i>	174
3.3.2.1. <i>Alfabetización inicial/ Educación infantil</i>	174
3.3.2.2. <i>Educación infantil y primaria</i>	177
3.3.2.3. <i>Educación primaria</i>	180
3.3.2.4. <i>Educación Secundaria</i>	186
3.4. Resumen y conclusiones	188

ESTUDIOS EMPÍRICOS

CAPÍTULO IV. ESTUDIO I. ANÁLISIS DE LAS ACTIVIDADES DE LOS PLANES LECTORES

4.1. Introducción	195
4.2. Metodología	198
4.2.1. <i>Recogida de información y corpus analizado</i>	198
4.2.2. <i>Procedimiento de análisis</i>	201
4.2.3. <i>Fiabilidad</i>	209
4.3. Resultados	210
4.3.1. <i>Distribución de actividades en los distintos niveles educativos</i>	210
4.3.2. <i>Grado de integración de las actividades en el currículum (I): actividades curriculares vs no curriculares</i>	214
4.3.2.1. <i>Número total de actividades curriculares y extracurriculares</i>	214
4.3.2.2. <i>Actividades curriculares y no curriculares según niveles</i>	216
4.3.2.3. <i>Actividades curriculares y no curriculares en cada plan de lectura y comprensión</i>	217
4.3.3. <i>Grado de integración de las actividades en el currículum (II): Áreas/materias a las que se encaminan las actividades</i>	218
4.3.4. <i>Objetivos que pretenden los planes con sus actividades</i>	220
4.3.4.1. <i>Número total de actividades y su relación con los objetivos que pretenden alcanzar</i>	221
4.3.4.2. <i>Objetivos que pretenden los planes con sus actividades según los niveles educativos a los que van dirigidas</i>	222
4.3.4.3. <i>Objetivos a los que se dirigen cada uno de los planes con sus actividades</i>	223
4.3.4.4. <i>Subcategorías a las que se enfocan las actividades de cada categoría</i>	226

4.4. Discusión y conclusiones	231
4.4.1 <i>¿Hacia qué niveles educativos se dirigen las actividades recogidas en los planes de lectura?</i>	232
4.4.2 <i>¿En qué medida el plan de lectura está integrado en el curriculum?</i>	233
4.4.3 <i>¿Hacia qué materia/ áreas dirigen los docentes las actividades que diseñan en los planes?</i>	233
4.4.4 <i>¿Qué objetivos persiguen los centros con la oferta de actividades que hacen en los planes de lectura?</i>	234

**CAPÍTULO V. ESTUDIO II.
ANÁLISIS DE LAS CREENCIAS Y ACCIONES DE LOS
DOCENTES EN RELACIÓN A LA LECTURA
Y COMPRENSIÓN.**

5.1. Introducción	239
5.2. Metodología	244
5.2.1 <i>Recogida de información y corpus analizado</i>	244
5.2.2 <i>Justificación del cuestionario para la obtención de los datos</i>	245
5.2.3 <i>Diseño del cuestionario</i>	247
5.2.4 <i>Procedimiento de análisis</i>	250
5.2.4.1. <i>Procedimiento de análisis: Información obtenida sobre los conocimientos y creencias de los profesores</i>	250
5.2.4.2. <i>Procedimiento de análisis: Información sobre cómo afrontan tareas de lectura y comprensión a través de textos</i>	251
5.2.4.2.1. <i>Texto expositivo</i>	253
5.2.4.2.2 <i>Descripción de las categorías establecidas para analizar lo que los profesores harían “Antes de leer el texto” expositivo</i>	254
5.2.4.2.3. <i>Descripción de las categorías establecidas para analizar lo que los profesores harían “Después de leer el texto” expositivo</i>	256
5.2.4.2.4. <i>Descripción de las categorías para analizar las Preguntas propuestas por los profesores para comprobar la comprensión del texto expositivo.</i>	259

5.2.4.2.5. Texto narrativo.....	262
5.2.4.2.6 Descripción de las categorías establecidas para analizar lo que los profesores harían antes de leer el texto narrativo	263
5.2.4.2.7 Descripción de las categorías establecidas para analizar lo que los profesores harían después de leer el texto narrativo	265
5.2.4.2.8. Descripción de las categorías establecidas para analizar las preguntas que los profesores harían para comprobar la comprensión del texto narrativo	269
5.3 Fiabilidad	271
5.4 Resultados	272
5.4.1 Sesiones de trabajo dedicadas por los profesores a cada tipo de tarea	275
5.4.2 Tareas que los profesores consideran más apropiadas realizar en las aulas para facilitar en los alumnos de educación infantil su posterior aprendizaje de la lectoescritura.....	281
5.4.3 Acciones que los profesores proponen realizar con sus alumnos antes y después de leer dos textos: expositivo y narrativo	286
5.4.3.1 Acciones que los profesores proponen realizar con sus alumnos antes de leer un texto expositivo	287
5.4.3.2 Acciones que los profesores realizan con sus alumnos después de leer un texto expositivo	295
5.4.3.3 Acciones que los profesores proponen realizar con sus alumnos antes de leer un texto narrativo	305
5.4.3.4 Acciones que los profesores proponen realizar con sus alumnos después de leer un texto narrativo	313
5.4.4 Preguntas que los profesores harían después de leer los textos para comprobar la comprensión de sus alumnos sobre lo leído	324
5.4.4.1 Preguntas que los profesores realizan después de leer el texto expositivo	324

5.4.4.2 Preguntas que los profesores realizan después de leer el texto narrativo	331
5.5 Discusión y conclusiones.....	339
5.5.1 Sesiones de trabajo dedicadas por los profesores a cada tipo de tarea de lectura	340
5.5.2 Tareas que los profesores consideran más apropiadas realizar en las aulas para facilitar en los alumnos de educación infantil su posterior aprendizaje de la lectoescritura	342
5.5.3 Acciones que los profesores proponen hacer con sus alumnos antes y después de leer los textos y preguntas que realizan	344
5.5.3.1 ¿Qué se propone hacer antes de leer el texto expositivo?	345
5.5.3.2 ¿Qué se propone hacer después de leer el texto expositivo?	347
5.5.3.3 ¿Qué se propone hacer antes de leer el texto narrativo?	348
5.5.3.4 ¿Qué se propone hacer después de leer el texto narrativo?	349
5.5.3.5 ¿Qué preguntas hacen los profesores para evaluar la comprensión?	351

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES FINALES

6.1 Introducción	359
6.2 Conclusiones específicas	360
6.2.1. ¿Qué nos dicen los Planes de Lectura sobre los ideales que persiguen los docentes con respecto al desarrollo de la lectura y la comprensión?	360
6.2.2. ¿Qué tiempo dedican los docentes al fomento de la lectura y la comprensión?	365
6.2.3. ¿Qué tareas consideran los docentes que son más apropiadas para facilitar el aprendizaje de la lectoescritura?	366

6.2.4. <i>¿Qué proponen los profesores hacer para promover la comprensión antes y después de leer textos narrativos y expositivos?</i>	368
6.2.5. <i>¿Qué preguntas hacen los profesores para evaluar y promover la comprensión de textos narrativos y expositivos?</i>	372
6.2.6. <i>¿Hay alguna relación entre haber participado en la elaboración del Plan Lector y las creencias/conocimientos que los profesores ponen de manifiesto?</i>	374
6.3 Conclusión general	375
6.4 Limitaciones	376
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	379
ANEXOS	419

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: N° y porcentaje de actividades propuestas para cada etapa y ciclo.	211
Gráfico 2: N° y porcentaje de actividades agrupadas.....	212
Gráfico 3: N° y porcentaje de cada tipo de actividad.....	215
Gráfico 4: Porcentaje de actividades curriculares y no curriculares por niveles educativos	216
Gráfico 5: N° y porcentaje de planes en función del reparto de actividades curriculares y no curriculares que proponen	218
Gráfico 6: N° y porcentajes de actividades curriculares que proponen los planes para trabajar en todas las áreas o en áreas concretas del currículum	219
Gráfico 7: N° y porcentajes de actividades distribuidas por cada una de las áreas del currículum	220
Gráfico 8: N° y porcentaje de actividades enfocadas a cada una de las cuatro categorías establecidas	221
Gráfico 9: Porcentaje de actividades planificadas de cada categoría según el nivel educativo.....	223
Gráfico 10: N° y porcentaje de planes orientados a cada una de las categorías.....	224
Gráfico 11: N° y porcentaje de actividades orientadas a trabajar comprensión.....	226
Gráfico 12: N° y porcentaje de actividades orientadas a trabajar lectura.....	228
Gráfico 13: N° y porcentaje de actividades orientadas a trabajar la expresión.....	229
Gráfico 14: N° y porcentaje de actividades orientadas a trabajar la motivación.....	230
Gráfico 15: Número medio de sesiones semanales de trabajo dedicadas a la lectura por los profesores de infantil, distinguiendo si han participado o no en la elaboración del plan lector y el tipo de tarea que realizan en estas sesiones.....	275
Gráfico 16: Número medio de sesiones semanales de trabajo dedicadas a la lectura por profesores de primaria (agrupados con los especialistas) distinguiendo si han participado o no en la elaboración del plan lector y el tipo de tarea que realizan en estas sesiones.....	277

Gráfico 17: Número medio de sesiones semanales de trabajo dedicadas a la lectura por profesores especialistas de AI, Pt, y Compensatoria distinguiendo si han participado o no en la elaboración del plan lector y el tipo de tarea que realizan en estas sesiones.....	278
Gráfico 18: Porcentaje de profesores de infantil que eligen cada una de las tareas propuestas como la más apropiada para facilitar el aprendizaje de la lectoescritura.....	281
Gráfico 19: Porcentaje de profesores de primaria que eligen cada una de las tareas propuestas como la más apropiada para facilitar el aprendizaje de la lectoescritura.....	283
Gráfico 20: Porcentaje de profesores especialistas que eligen cada una de las tareas propuestas como la más apropiada para facilitar el aprendizaje de la lectoescritura.....	284
Gráfico 21: Porcentaje de profesores de infantil que proponen realizar cada tipo de actividades (agrupado por patrones) antes de leer un texto expositivo.....	287
Gráfico 22: Porcentaje de profesores de primaria que proponen cada una de las acciones antes de leer un texto expositivo.....	290
Gráfico 23: Porcentaje de profesores especialistas que proponen cada una de las acciones antes de leer un texto expositivo.....	293
Gráfico 24: Porcentaje de profesores de infantil que proponen cada una de las acciones después de leer un texto expositivo	296
Gráfico 25: Porcentaje de profesores de primaria que proponen cada una de las acciones después de leer un texto expositivo	298
Gráfico 26: Porcentaje de profesores especialistas que proponen cada una de las acciones después de leer un texto expositivo	301
Gráfico 27: Porcentaje de profesores de infantil que proponen cada una de las acciones antes de leer un texto narrativo	305
Gráfico 28: Porcentaje de profesores de primaria que proponen cada una de las acciones antes de leer el texto narrativo	308
Gráfico 29: Porcentaje de profesores especialista que proponen cada una de las acciones antes de leer el texto narrativo	311
Gráfico 30: Porcentaje de profesores de infantil que proponen cada una de las acciones después de leer un texto narrativo.....	314

Gráfico 31: Porcentaje de profesores primaria que proponen cada una de las acciones después de leer un texto narrativo.....	317
Gráfico 32: Porcentaje de profesores especialistas que proponen cada una de las acciones después de leer un texto narrativo.....	320
Gráfico 33: Número de preguntas (media) de cada tipo que todos los profesores realizan para comprobar el grado de comprensión de sus alumnos sobre el texto expositivo	325
Gráfico 34: Número de preguntas (media) de cada tipo que los profesores de infantil realizan para comprobar el grado de comprensión de sus alumnos sobre el texto expositivo	327
Gráfico 35: Número de preguntas (media) de cada tipo que los profesores de primaria realizan para comprobar el grado de comprensión de sus alumnos sobre el texto expositivo	329
Gráfico 36: Número de preguntas (media) que los profesores especialistas realizan para comprobar el grado de comprensión de sus alumnos sobre el texto expositivo	330
Gráfico 37: Número de preguntas (media) que el total de profesores realizan para comprobar el grado de comprensión de sus alumnos sobre el texto narrativo.....	332
Gráfico 38: Número de preguntas (media) que los profesores de infantil realizan para comprobar el grado de comprensión de sus alumnos sobre el texto narrativo.....	334
Gráfico 39: Número de preguntas (media) que los profesores de primaria realizan para comprobar el grado de comprensión de sus alumnos sobre el texto narrativo.....	335
Gráfico 40: Número de preguntas (media) que los profesores especialistas realizan para comprobar el grado de comprensión de sus alumnos sobre el texto narrativo.....	337

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Estudios revisados y estrategias que se trabajan en los modelos y programas analizados (Enseñar a Comprender).....	92
Tabla 2: Estudios revisados y estrategias que se trabajan en los modelos y programas analizados (Ayudar a Comprender).....	112
Tabla 3: Censo total de CEIP y CRA's de CyL 2014	199
Tabla 4: Planes de fomento a la lectura y desarrollo de la comprensión analizados.....	200
Tabla 5: Actividades revisadas en los 68 planes lectores.....	201
Tabla 6: Muestra completa de docentes participantes en el estudio	245
Tabla 7: Resumen de las acciones que proponen los profesores en su conjunto antes de leer el texto expositivo.....	295
Tabla 8: Resumen de las acciones que proponen los profesores en su conjunto después de leer el texto expositivo	303
Tabla 9: Resumen de las acciones que proponen los profesores en su conjunto antes de leer el texto narrativo	313
Tabla 10: Resumen de las acciones que proponen los profesores en su conjunto después de leer el texto narrativo.....	322

Introducción

Leer y comprender es un acto que incluye un extenso abanico de competencias: la decodificación de las palabras escritas, el uso de la gramática y sus estructuras, el conocimiento de las características lingüísticas y textuales, el conocimiento del mundo... . Es un elemento esencial en nuestras vidas por su evidente carácter funcional que vemos reflejado en innumerables situaciones y con distintos fines. Llegar a ser un lector competente no es sólo la base para obtener un buen rendimiento dentro del sistema educativo, sino que también es un requisito esencial para participar con éxito en casi todas las áreas de la vida adulta (Cunningham y Stanovich, 1998; Smith et al., 2000). Se trata, pues, de una competencia con una enorme influencia en la vida cotidiana de las personas.

Lo anterior por sí mismo justifica el interés de la lectura y la comprensión de textos y el hecho de que promover estas habilidades sea uno de los objetivos más representativos del sistema educativo.

No es de extrañar, por tanto, que la legislación educativa establezca objetivos prioritarios vinculados a la lectura ya desde edades tempranas¹. Sin embargo, y a pesar de que los objetivos curriculares en las distintas etapas presentan como algo prioritario la enseñanza de la lectura, numerosos estudios sobre la práctica educativa reflejan cierta distancia entre lo que sería deseable hacer y lo que realmente se hace en los centros en materia de lectura (Sánchez et al., 2010; Smith et al., 2004; Treviño et al., 2007; Wolf, Crosson y Resnick ,2005), lo que lleva a Sánchez et al., (1999) a señalar la existencia de un cierto divorcio entre la base teórica sobre lectura y la práctica real en el aula.

El objetivo general de esta tesis doctoral es, precisamente, completar la descripción de ese aparente divorcio y tratar de entenderlo. Para ello, en lugar de observar *lo que hacen* los docentes cuando realizan con sus alumnos actividades relacionadas con la lectura y la comprensión (el foco común de la mayoría de los trabajos citados en el párrafo anterior), se pretenden estudiar sus *intenciones-creencias-valores* y sus

¹ Véase el DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León. Y, la ORDEN EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León.

conocimientos. Asumimos con ello que el contexto escolar y el trabajo en las aulas impone a los docentes restricciones y urgencias que, quizá, les impiden traducir a la acción aquello que querrían y saben hacer. Por esa razón, conocer estos aspectos del trabajo docente ofrecerá una imagen más nítida y matizada de la separación entre, por un lado, las propuestas teórica y empíricamente fundamentadas sobre cómo trabajar la lectura y la comprensión y, por otro lado, el modo de promover estas habilidades en el contexto educativo. Contar con esta imagen más completa será útil para anclar mejor en el mundo educativo cualquier propuesta de cambio que desee hacerse.

De manera más precisa, en este trabajo se analizan los Planes Lectores de 68 centros escolares de Castilla y León y la respuesta de 68 profesores a un cuestionario que explora sus conocimientos sobre el mejor modo de promover la lectura en edades tempranas y sobre el mejor modo de promover la comprensión de un texto narrativo y un texto expositivo concretos. Además, se estudia si existe alguna relación entre la respuesta a este cuestionario y el hecho de haber participado en la elaboración del Plan Lector del centro.

Dirigiremos nuestra mirada a los Planes Lectores por considerarlos una herramienta eficaz para tomar el pulso a lo que los centros desean hacer a priori con respecto a la lectura y la comprensión. Al respecto, téngase en cuenta que el plan lector es un documento de carácter obligatorio en el que cada centro debe establecer los objetivos relacionados con la lectura y la comprensión que se propone alcanzar en cada etapa, ciclo o curso escolar, así como el tipo de actividades previstas para su consecución. Se pretende, por tanto, analizar la distancia existente entre lo que los modelos teóricos y la evidencia empírica dice sobre qué hay que hacer para que los alumnos sean lectores competentes y lo que, teniendo en cuenta lo plasmado en los Planes Lectores, podría considerarse como el referente ideal que las escuelas poseen sobre la lectura y la comprensión. Asumimos que se pueden evidenciar diferencias importantes, lo que podría explicar, en cierta medida, la dificultad de encontrar soluciones viables que nos den resultados esperanzadores en este ámbito.

Por otro lado, nos interesa conocer lo que los profesores piensan y saben sobre lectura y comprensión puesto que su práctica y su pensamiento estarán vinculados en algún grado (Jiménez, 2004). En su práctica estarán latentes, de un modo u otro, sus percepciones, ideas, creencias,

teorías, conocimientos y experiencias vividas con anterioridad, lo que hace necesario, por tanto, indagar en su pensamiento para entender sus actuaciones. En este sentido, tratar de adentrarnos en su red ideológica, en las creencias que los docentes tienen sobre el mejor modo de promover la lectura y la comprensión e indagar, también, acerca del conocimiento práctico del que éstos disponen en este campo nos llevaría a comprender mejor sus prácticas, justificarlas, e incluso, plantear procesos de cambio más realistas. Es más, si participar en la elaboración del plan de lectura se relacionara con poseer unas creencias más certeras en materia de lectura y comprensión y mejores conocimientos, la elaboración de este tipo de documentos (y la discusión-reflexión que ello conlleva) se revelaría como un posible aliado para la mejora y el cambio.

Para poder avanzar en la dirección apuntada, el presente trabajo se estructura en 6 capítulos:

En *el primero*, y apoyándonos en los conocimientos sobre la lectura generados en las últimas décadas, trataremos de describir qué supone llegar a ser un lector competente, ya que al tratarse de un hecho en su conjunto complejo, que comporta muchas competencias, requiere de un gran esfuerzo y mucho tiempo. Sin contar al menos con un esbozo de las necesidades que el alumno puede tener a la hora de enfrentarse a un texto, no sería posible precisar cómo debería promoverse la competencia lectora desde la educación formal.

Para ello, nos detendremos en explicar qué sabemos sobre el reconocimiento de las palabras y sobre la comprensión. Hablaremos de las distintas representaciones que se pueden construir en la mente cuando se lee un texto, y qué niveles de comprensión se pueden lograr. Para alcanzar uno u otro nivel de comprensión es necesario poner en juego una serie de procesos implicados en la tarea que nos ocupa. Así pues, analizaremos cuáles son estos procesos psicológicos que, en nuestro estudio, nos servirán como referente para valorar después si los Planes Lectores contemplan o no la necesidad de promover tanto las habilidades de decodificación como las de comprensión y, en este segundo caso, los distintos niveles de representación y procesos implicados. Y, finalmente, dentro de este capítulo I analizaremos el componente emocional y motivacional como elemento necesario para que un alumno mantenga su compromiso con una tarea que, inevitablemente, requerirá tiempo y esfuerzo.

El segundo capítulo está dedicado a analizar distintos tipos de intervención educativa que permiten atender a las necesidades del alumnado identificadas en el Capítulo I. Siguiendo la distinción de Sánchez et al., (2010), aunque con alguna modificación, diferenciaremos dos tipos de intervención: “Enseñar a Comprender” y “Ayudar a Comprender”.

La primera consiste en enseñar explícitamente a comprender, proporcionando una formación deliberada y sistemática en las competencias que parecen decisivas: estrategias, decodificación, competencia retórica.

La segunda forma de intervención consiste en acompañar a los alumnos durante la lectura de los textos. Dentro de este tipo, a su vez, diferenciamos dos líneas de actuación: por un lado, hablamos de una intervención en la que el sujeto mediador en el aprendizaje es directamente el docente y, por otro lado, hablamos de una mediación dirigida por un tutor online. Se entiende que gracias a estos tipos de intervención los alumnos irán satisfaciendo sus necesidades y construyendo su conocimiento como lectores.

En *el tercer capítulo*, nos centraremos en la figura del docente, analizaremos qué piensan en relación al tema que nos ocupa, lectura y comprensión. El campo del pensamiento docente es amplio y complejo, pero es necesario abordarlo ya que son muchos los que afirman que lo que los profesores conocen, piensan, creen, etc., influye directamente en su práctica diaria. En un ejercicio de simplificación acotaremos el análisis centrándonos únicamente en vislumbrar qué creencias tienen los docentes sobre la lectura y de qué conocimiento práctico disponen en esta materia. Para ello, en primer lugar, haremos una delimitación conceptual, aclarando qué entendemos por creencias y conocimiento práctico; seguidamente, veremos las metodologías más usadas en la investigación para estudiar lo uno y lo otro y, por último, analizaremos qué sabemos sobre las creencias y el conocimiento práctico que poseen los docentes en el ámbito de la lectura y la comprensión teniendo en cuenta los estudios previos.

Los capítulos uno, dos y tres compondrían el soporte teórico, el referente al que acudimos para explicar y dar respuesta a los datos encontrados en nuestro estudio. Así pues, una vez clarificado el marco teórico damos paso a dos capítulos en los que se desarrolla el estudio empírico.

Así, en *el cuarto capítulo* se presenta el primer estudio: un análisis de las propuestas reales que ofrecen 68 centros escolares de nuestra Comunidad Autónoma para trabajar la lectura y comprensión, viendo qué actividades recogen en sus Planes Lectores y estudiando en qué medida las actividades establecidas promueven los distintos procesos implicados en la lectura y la comprensión.

Como elemento adicional, en *el quinto capítulo* se incluirá el análisis de un cuestionario cumplimentado por 68 docentes que nos aproximará a conocer cuáles son sus creencias sobre los aspectos que son importantes promover para ayudar a los alumnos a leer y comprender y qué conocimiento práctico despliegan cuando se les invita a explicar lo que harían ante tareas concretas de lectura y comprensión. Añadido a esto, destacaremos si existen diferencias entre aquellos docentes que participan en la elaboración del plan de lectura de aquellos que no lo hacen.

Para finalizar, en *el capítulo sexto* recogeremos las conclusiones más importantes derivadas de los datos obtenidos en los estudios empíricos realizados, siempre con el propósito de añadir a lo que ya sabemos sobre lo que hacen los docentes nuevas evidencias sobre sus intenciones-creencias-valores y conocimientos en torno a la lectura y la comprensión.

MARCO TEÓRICO

Capítulo I.

**En qué consiste ser
un lector competente**

1.1. INTRODUCCIÓN.

La enseñanza de la lectura ha recibido una atención considerable en los últimos años, principalmente, porque es una de las mayores preocupaciones y uno de los más importantes retos a los que se enfrentan los profesionales de la enseñanza. Fruto de ello es que las investigaciones realizadas han creado un sólido cuerpo de conocimientos sobre la naturaleza del acto de leer, sobre las habilidades que requiere, sobre el proceso de enseñanza y adquisición de esta competencia y sobre las dificultades que encuentra el aprendiz en tal proceso.

Sabemos que llegar a ser lectores competentes lleva mucho tiempo y es un proceso complejo, pues exige del desarrollo en el alumno de competencias de naturaleza muy diversa (véase Oakhill y Cain, 2007a). Unas, requieren conciencia sobre uno mismo, sobre los textos y su modo de organizarse, así como el uso de procesos cognitivos complejos de resolución de problemas, razonamiento, memoria; mientras que otras, dependen del uso automático de reglas simples de carácter arbitrario, lo que requiere principalmente práctica repetida. Además, es un proceso acumulativo en el que las diferencias que se van produciendo entre alumnos respecto a cualquiera de las competencias implicadas repercuten en los logros globales (véase, por ejemplo, Perfetti (1985), que pone de manifiesto como la competencia de reconocer palabras y asignarle significado ejerce un impacto significativo en la comprensión de lo que se lee).

A tenor de lo dicho, es lógico pensar que no es fácil para el alumno salir airoso en la difícil tarea de aprender a leer. De hecho, existen evidencias que confirman que los alumnos se tienen que enfrentar a los textos sin ser plenamente competentes para comprenderlos. Véase, por ejemplo, el estudio de Sánchez, García y González (2007), que pone de manifiesto que incluso las habilidades más simples, las relacionadas con el reconocimiento de palabras, no se han consolidado después de 6 años de escolarización obligatoria, es decir, cuando los alumnos cursan 6º de Primaria, por no hablar de habilidades más complejas, las metacognitivas, que suponen un alto grado de conciencia sobre los propios contenidos y operaciones mentales (véase, por ejemplo, el estudio de Markman(1979) en el que se expresa el lento desarrollo de la capacidad

Capítulo I.

de controlar la propia comprensión, hallando diferencias significativas en esta habilidad entre niños de aproximadamente 12 años y 8/9 años.

Todo ello, nos lleva a reafirmamos en nuestra idea acerca de que llegar a ser lectores competentes implica adquirir una serie de habilidades en su conjunto complejas cuyo “pleno” desarrollo lleva mucho tiempo y esfuerzo. El problema es que, antes de que este conglomerado de habilidades esté plenamente armado, los alumnos tienen que enfrentarse a la lectura de textos y aprender contenidos a través de ellos. Esta idea la vemos claramente reflejada en el contexto educativo, donde se presentan diariamente textos escritos que han de ser utilizados de una manera comprensiva o comunicativa. Por ello, consecuentemente, los alumnos necesitan ayudas para resolver con éxito aquellas tareas de lectura que les pedimos. El profesorado ha de contar con procedimientos y ofrecer a los alumnos el soporte necesario para que comprendan los textos a pesar de sus carencias como lectores. Dentro del contexto educativo se ha de plantear como premisa indispensable el hecho de que ayudar en el proceso de aprendizaje al alumnado requiere, por parte del docente, conocer y dar respuesta a las necesidades de éste. A priori, este ajuste entre necesidades y respuesta educativa podría parecer obvio; sin embargo, puede que no sea tan evidente como sería recomendable, especialmente en tareas tan exigentes como es la lectura y la comprensión lectora, objeto de nuestro análisis, que implican la interacción de una serie de procesos y la disposición por parte del alumno de diversas habilidades que le llevan a tener mayor o menor competencia en dichas tareas.

En esta intersección entre las necesidades de los alumnos y las ayudas que reciben se centra nuestro trabajo, en ver, por un lado, qué necesitan los alumnos para lograr ser lectores competentes y por otro, qué recursos, ayudas, procedimientos se proponen y se poseen en el contexto educativo para dar respuesta a estas necesidades.

Por lo tanto, tratando de dar claridad expositiva a nuestro documento, este primer capítulo está dedicado a aclarar qué se entiende por ser un buen lector o, dicho de otro modo, qué necesitan los alumnos aprender para llegar a ser buenos lectores. Para ello, en el primer punto explicaremos qué hacen los alumnos cuando aprenden a leer (entendiendo

aquí “leer” como reconocer las palabras con precisión y rapidez). En el segundo punto, veremos qué hacen cuando comprenden. Y, finalmente, en el tercer punto añadiremos una variable de enorme importancia a la hora de enfrentarse a la difícil tarea de leer y comprender y que, a nuestro juicio, resulta imprescindible para conseguir éxito en la formación como lectores de nuestros alumnos: nos referimos al soporte motivacional que, sin ser una dimensión propiamente atribuida al proceso de lectura (como las dos anteriores), parece un requisito innegable.

1.2. ¿QUÉ ES LEER BIEN LAS PALABRAS?

Cuando un alumno se enfrenta al aprendizaje inicial de la lectura atiende a un aspecto principal: reconoce palabras, es decir procesa la información gráfica, sean letras o patrones ortográficos, para el reconocimiento de las palabras escritas. De hecho, para algunos autores (véase al respecto una propuesta que goza de reconocida aceptación: “the simple view of reading”: Gough, Hoover y Peterson, 1996), de todos los procesos que intervienen en la comprensión de un texto, sólo los que permiten identificar las palabras escritas son específicos de la lectura (sólo sirven para leer). Por eso, es muy importante lograr que este procesamiento sea automático para que la lectura sea eficaz (Gough y Tunmer, 1986).

Existen distintos modelos que explican el procedimiento para llevar a cabo el reconocimiento e identificación de las palabras (Cuetos, 2008). De todos ellos, adoptamos como referente para este trabajo el modelo de la doble vía (Coltheart, 2005) por ser el que mayor difusión ha tenido en el mundo educativo, hecho que nos interesa especialmente destacar, ya que uno de nuestros propósitos, como ya hemos dicho, es analizar las propuestas educativas en relación a la lectura y comprensión lectora. La premisa fundamental de la teoría de la doble vía es que hay dos vías independientes y complementarias para acceder al significado de las palabras: la fonológica y la léxica (Coltheart, 1978). Nos estamos refiriendo a dos modos de operar o rutas que conducen desde el signo gráfico al significado.

La vía fonológica consiste en reconocer las palabras escritas traduciendo o convirtiendo los símbolos gráficos que componen las

Capítulo I.

palabras escritas en fonemas. Se entiende que esta “traducción” es una condición necesaria para reconocer las palabras y acceder a su significado. La vía fonológica puede operar con distintas unidades ortográficas, siempre sublexicales, es decir, más pequeñas que las palabras objeto de análisis. Por lo tanto, leer por vía fonológica conlleva dos operaciones: una, la conversión de las unidades ortográficas sublexicales en fonos y, dos, la realización de un ensamblaje con los diferentes fonos hasta conseguir la versión oral de la palabra. Esta vía se advierte necesaria ante la presencia de palabras nuevas o desconocidas, ya sea tanto a nivel ortográfico y oral o sólo ortográfico. Subrayamos que también puede ser operativa ante palabras familiares, pero para el reconocimiento de este tipo de palabras hay una segunda ruta que también es apropiada; la vía léxica, que veremos posteriormente.

Tenemos que destacar en este punto, una de las competencias principales y necesarias para reconocer las palabras escritas: la conciencia fonológica. La noción de conciencia fonológica y su relación con la lectura ha sido puesta de relieve por numerosos estudiosos de esta materia (véase Alegría y Content, 1987; Bryant y Goswami, 1987; Morais, Perfetti, Beck, Bell y Hughes, 1987; Stanovich, Cunningham y Cramer, 1984) y de ello se deduce la importancia que tiene el conocimiento fonológico en el aprendizaje de la lectura. Hace referencia a la habilidad que permite realizar operaciones que implican el manejo voluntario de unidades fonológicas. Es decir, implicaría poner en relación unidades ortográficas con su correspondiente fonológico. Esta idea llevada a un ejemplo se traduce en el hecho de reconocer que las palabras mesa y pesa se componen de cuatro fonemas y que se distinguen sólo por el primero, los sonidos /m/ y /p/.

La segunda vía de la que queremos hablar, es la vía léxica. Ésta permite un reconocimiento inmediato de la palabra escrita. Se dice inmediato en el sentido de que no es necesaria una operación intermedia como la reconstrucción de la fonología (Coltheart, 1978). Aunque el uso de esta vía léxica permite leer la palabra más rápidamente que con la anterior, no podemos olvidar que implica que el lector ha sido capaz de apercebir y memorizar los patrones de letras que distinguen unas palabras de otras, lo cual es resultado de la repetida exposición impresa de esas palabras.

Share (1995, 1999, 2008, 2011); plantea la hipótesis de la recodificación fonológica como mecanismo autodidacta, dicho de otro modo, entiende que la ruta fonológica es la base para el establecimiento de la ruta léxica. Sus investigaciones (Share, 1999; Share, y Shalev, 2004) confirman su hipótesis al concluir que la recodificación fonológica es fundamental para adquirir una representación de la forma específica de cada palabra.

Igual que en el caso anterior, cabría añadir que hay un cierto tipo de palabras que requieren obligatoriamente el uso de la vía léxica como mecanismo de reconocimiento, como los vocablos procedentes de otros idiomas (ejemplo, “Freud,” “Shakespeare”, “Cambridge”), que si se leyeran por la vía fonológica darían lugar a una secuencia de sonidos inéditos.

Encontramos diferencias entre los niños en su capacidad para poner en marcha el mecanismo de identificación de palabras. A pesar de la simpleza aparente que parece suponer fijar los ojos sobre una palabra y verbalizarla, la realidad es otra, ya que para leer es crucial aprender el código alfabético y lograr automatizar el procedimiento de conversión grafo-fonológico. Por ejemplo, un niño que presenta una deficiencia en el procesamiento fonológico, mostraría dificultades a la hora de leer palabras desconocidas, ya que para ello debe operar explícitamente sobre la fonología de las palabras, es decir, romper las palabras en sílabas, las sílabas en grafías y asignar a cada una de éstas su sonido correspondiente. Para otros niños, sin embargo, los problemas vendrían al leer palabras familiares, por lo que cabe suponer que tienen dificultades para reparar en las regularidades ortográficas, captar el orden de sucesión de los grafemas (Share, 1995) y reconocer automáticamente la palabra escrita. Es más, distintas pruebas de evaluación, como por ejemplo el TALE de Cervera y Toro (1980) o el PROLEC_R de Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas (2007) indican que la mecánica de reconocimiento de las palabras va mejorando paulatinamente a lo largo de toda la educación primaria y secundaria pero, aun así, la variabilidad entre alumnos es muy notable: así, en 6º de primaria se encuentran alumnos que leen un listado de 40 palabras en 64 segundos -1600 mls por palabra- y otros que sólo tardan la mitad de este tiempo (Sánchez et al., 2010).

Capítulo I.

Esta idea nos lleva a lo siguiente, poner de relieve la necesidad de generar representaciones ortográficas de las palabras. Es decir, reconocer la expresión escrita de una palabra gracias a que disponemos de una muestra interna que lo identifica. Hablamos por tanto de un léxico interno, una muestra interna de las palabras que nos permite reconocerlas o identificarlas. Esa muestra interna se ha concebido como si fuera un detector de palabras o una unidad de reconocimiento de patrones-palabras(Sánchez, 1999). De esta manera, cada palabra familiar posee en nuestra mente un detector específico, y si las características, por ejemplo, de una determinada expresión escrita, coincide con las características de un determinado detector, se activan los conocimientos ligados al mismo, pero un primer aspecto importante es que, sólo aquel que reúna un mayor número de evidencias, será el elegido. Un segundo aspecto es que los detectores de palabras contienen los rasgos más abstractos de cada forma de palabra: por tanto, cada unidad de reconocimiento incorpora tan sólo los rasgos que hacen distintiva una expresión escrita de una palabra de cualquier otra. En tercer y último lugar, es importante reflejar que existen detectores independientes para cada modalidad. De esta manera, la expresión escrita de una palabra tendría un detector para su versión ortográfica y otra para su manifestación oral. Esto supone que contamos con léxicos diferentes para cada modalidad sensorial. Esos léxicos pueden acabar siendo equivalentes.

Por lo tanto, existen dos vías u operaciones cognitivas que nos permiten reconocer las palabras con el fin último de acceder a su significado. Acceder al significado implica que la mente posee una estructura en la que se asientan los conocimientos sobre el significado de las palabras. Estos conocimientos incluyen los rasgos semánticos que distinguen cada palabra del resto, las palabras con las que se relacionan o el tipo de palabras con las que pueden entrar en combinación (Perfetti, 2007).

Añadido a lo anterior, además de acceder al significado podría suceder que ésta se conectase con los programas motores que permiten la pronunciación de la palabra, por ejemplo en el caso de realizar lectura en voz alta (Cuetos y Valle, 1988).

Resumiendo lo dicho hasta el momento, atribuir significado a los

símbolos escritos consiste en abrir las puertas de nuestra mente y encontrar el léxico de las palabras que están allí almacenadas. Éste, sin embargo, sería el final de un complejo proceso en el que se pone en marcha una de estas dos secuencias de operaciones: (1) pasar de la palabra escrita a sus sonidos (ruta fonológica), y de los sonidos al detector oral de la palabra (léxico oral) para finalmente activar su significado; o bien (2) de forma más inmediata (por la ruta léxica), conectar el análisis visual de la palabra con su detector ortográfico, y de ahí acceder a su significado, y con él a la representación fonológica y, si fuese necesario, a la articulación de los sonidos.

Una vez que hemos descrito las dos vías o mecanismos que nos permiten reconocer las palabras -y que en ambos casos nos conducen a un mismo lugar: acceder al significado-, estamos en mejor disposición para aclarar qué entendemos por un buen lector o un lector competente (aunque ciñéndonos, de momento, sólo a los procesos de reconocimiento de palabras).

De este modo, podría considerarse como un buen lector aquel que es capaz de operar con rapidez y precisión a la hora de reconocer las palabras escritas y acceder a sus significados. Siguiendo a (Kintsch, 1998) podríamos considerar a un alumno competente cuando invierte unos 250 milisegundos en reconocer que una determinada combinación de letras es una palabra concreta y, unos 350 milisegundos en acceder a su significado.

Sin embargo, leer, tal y como dijimos al inicio, no consiste sólo en acceder al significado de las palabras que están en nuestra mente: también conlleva crear una representación mental del texto leído. A esto es a lo que llamamos, en términos generales, comprender. Y aquí entraríamos a abordar el segundo punto de este capítulo, en el cual veremos en qué consiste ser un buen lector -más allá del reconocimiento de las palabras y los procesos implicados en dicha tarea- o, dicho de otro modo, qué hace un alumno para llegar a comprender.

Capítulo I.

1.3. ¿QUÉ HACEN LOS ALUMNOS PARA COMPRENDER?

Cuando los alumnos se enfrentan a un texto y les decimos que lo comprendan, lo que les estamos pidiendo es que sean capaces de extraer, de interpretar y de reflexionar sobre el texto leído. En definitiva, lo que queremos es que pongan en marcha una serie de procesos mentales que les lleven a construir una representación mental sobre texto. Son estos aspectos los que aclararemos en este punto. En primer lugar, se abordarán los resultados que los alumnos pueden obtener cuando leen un texto, es decir el nivel de comprensión al que pueden acceder. En segundo lugar, los procesos implicados que les permiten alcanzar esos resultados y finalmente, explicaremos como esos procesos se orquestan o ponen en marcha.

Reparemos en los logros que supone llegar a comprender un texto o dicho de otro modo, que implicaría alcanzar distintos nivel de comprensión.

1.3.1. Niveles de comprensión.

Siguiendo la terminología de la OCDE (2010), comprender sería la capacidad para extraer información de los textos, para interpretar esta información desde los conocimientos y metas personales, y para reflexionar sobre los conocimientos elaborados o interpretados.

Veamos con más detalle estos tres logros a los que se refiere la OCDE (2010) y que implican alcanzar distintos niveles de comprensión. Kintsch y Van Dijk (1978) desarrollan una teoría sobre la comprensión con enorme influencia en el mundo educativo en la que nos apoyaremos para explicar este punto.

En el primer nivel se trata de que podamos interrelacionar los significados del texto entre sí de modo que constituyan un todo coherente en el que cada idea guarde relación precisa con el resto de las ideas. Es lo que denominan: texto base. En el modelo de Kintsch y Van Dijk construir una representación de la base del texto implica establecer tres niveles de coherencia:

1. Coherencia local, cuando el lector puede conectar literalmente cada una de las ideas que ha ido entresacando del texto con sus contiguas. De esta manera, el lector podría construir en su mente una secuencia ordenada de ideas, sin rupturas, en la que cada proposición está ligada con sus contiguas. Esta secuencia ordenada de proposiciones es lo que denominan microestructura.

2. Coherencia global, cuando el lector puede concebir que esas ideas localmente coherentes confluyen en un conjunto más limitado de ideas que le dan sentido y unidad. A esas ideas capaces de lograr la coherencia global se denominan macroestructura.

3. Finalmente, otra forma de coherencia es la esquemática, es decir, la organización de las ideas globales (con sus ideas micro) según un patrón o esquema concreto: por ejemplo, descriptivo, comparativo, causal, etc. Este esquema sobre el que se organizan las ideas se denomina superestructura, por lo que este nivel de coherencia también se conoce como coherencia superestructural.

Atendiendo a estas tres nociones, la elaboración de un texto base nos permitirá recordar el texto (si empleamos el mismo esquema organizativo que el que articula los contenidos del texto), resumir sus ideas (si recuperamos las ideas que son relevantes, de alto nivel) y contestar a preguntas sobre contenidos (si somos capaces de formar una potente red de conexiones entre las ideas).

El segundo nivel de comprensión, más profundo que el texto base, correspondería a otra forma de integración: la de la información del texto con el resto de los conocimientos hasta fusionarse unos con los otros. En este caso, lo que retendríamos en nuestra mente no sería el texto, sino el mundo o situación que en él se refiere. De ahí que estos autores, denominen a este segundo nivel de comprensión, “modelo de la situación”. La elaboración de este modelo nos permitirá usar creativamente la información contestando a preguntas cuya respuesta no está literalmente en el texto o resolviendo tareas o problemas nuevos.

Según García-Rodicio y Sánchez (2006), podemos establecer una

Capítulo I.

relación entre los niveles del modelo de Kintsch y los niveles de rendimiento propuestos por PISA. Así, el nivel 2, considerado por PISA como el nivel básico de comprensión, se caracterizaría por una comprensión en la que el lector es capaz de generar diferentes ideas globales y apreciar el sentido del texto en su conjunto. Sin embargo, la comprensión profunda del texto (esto es, el modelo de la situación) no se lograría hasta el nivel 4 propuesto por PISA. En este nivel, el lector es capaz de pensar usando la información leída y resolver problemas nuevos con esa información. Bajo el nivel 4 estaríamos refiriéndonos a una comprensión básica del texto, que puede variar desde una representación fragmentaria y superficial que capacita al lector para identificar únicamente algunas ideas aisladas (nivel 1) hasta la generación de un buen nivel de coherencia a nivel de la microestructura y macroestructura del texto, a partir del cual el lector es capaz de generar relaciones entre el todo y las partes (nivel 3). Así, podríamos decir que los primeros niveles de rendimiento (niveles, 1b, 1a, 2 y 3) corresponderían al nivel de representación base del texto, mientras que los niveles superiores (4, 5 y 6) corresponderían al nivel de modelo de la situación.

A continuación se explica con un ejemplo qué nivel de comprensión alcanzaría un alumno según el modelo de Kintsch y Van Dijk descrito, asumiendo los elementos críticos de los que habla la OCDE (extraer, interpretar, reflexionar) y sobre los que evalúan las pruebas PISA que se ha convertido en un referente internacional en la evaluación de la lectura y la comprensión. Nos vamos a servir de los textos y las preguntas referidas a dichos textos que fueron propuestos en la prueba de evaluación de Pisa 2012.

¿A qué nos referimos cuando hablamos de extraer ideas de un texto?, nos referimos a identificar las ideas que la propia lógica del texto va marcando como principales o, por el contrario, considera secundarias.

En la prueba de evaluación Pisa 2012 en relación a la lectura, encontramos una pregunta que tiene como objetivo que el alumno extraiga una cierta información del siguiente texto¹². (Imagen 1)

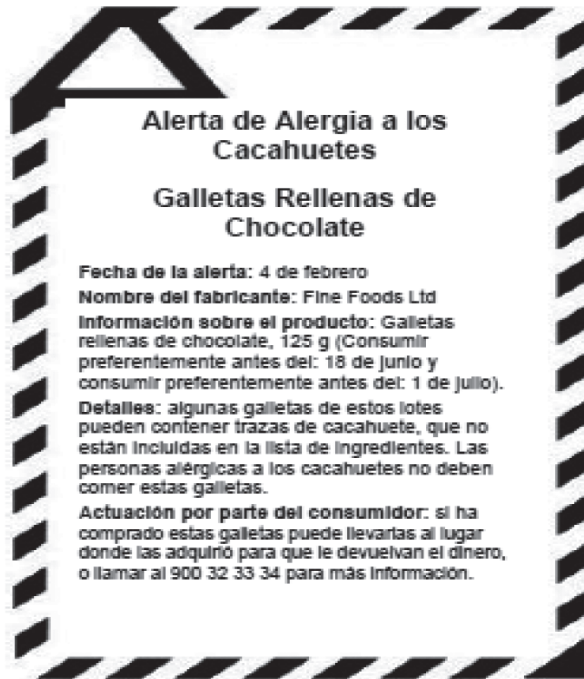


Imagen 1. Texto1 tomado de la prueba de evaluación de Pisa 2012.
Título “Alerta de Alergia a los cacahuets. Galletas Rellenas de Chocolate”.

La pregunta es la siguiente: Cómo se llama la empresa que elaboró las galletas? Para responder a esta pregunta correctamente, el alumno tiene que localizar un único dato que se menciona de forma explícita en el texto, utilizando una correspondencia sinonímica entre las indicaciones del ejercicio y el texto (empresa/fabricante). En este caso, dónde el alumno únicamente se limita a extraer el significado del contenido del texto, podrá alcanzar una comprensión que denominamos superficial (texto base). Genera esta representación porque retiene los significados de las palabras y esto le permite recordar el contenido. La respuesta correcta sería: Fine Foods Ltd.

² Texto1 obtenido del documento: Marcos y Pruebas de Evaluación de Pisa 2012. Matemáticas, Lectura y Ciencias.

Ministerio de Educación, Cultura y deporte. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Edita. © Secretaría General técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones, Madrid 2013. Traducción al español de la publicación original de la OCDE: *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*.

Se trata de un texto formado por un texto muy breve que tiene una función de aviso o advertencia ante un posible peligro. El contenido de la advertencia está expuesto con claridad y se ha utilizado un número mínimo de palabras.

Capítulo I.

También se plantean preguntas en las que se pide al alumno extraer ideas importantes. Por ejemplo: ¿Cuál es la finalidad de este aviso? Para responder de manera adecuada a esta pregunta, el alumno debe identificar la idea principal del texto. Seguimos en un nivel de comprensión superficial pero es necesario dar un paso más que en el caso anterior, aquí tiene que identificar el tema global del texto, lo que le llevaría a saber de qué trata, cuál es el sentido general. La respuesta correcta sería: Prevenir a las personas acerca de las galletas.

Sin embargo, ¿qué sería interpretar un texto? Interpretar implica más cosas, no es sólo extraer ideas del texto, hay además que aportar o inferir nueva información. Hablamos de una nueva construcción entre lo que ya se sabe sobre el mundo/la temática leída y la información del texto. Cuando esta integración se produce es cuando hablamos del modelo de la situación (Kintsch, 1998). La interpretación por tanto exige al alumno integrar la información nueva en viejas estructuras de conocimiento.

De esta manera, los tres aviones de correo de la Patagonia¹, Chile y Paraguay regresaban del sur, del oeste y del norte hacia Buenos Aires. Allí se esperaba su cargamento, para que pudiese despegar hacia la medianoche el avión hacia Europa.

Tres pilotos, cada uno tras una cubierta de motor pesada como una barcaza, perdidos en la noche, evaluaban su vuelo y, al acercarse a la ciudad inmensa, bajarían lentamente de su cielo tormentoso o en calma, como extraños campesinos que descienden de sus montañas.

Rivière, responsable de toda la operación, caminaba de arriba para abajo por la pista de aterrizaje de Buenos Aires. Permanecía en silencio, pues, hasta la llegada de los tres aviones, el día no presagiaba nada bueno para él. Minuto a minuto, a medida que le llegaban los telegramas, Rivière era consciente de que le arrebatava algo al destino, de que reducía gradualmente lo desconocido, de que sacaba a sus tripulaciones de la noche hasta la orilla.

Uno de los hombres se acercó a Rivière para comunicarle un mensaje transmitido por radio.

El correo de Chile anuncia que divisa las luces de Buenos Aires.

Bien.

Pronto Rivière oiría ese avión; la noche abandonaba ya a uno de ellos, como un mar, lleno de flujo y reflujo y misterios, abandona en la orilla el tesoro que ha zarandeado tanto tiempo. Y más tarde, devolvería a los otros dos.

Entonces, el trabajo de este día habría terminado. Entonces, las tripulaciones, cansadas, se irían a dormir, para ser reemplazadas por otras de refresco. Pero Rivière no tendría reposo: el correo de Europa, a su vez, lo llenaría de inquietud. Y así sería siempre. Siempre.

Antoine de Saint-Exupéry. Vol de Nuit. © Éditions Gallimard

¹ Región del sur de Chile y Argentina.

Imagen 2. Texto2 tomado de la prueba de evaluación de Pisa 2012. Título “Destino Buenos Aires”

Por ejemplo, en este nuevo texto³ “Destino Buenos Aires” aparece la siguiente pregunta ¿Cómo se siente Rivière en su trabajo? Para resolver con éxito esta pregunta los alumnos han de relacionar la información presente en un relato para generalizar sobre el estado de ánimo de un personaje, aportando pruebas que justifiquen la generalización. Para que la respuesta se considere correcta el alumno ha de describir cómo se siente Rivière en su trabajo refiriéndose al estrés, a la resistencia, a la carga que tiene que soportar o a su sentido del deber; y ha de dar una explicación haciendo referencia a una parte pertinente del texto. Por ejemplo, está abrumado por todo; puede verse en la última línea, nunca descansa o está agobiado: “¡Todo el día lo pasa preocupado por esos tres aviones y luego tiene que preocuparse por el europeo!” En este caso, el alumno debe ir más allá, ha de interpretar o elaborar un modelo de la situación tratada en el texto. Entonces, ya no hablamos de una comprensión superficial sino de una comprensión profunda, porque lo que queda de la lectura en su mente es una visión más compleja del mundo o de algún aspecto de él.

Por último ¿qué sería reflexionar sobre un texto? Reflexionar implica ser capaz de distanciarse del texto y ser crítico son sus contenidos o con el modo en que son tratados. Se trata de una actividad metacognitiva.

Volviendo al texto “Destino Buenos Aires” tomamos como ejemplo la siguiente pregunta: «Destino Buenos Aires» se escribió en 1931. ¿Crees que hoy en día las preocupaciones de Rivière serían parecidas? Los alumnos tienen que elaborar hipótesis acerca de los efectos que sobre un personaje tiene un cambio producido dentro del contexto de la narración. Se considera correcta la respuesta cuando el alumno da a entender Sí o No, compara las épocas y justifica su respuesta. Puede referirse a cuestiones materiales, como el progreso tecnológico o los avances en materia de seguridad o a cuestiones psicológicas como la ansiedad. La respuesta debe ser coherente con una lectura correcta del texto. Posibles respuestas correctas podrían ser, por ejemplo:

³ Texto2 obtenido de la misma fuente que el anterior. Destino Buenos Aires es un fragmento de la novela *Vol de Nuit*, escrita en 1931 por Antoine de Saint-Exupéry y publicada en español con el título *Vuelo nocturno*. La única adición al texto original para su aparición en PISA fue una nota explicativa a pie de página sobre «la Patagonia», pues el grado de familiaridad de los alumnos con este topónimo sería sin duda dispar.

Capítulo I.

-En la actualidad, los pilotos (aviones) cuentan con instrumentos muy sofisticados para orientarse, lo que resuelve la cuestión técnica cuando las condiciones meteorológicas son malas.

-No, hoy en día los aviones tienen radares y sistemas de pilotaje automáticos que pueden ayudarles a escapar de las situaciones peligrosas.

De este modo, para lograr una comprensión del texto que denominamos crítico- reflexiva, el alumno tiene que ser capaz de autorregular el curso de las acciones que sean necesarias emprender, por ejemplo; reparar en la existencia de una incoherencia en el texto, examinar las propiedades del texto o darse cuenta de la discrepancia entre lo que él sabía y lo que ahora se le ofrece de un tema.

En suma, un lector logrará una comprensión superficial cuando puede pensar en lo que dice el texto; una comprensión profunda cuando consigue pensar con el texto; y una comprensión reflexiva, cuando sea capaz de repensar sobre el texto (Sánchez et al., 2010). Esta distinción entre comprensión superficial (extraer), profunda (interpretar) y crítica (reflexionar) es interesante por varias razones:

Primero, porque nos ayuda a entender que el alumno puede lograr distintos niveles de comprensión y a veces se da uno y no otro. Por ejemplo, Perrig y Kinstch (1985) pudieron probar que un lector puede tener un éxito notable en resumir un texto que describe la disposición física de una ciudad y luego ser incapaz de hacer un dibujo de la ciudad u operar espacialmente con la información que había retenido. Esto indicaría que podría “apoderarse” del texto, pero no del mundo al que se refiere el texto. Es decir, en este caso, el lector llegaría a crear una representación de la base del texto, pero no lograría un modelo de la situación. Sin embargo el caso contrario, es decir, llegar al modelo de la situación sin cierta comprensión del texto base, se hace claramente difícil.

Segundo, porque permite dirigir la intervención educativa en la dirección más adecuada. Esto es, se puede orientar y guiar la tarea educativa hacia la construcción de un tipo de representación más crítico y

reflexivo en el que se promueva operar con los textos para entender y modificar el mundo pero, para ello, hay que asumir que primero el lector tiene que ser capaz de generar, al menos, un buen texto base.

Como vemos, alcanzar una u otra representación no es sencillo, ya que el alumno ha de participar activamente en la construcción de la representación mental de lo leído y ello implica la intervención en cada caso, de una serie de procesos psicológicos.

1.3.2. Procesos psicológicos implicados en el desarrollo de la competencia lectora.

Nos vamos a detener en este apartado únicamente en aquellos procesos que son específicos de la lectura y la comprensión del lenguaje. Son los denominados “fríos”, pues están vinculados a la resolución de la tarea en sí misma. Más adelante, en el último punto de este capítulo, hablaremos de los procesos motivacionales y emocionales (“cálidos”) que pueden afectar tanto a la comprensión como al reconocimiento de palabras y a cualquier otra tarea exigente cognitivamente. Estos procesos, siguiendo el modelo Kintsch y Van Dijk están implicados en la construcción del texto base, el modelo de la situación y la construcción de una comprensión reflexiva y crítica⁴.

Cuando un lector se enfrenta a un texto, irá leyendo oración a oración realizando interconexiones sucesivas de significados (bien de las palabras, bien de las ideas), construyendo o elaborando nuevas proposiciones o, en términos más intuitivos, ideas (Van Dijk y Kintsch, 1983) a partir del significado de lo leído anteriormente. Para interconectar las ideas nuevas con las ya adquiridas anteriormente es necesario que el lector tenga estas últimas activadas en su memoria de trabajo y que las pueda recuperar. Además de esto, se necesitan más cosas para interconectar una idea con otra: por ejemplo, que entre ellas haya algún elemento en común que permita al lector asegurarse de que el texto se sigue refiriendo a lo mismo. En ocasiones, puede darse que este elemento en común

⁴Para una revisión de estos procesos véase, por ejemplo, Kintsch, 1998; Otero, 2002; o Van Dijk y Kintsch, 1983.

Capítulo I.

no aparezca de forma explícita y, en este caso, el lector deberá añadir a lo leído en el texto los conocimientos previos de los que dispone, permitiéndole de este modo hacer inferencias. Por supuesto, cuanto más familiarizado esté el lector con el argumento que trata el texto, más fácil le resultará encontrar en sus redes de conocimiento ideas que le permitan realizar las inferencias. Si no dispusiese de estos conocimientos previos la comprensión dependería de su proceso de razonamiento.

Hasta el momento, observamos que sólo hemos mencionado procesos de carácter local: (1) acceder al significado de las palabras, (2) construir proposiciones, (3) crear relaciones entre ellas. Se trata de los procesos implicados en el establecimiento de la coherencia microestructural que se refiere a los componentes de significado locales y a las relaciones lineales implicadas en ellos.

No obstante, con realizar interconexiones locales entre palabras e ideas, no basta: necesitamos ser capaces de elaborar una idea de carácter general (macroproposición) que englobe y dé entidad a todas aquellas ideas referidas a un mismo tema. El resultado de esta tarea será diferente dependiendo, igual que en el caso anterior, de la red de conocimientos que posea el lector. Si es un lector que está familiarizado con el argumento que aborda el texto, no tendrá problemas para simultanear una actividad local, activar automáticamente la red de conocimientos y realizar inferencias de carácter global derivadas implícitamente del conjunto de ideas generadas linealmente. En este caso, el lector llegará a construir una macroproposición sin llevar a cabo un análisis pormenorizado del texto ya que, en este caso, el lector puede involucrarse en un activo procesamiento global, pudiendo prescindir, en ocasiones, del exhaustivo procesamiento local de cada palabra u oración (Sánchez et al., 2010). Tal y como se puede suponer, el proceso descrito permite establecer la coherencia macroestructural.

Añadiendo procesos que se han de poner marcha, el lector debe establecer relaciones entre las macroproposiciones si quiere conseguir dar coherencia estructural al texto. Estas conexiones se producen identificando la marcas o conectores presentes en el texto, que iluminan las relaciones globales entre las ideas, por ejemplo cuando aparecen

marcadores retóricos como: “en primer lugar, una tercera característica es que, en consecuencia, etc”. Apoyándose en estos marcadores el lector ordena en su mente los distintos significados del texto tejiendo un mapa específico de relaciones. Para ello también es importante activar el conocimiento que se posea sobre el modo en que se pueden organizar los textos, ya que éstos se organizan de distinta manera, y cada tipo tiene su propio léxico, conceptos, estructura, es decir, su tipología textual es diferente (Zayas, 1994). Estos procesos permiten dotar al texto de coherencia estructural.

Si establecemos una breve comparación entre dos tipos de textos: el expositivo y el narrativo, repararemos en que los primeros son más difíciles de comprender, porque el lector necesita acudir a la estructura proposicional del texto para construir la representación mental. Los textos expositivos “requieren una lectura muy apegada al texto y atenta a las claves lingüísticas que dan orden y continuidad a las ideas” (Sánchez, 1998, pp. 169) El texto narrativo, sin embargo, permite mayor influencia de los conocimientos previos. Comprender este tipo de textos implica penetrar en la cadena causal que organiza los acontecimientos y acciones que se describen (Sánchez 1998). Se trata de una estructura o un patrón organizativo convencionalizado que facilita al lector su comprensión.

Hasta aquí, hemos hablamos de los procesos que son necesarios orquestrar para construir una representación de la base del texto lo que supone incorporar a nuestra mente el significado presente en el texto, y de tal manera que podamos establecer relaciones de conexión y coherencia con los distintos elementos. Ahora bien, parece que la construcción del texto base es insuficiente para concluir que un texto se ha comprendido (Kintsch, 1998). Lo que significa que han de ponerse en marcha otros procesos que además de permitir al lector comprender el texto, le permitan comprender la realidad o el mundo al que el texto se refiere. Para ello, no le queda otro remedio que mezclar la información contenida en el texto con los conocimientos previos que ya posee. Y en este paso de conectar informaciones distintas, el lector ha de activar procesos inferenciales que le lleven a ensamblar el conocimiento ya existente, con la información nueva, para construir más conocimientos nuevos. De este modo, en el trascurso de la lectura el lector, generalmente, realiza

Capítulo I.

de manera automática enlaces o conexiones entre el contenido que le proporciona el texto y lo que ya sabe. Ejecutar estas conexiones implica que su mente haga “viajes” en distintas direcciones (Graesser, Singer y Trabasso, 1994). Por ejemplo, el lector pone en marcha procesos inferenciales cuando busca razones pasadas para comprender hechos o acontecimientos presentes en el texto pero también, cuando es capaz de predecir lo que sucederá después en el texto a partir de una frase que ha leído previamente en este.

Por el contrario, si el lector no estuviera familiarizado con el argumento del texto, tendrá que dedicar un gran esfuerzo a resolver lagunas, lo que le dificultará seguir procesando nuevas ideas y, al no poder conectar las ideas nuevas con las ya adquiridas, entorpecerá la realización de inferencias elaborativas, requisito imprescindible para construir el modelo de la situación, ya que se trata de conocimientos que recrean la información ofrecida por el texto, más allá de las exigencias que pueda plantear la coherencia.

Finalmente, debemos decir que estos procesos de integración entre la información del texto entre sí o entre la información del texto y los conocimientos previos, en ocasiones, se ve interrumpida por la existencia de contradicciones, incoherencias, desconocimiento, etc. en cuyo caso, se involucran otro tipo de procesos autorregulatorios de carácter metacognitivo. Estos procesos de autorregulación conllevan la puesta en marcha de tres operaciones (Otero, 2002; Sánchez, 1998):

(1) *Planificar*, es decir, afrontar un texto con un propósito claro, una meta, que dirija o autodirija el acercamiento al texto. No es lo mismo leer para sacar una idea general del texto que para comprenderlo plenamente.

(2) *Supervisar* su comprensión. Esto se traduce en la necesidad de que el lector por sí mismo pueda detectar algo que no ha sido comprendido, identificando, después, el origen de no haber comprendido y, finalmente, buscando el modo de resolver esa no comprensión, por ejemplo, realizando inferencias sobre: a) el significado de las palabras a partir de lo que se sabe o lo que se ha leído, b) una relación que no está explícita

en el texto, c) una idea global que podría dar sentido a lo que se está obteniendo, y/o releendo para encontrar un antecedente causal a lo que se está explicando en el texto (Otero, 2002).

Y, (3) *evaluar* si el grado de comprensión alcanzado es aceptable o no, cuestión que está íntimamente relacionada con el tipo de meta de comprensión que se haya establecido de antemano.

1.3.3. Cómo se ponen en marcha los distintos procesos psicológicos implicados.

La panorámica que se ha trazado de los procesos implicados en la comprensión partiendo del modelo de Kintsch y Van Dijk podría llevar a pensar que su intervención en el proceso de comprensión es serial y plenamente consciente: primero construimos proposiciones, luego las integramos entre sí para generar la microestructura del texto, a continuación, identificamos la macroestructura, etc. Sin embargo, se asume de manera bastante generalizada que estos procesos se activan paralelamente, en ciclos de procesamiento, y que gran parte de lo que ocurre en estos ciclos está vedado a nuestra conciencia. Para describir este funcionamiento, McNamara y Magliano (2009), a partir de la revisión de siete modelos de comprensión⁵, proponen ocho principios que estarían en la base de todos ellos y que ayudan a entender cómo se articulan los distintos procesos y a qué condicionantes están sujetos.

El primer principio, que supone un aspecto esencial de estos modelos de comprensión es que todos ellos, implícita o explícitamente suponen la existencia de una arquitectura conexionista, que permite la generación, a partir del texto, de una representación en la memoria formada por una red o mapa de nodos y enlaces que varían en fuerza en función de sus relaciones. Asumen la activación en paralelo de los conceptos (nodos) de tal manera que múltiples conceptos pueden ser activados al mismo tiempo. Suponen, además, que los conceptos son conscientes en la medida en que se activan en la memoria. Como tal, algunos conceptos

⁵ Los modelos de comprensión que se describen en el artículo de McNamara y Magliano son: Construction-Integration Model, Structure-Building Model; The Resonance Model; The Event-Indexing Model; The Causal Network Model; The Constructionist Theory; The Landscape Model.

Capítulo I.

pueden ser activados por debajo del umbral consciente, y estar por lo tanto preparados, pero no estar conscientemente disponibles si no hay estímulos adicionales que los refuercen.

Por ejemplo, imaginemos que se trata de leer el pequeño texto de la Imagen 3.

**El coleccionista vendió una pieza deteriorada.
El museo celebró una fiesta a la que asistieron personalidades.
La noticia apareció en los periódicos locales.**

Imagen 3. Texto3 adaptado de Sánchez et al., (2010)

Según este primer principio, el alumno competente, después de leer el texto3 extraerá de la primera oración del texto una primera red de relaciones entre los significados de las palabras a las que denominamos proposiciones [P: El coleccionista (agente) vendió (acción) una pieza (objeto) deteriorada (modificador)]. Sin embargo, el proceso de interconexiones sucesivas continúa según el lector reanuda la lectura.

El museo celebró una fiesta. El lector debe de elaborar nuevas proposiciones a partir del significado de las nuevas palabras contenidas en el texto [P2: El museo (lugar) celebrarse (acción) fiesta (objeto)] y además, debe conectar esta nueva idea con la anterior (P1), que ha de estar activada en nuestra memoria, lo que significa, estar disponible para no consumir recursos cognitivos.

El segundo principio común a los modelos revisados por McNamara y Magliano (2009) es que se produce una difusión de la activación entre los conceptos que están relacionados o vinculados dentro de la representación. Por lo tanto, cuando un concepto se activa, esta activación se propaga y activa conceptos relacionados. Por ejemplo, en la primera oración, cuando el lector lee “vendió” se activa la necesidad de completar ese significado con otras categorías de significado. En este caso, se

activarán las categorías de agente y objeto, además de otras no obligatorias, como modo.

Un tercer principio es que muchos de los procesos que apoyan la comprensión son automáticos o inconscientes para el lector. Los lectores son, en su mayor parte, conscientes de los productos de la comprensión, muchos de los cuales son el resultado de la propagación de la activación. Esto no quiere decir que los lectores sean conscientes de todo el conocimiento que se activa a través de una propagación de la activación. Aunque muchos de los conceptos pueden ser activados (o estar cerca del umbral) en la memoria, sólo un subconjunto puede ser consciente y estar disponible en la atención del lector. Como tal, estos modelos asumen -y éste es el cuarto principio compartido- que hay un foco de atención o foco del discurso que es restringido y que puede ir cambiando. La lectura es una actividad inherentemente dirigida a conseguir objetivos y es por ello que los lectores tienen control sobre sus recursos de atención. Es decir, los aspectos que son más relevantes para lograr los objetivos de un lector estarán más presentes.

El quinto principio común a los modelos de comprensión es que la activación de un concepto se determina por su relación con otros conceptos. Los conceptos que se relacionan con otros conceptos recibirán más activación, por lo que serán más fáciles de recordar. Esta convergencia de activación es el resultado de la difusión de la propia activación. Es decir, los conceptos relacionados van extendiendo su activación de unos a otros, por lo que habrá conceptos con más conexiones que otros al haber recibido más activación. Los conceptos con la mayor cantidad de activación se hacen conscientes y más fáciles de recordar. Los que tienen pocas conexiones se alejan de la conciencia, y tienden a ser menos memorables. En el ejemplo anterior, por ejemplo, cuando el lector lea la última oración, “La noticia apareció en los periódicos locales”, deberá conectar esta nueva proposición [P3: Noticia (objeto) aparecer (acción) periódicos (localizador) locales (localizador)] con la red previamente construida de proposiciones. Pero, ¿con qué se conectará el concepto noticia?, ¿con la venta de la pieza?, ¿con la celebración de la fiesta?, ¿con la presencia de personalidades en ella?. Se conectará con la idea más activada hasta el momento, es decir, con la idea que está más conectada con el resto,

Capítulo I.

sin necesidad de que exista una reflexión consciente (Kintsch, 1998). En este caso, la palabra noticia tendrá más probabilidades de conectarse con la proposición [P1: El coleccionista (agente) vendió (acción) una pieza (agente)] porque es la que mayor atención ha recibido.

En sexto lugar, los investigadores están de acuerdo en que hay conexiones entre conceptos entrantes (nuevos) y conceptos activados previamente.

Cuando falla el establecimiento de conexiones entre distintas informaciones hay un proceso de generación de inferencias que sería el séptimo principio. Común a todos los modelos, es la suposición de que los lectores crean vínculos entre los componentes del texto, infiriendo relaciones causales, espaciales y temporales, etc. Estas relaciones se suponen, en general, que se establecerán a través de un proceso de generación de inferencias basadas en el texto. Siguiendo con nuestro ejemplo, el lector en este caso, tiene que inferir que la pieza deteriorada fue comprada por el museo y que la fiesta se hizo a causa de la compra de dicha pieza. De igual modo, también ha de inferir otra idea de carácter más global (El museo conseguiría dar mayor calidad a su exposición al adquirir la pieza).

El octavo principio alude a las restricciones de la memoria. Las limitaciones de memoria son asumidas por la mayoría de los modelos de comprensión. Éstos siguen poniendo el foco en los niveles más altos de procesamiento del texto, en lugar de en los procesos de nivel inferior que intervienen en la lectura, y como resultado, los modelos de comprensión generalmente asumen que el lector puede procesar sólo de dos a cuatro unidades de ideas o proposiciones en un momento dado. Supongamos en nuestro caso, que el lector no tiene automatizados los procesos de decodificación: esto supondría consumir una enorme cantidad de recursos cognitivos, porque tendría que pensar en qué hacer para leer bien las palabras que vayan fluyendo ante él. Sin embargo, si ya no necesitase pensar para leer, el lector podría dedicar su energía a pensar en lo que lee y a desarrollar un diálogo interno sobre la lectura (por ejemplo, el lector puede preguntarse ¿Cuál podría ser el motivo de la fiesta en el museo?). Para ello, es necesario inferir una relación que no está explícita en el

texto. Inferir una idea global: porque el museo consiguió un gran éxito al adquirir esta pieza. En definitiva, lo que acabamos elaborando en nuestra mente, es decir, la representación mental que en ésta creamos, depende de lo que podamos hacer en el limitado espacio mental que nos proporciona nuestra memoria de trabajo (Sánchez et al., 2010). Esto nos ayuda a entender por qué a veces los lectores simplifican su meta de lectura quedándose satisfechos únicamente con saber lo que dice el texto; y otras, sin embargo, van más allá llegando a transformar su mundo.

Entonces, ¿qué podríamos concluir con respecto a los distintos modelos de comprensión? Al menos podríamos decir de manera simplificada que todos ellos comparten una serie de dimensiones que confluyen en una visión común: comprender es un proceso dinámico en el que se establecen conexiones entre ideas relacionadas para lograr una representación coherente y también supone la generación de inferencias para lograr una representación que vaya más allá del texto; todo ello, sin olvidar los recursos de una memoria de trabajo con capacidad limitada.

Una vez que hemos explicado en el primer punto, qué hacen los alumnos cuando aprenden a leer (reconocer palabras y acceder al significado) y en el segundo, qué hacen cuando comprenden (-extraer-interpretar-reflexionar-, en definitiva, construir una representación mental de lo que leen) vamos a dar comienzo al último punto que versa sobre el soporte motivacional, tan necesario, a nuestro juicio, para lograr éxito en la difícil tarea de leer y comprender. Con lo dicho hasta el momento en los apartados anteriores, creemos haber dejado suficientemente clara la idea de que llegar a ser competente implica el desarrollo de competencias y el funcionamiento de procesos complejos que requieren tiempo y esfuerzo y es por esto, que el lector necesitaría un extra de motivación y emoción a la hora de enfrentarse a un texto.

1.4. SOPORTE MOTIVACIONAL-EMOCIONAL.

Parece que existe cierto acuerdo sobre la necesidad de considerar los aspectos cognitivos simultáneamente con los carácter motivacional y emocional (De Sixte y Sánchez, 2012, Linnenbrick, 2006, Meyer y Turner, 2006) a la hora de realizar una tarea que se da en interacción

Capítulo I.

entre profesor y alumno. Para nuestro trabajo es importante tener presente ambos soportes, el cognitivo y el motivacional- emocional por varias razones: en primer lugar, vemos como en los planes de lectura se diseñan actividades de distinto tipo. Algunas suponen poner en marcha procesos cognitivos más o menos complejos, como por ejemplo, cuando se pide al alumno sacar sus propias conclusiones a partir de la lectura de varios textos. Esta tarea que implica activar entre otros, procesos de integración, podrían desencadenar en el alumno emociones que no fuese capaz de controlar por ejemplo, al no sentirse competente o al considerar la tarea no viable.

Por otro lado, nos interesa atender a este aspecto motivacional-emocional a la hora de analizar las acciones que los profesores dicen realizar antes y después de leer dos textos: uno expositivo y otro narrativo. Puesto que en la revisión encontramos acciones que podrían estar más próximas a la promoción de procesos fríos y otras más cercanas a los cálidos. Por ejemplo, cuando la acción consiste en aclarar la forma o estructura de un texto el profesor promueve fundamentalmente procesos cognitivos (fríos) pero si la acción consiste en justificar o poner en valor la utilidad de leer ese texto, pensamos que con esta acción el profesor ayudará al alumno a mantener el compromiso con la tarea, proceso también ligado a los aspectos motivacionales y emocionales (cálidos).

Es interesante pararnos a pensar qué nos lleva a leer en lugar de elegir cualquier otra actividad. Si ya hemos dicho que es un proceso prolongado que supone algo más que adquirir una colección de rutinas y habilidades, ¿por qué nos mantenemos leyendo un texto a pesar de las dificultades y el esfuerzo que nos puede suponer? Podemos encontrar una respuesta a estas cuestiones si ponemos en valor la necesidad de que el lector tiene que armarse de razones para leer y de recursos para conservar vivas esas mismas razones a lo largo de un proceso que dura años (Sánchez et al., 2010). Todo ello afecta a la dimensión cálida de nuestra mente y puede cerrar nuestra descripción de las necesidades de los alumnos.

Cuando decimos la dimensión cálida nos estamos refiriendo al soporte motivacional-emocional que se añade a la tarea de leer y

comprender lo que, lógicamente, hace más compleja su explicación, pues ya no sólo intervendrían los procesos fríos, de los que nos hemos venido ocupando hasta el momento; también lo harían los procesos cálidos que se refieren a aquellos elementos de naturaleza motivacional y emocional que actúan en cualquier actividad compleja, por tanto también cuando uno se enfrenta a un texto y, en este caso, se deben dar simultáneamente a los procesos fríos (Damasio, 2009 cit. por Sánchez et al., 2010) pues son decisivos a la hora de ponerlos en marcha.

Parece haber un marco teórico ampliamente aceptado que reconoce la existencia de tres momentos o fases que vertebran el desarrollo de cualquier tarea académica y que permiten ordenar los distintos procesos emocionales y motivacionales que se activan en dichas tareas (Puca, 2005; Wolters y Rosenthal, 2000; Zimmerman, 2000) y que nos servirá para desarrollar este apartado.

A continuación, nos detendremos en analizar con más detalle cada uno de estos momentos o fases y sus elementos, puesto que cada fase supone objetivos y procesos distintos que, presumiblemente, requerirán de apoyos cálidos diferentes.

Así, la primera fase, denominada pre-decisional, se centra en la deliberación y elección. En esta fase, nuestra mente se plantea dos preguntas: ¿por qué hacerlo?, y ¿puedo hacerlo? La segunda fase, la post-decisional, es de naturaleza volitiva, centrada en la realización de lo decidido en la fase anterior. Ésta se relaciona con otra cuestión: ¿Cómo conservar mi objetivo? Y, finalmente, la tercera fase, llamada de post-acción, está dedicada a la evaluación y anticipación, de tal manera que en ella se trata de buscar una explicación que nosotros nos damos para entender los resultados alcanzados: ¿Cómo autojustificar el éxito/fracaso obtenido?

1.4.1. Fase pre-decisional.

En la sociedad en la que vivimos podemos hacer miles de actividades estimulantes, las opciones son muchas y compiten entre sí. Entre estas opciones está la lectura, pero con un elemento en su contra y es que, en un contexto de aula, normalmente la actividad de leer y comprender

Capítulo I.

suelen ser inducidas, no voluntarias. Sin embargo, el grado de compromiso que el alumno debe asumir sigue estando en gran medida en sus manos, pues depende de preguntas como ¿saldré airoso de esta tarea?, ¿me resultará atractiva la lectura?, ¿lo dejaré en cuanto tenga dificultades? Todas estas cuestiones podrían sacudir la mente del alumno antes de comprometerse con la tarea propuesta (leer-comprender) y forman parte de la primera fase o momento, que hemos llamado pre-decisional. Durante esta fase, el alumno pone en funcionamiento unos filtros que le permiten establecer preferencias entre distintas posibilidades, hasta tomar una decisión. Estos filtros van cribando las distintas opciones dependiendo de los *motivos* que podamos encontrar respecto a las propuestas que se nos planteen y dependen también de las *creencias y emociones* que susciten (Sánchez et al., 2010).

Veamos cómo ambos tipos de procesos -motivos y creencias- influyen en este proceso de toma de decisiones. El primer proceso tiene que ver con los *motivos*. Se refiere al valor que la persona da a la tarea planteada, en este caso, leer. Esta motivación puede ser intrínseca o extrínseca. La diferencia entre ambas es que, en la primera, la tarea en sí misma mueve a la persona a realizarla, permitiendo el desarrollo de la actividad de forma sostenible a largo plazo. Deci y Ryan (2000) entienden que se da una motivación intrínseca cuando un sujeto realiza una tarea movido por el simple sentimiento de satisfacer una necesidad personal básica, por ejemplo, mostrarse competente, autónomo o por afinidad al contexto (De Sixte, 2017). Sin embargo, cuando la tarea sirve de instrumento para obtener otros beneficios o evitar algún perjuicio y, por lo tanto, en cierto modo depende de las circunstancias que la persona pueda percibir en cada momento, la motivación sería extrínseca. Un ejemplo, nos ayudará a clarificar esta dualidad. Hablaríamos de motivación intrínseca en un niño cuando éste lee un texto sobre animales vertebrados movido por el deseo de profundizar en su conocimiento sobre la enorme capacidad de adaptación de los vertebrados a distintos ambientes. La lectura en sí misma satisface su necesidad personal de ampliar su competencia sobre este tema. Otro caso sería, y aquí determinaríamos que es motivación extrínseca, cuando el niño lee el texto de animales vertebrados porque, de no hacerlo, el profesor le suspendería. En este caso, el texto sirve de instrumento para satisfacer una necesidad: aprobar el examen.

Por otro lado, además de los motivos que nos mueven a iniciar o desarrollar una tarea, hay un segundo elemento que está relacionado con la visión que se tiene de uno mismo, que desvela el grado de deseabilidad a la hora de llevar la tarea a cabo y también la viabilidad, es decir, que posibilidades de logro hay. Nos estamos refiriendo a las creencias (Sánchez et al., 2010). Tal y como lo ven (Sánchez et al., 2010, De Sixte, 2017), la visión sobre uno mismo se puede formar de dos maneras diferentes, bien recurriendo al pasado y buscando similitudes con la tarea propuesta en el presente, o bien manteniéndonos en el presente y valorando las posibilidades que se nos ofrecen. Esta interacción entre la percepción y las expectativas, con sus respectivas emociones asociadas, establece un estado cognitivo y emocional que reflejaría la síntesis de las creencias y emociones que surgen en relación a la tarea.

Distinguimos cuatro tipos de creencias. El primero son las creencias sobre los recursos, competencias o conocimientos que uno pueda tener sobre la tarea: esto es lo que se llama percepción de la competencia. El segundo tipo hace referencia a las creencias de control, esto es, a los pensamientos que se tienen sobre la posibilidad de regular la conducta por iniciativa y elección personal. Otro tipo de creencias giran en torno a la idea de autoeficacia, frecuentemente como “los juicios acerca de cuán bien uno puede organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para desenvolverse en posibles situaciones que contengan muchos elementos ambiguos, impredecibles y a menudo estresantes (Bandura, 1984) en definitiva, sentirse capaz de generar un determinado comportamiento para lograr una determinada tarea. Y, por último, existen creencias sobre el grado de éxito que se espera alcanzar. Estas creencias de -competencia-control-autoeficacia-éxito no son un bloque compacto e indisoluble, es decir, no siempre van juntas.

Veamos un ejemplo para ilustrar tanto esta idea como el significado de estas nociones. Por ejemplo, un niño en la materia de Ciencias Sociales ha leído numerosos textos sobre el espacio, adquiriendo conocimientos teóricos sobre los planetas, el universo y sus estrellas, los métodos de exploración del espacio, incluso ha creado una maqueta del sistema solar y sin embargo, no parece sentirse capaz de realizar un examen oral sobre el tema. En este caso, diríamos que tiene una alta percepción de la

Capítulo I.

competencia pero una percepción de autoeficacia baja. El niño no está seguro de que el resultado final dependa plenamente de su actuación, por lo que también tendrá una baja percepción de su control y pocas expectativas de éxito. Siguiendo con el mismo ejemplo, un niño puede pensar que carece de conocimientos teóricos sobre el espacio y de habilidades para realizar una maqueta (baja percepción de competencia), pero, a pesar de ello, se siente capaz de adquirir los conocimientos y desarrollar las habilidades necesarias con tesón (alta expectativa de autoeficacia). Por lo tanto, cuando optamos por leer un tema de Ciencias Sociales en lugar de hacer otra actividad debemos tener en cuenta que para acceder a la acción (post-decisional) necesitamos asumir un compromiso con la tarea y que, además, las otras opciones que hemos descartado inicialmente, ver una película o salir a dar una vuelta con los amigos, estarán ahí latentes esperando su oportunidad. Este escenario nos ayuda a entender lo que supone pasar a un momento o fase post-decisional. Lo primordial en este caso es proteger la meta que hemos elegido (en pre-decisional) ya que sólo así podremos aproximarnos a su logro.

1.4.2. Fase post-decisional.

Parece lógico que tener una meta viable y deseable es una condición necesaria para conseguirla, sin embargo, no es suficiente para su desarrollo. Nos encontramos ya en la fase post-decisional. Por ejemplo, un alumno se plantea como meta estudiar un tema de Ciencias Sociales, pero, durante el trascurso del estudio, le sobrevienen circunstancias que pueden debilitar la meta. Pueden surgir estímulos externos atractivos que entren en competencia con la meta marcada como, por ejemplo, la llamada de un amigo para salir. Puede suceder que el tema a estudiar resulte más complicado que lo que inicialmente estaba previsto, lo cual desencadenaría unas emociones en el niño de frustración o aburrimiento que harían tambalearse las creencias sobre la deseabilidad y la viabilidad en relación a la tarea. En estas circunstancias debemos proteger nuestra meta de otras metas que aguardan su momento. Conseguiremos mantener nuestra meta si se ha asumido un compromiso potente con ella. Si la deseabilidad y viabilidad del logro de esa meta están en equilibrio o en armonía (deseo hacerlo y además, puedo hacerlo). De este modo, la fuerza del compromiso será suficiente para emprender con garantías la

lectura del tema de Ciencias Sociales.

Puede ocurrir, sin embargo, que el compromiso con la meta sea débil. Por ejemplo, quiero leer el texto pero teniendo en cuenta que me ha llamado Carlos para salir un rato y, que hasta pasado mañana no tengo clase de Ciencias Sociales, no sé si podré conseguirlo. En este caso, de acometer el desafío y pasar a la acción, lo haría con deseabilidad pero una baja viabilidad. Las probabilidades de abandonar, renunciar o cambiar la meta de la lectura por otra acaban de aumentar considerablemente.

Como se ha visto en el ejemplo cabe la posibilidad de que la meta inicial se vea amenazada. En este momento nuestra mente no está orientada a anticipar realidades futuras (como era el caso de lo pre-decisional) sino a resolver realidades tangibles (De Sixte, 2017). Ahora se encuentra en un estado volitivo (de voluntad) donde lo esencial es llevar a cabo una acción que facilite el logro de la meta elegida lo que significa ser capaz de enfrentarse a las diversas tentaciones. Para ello, podemos recurrir a lo que Kuhl (1984) denominó estrategias volitivas, entendidas como los recursos disponibles para gestionar y mantener las intenciones y, proporcionar la ayuda protectora considerada necesaria para que los estudiantes puedan mantenerse inmersos en el camino correcto (Corno, 2001; Kuhl, 1984). Por ejemplo, proyectar mentalmente imágenes de sí mismos obteniendo buenas calificaciones, recordarse a sí mismos los objetivos y metas planteadas al principio, proporcionarse autorrefuerzo e imaginarse las consecuencias negativas con las que podrían encontrarse por un descuido o aplazamiento de las tareas (Bembenuty y Karabenick, 1998; Kuhl, 1984; Wolters, 1998) parecen ser estrategias volitivas efectivas para mantenerse centrado en la tarea elegida.

1.4.3. Fase post-acción.

Hemos descrito hasta ahora los componentes anticipatorios de la acción (fase pre-decisional) y de los que tienen lugar en el desarrollo de la misma (fase post-decisional). Ahora nos adentramos en la tercera fase, la de post-acción, y nos centraremos en los componentes que permiten evaluar e interpretar los resultados de la acción y que, al hacerlo, nos llevan a extraer un patrón mental sobre nuestra capacidad y nuestra

Capítulo I.

individualidad. Son las denominadas atribuciones causales entendidas como una estructura o sistema de ideas, opiniones, valores, que dan sentido a nuestra experiencia.

Weiner (1985) nos habla de tres dimensiones para clasificar las explicaciones que nos damos sobre las causas de los resultados de las acciones. Pensemos, por ejemplo, en que un lector lee un texto y no lo entiende. En este caso, de acuerdo con la primera dimensión de Weiner, podría atribuir este resultado a una causa interna (su falta de competencia) o a una causa externa (la dificultad del texto). En segundo lugar, esa causa puede ser valorada como algo estable (su inteligencia) o inestable (el tiempo dedicado). Y, finalmente, el lector puede pensar que la causa podría ser controlable por uno mismo (si se considera que la causa del resultado obtenido es, por ejemplo, el esfuerzo y empeño hacia la tarea) o no controlable (si, por ejemplo, se considera que la razón de un determinado resultado es la cantidad de ayuda que le proporcionen). Cada una de estas dimensiones activa ciertas emociones que están ligadas a (1) la apreciación sobre uno mismo (por ejemplo, el alumno sentiría orgullo si atribuyese el éxito conseguido a una causa interna; y, por el contrario, sentiría decepción si la atribución fuera externa); (2) la visión que él atribuye a los demás (se sentirá culpable si la causa del fracaso está bajo su control y reproche si no la pudiera controlar) o a las (3) experiencias vividas con anterioridad (por ejemplo, si el alumno si se hubiera enfrentado antes a un texto similar y al final lo resolvió, se sentirá esperanzado y optimista pero, si entonces, no fue capaz, posiblemente se mostrará desalentado).

1.5. RESUMEN Y CONCLUSIONES.

Para concluir veamos el Cuadro 1 que resume en líneas generales lo dicho a lo largo del capítulo I “En qué consiste ser un lector competente”.

En qué consiste ser un lector competente.

Resultados	Procesos	
	<i>Procesos fríos</i>	<i>Procesos cálidos</i>
Comprensión superficial	Procesos Locales	-Reconocer las palabras -Extraer ideas -Conectar las ideas literales con sus contiguas
Comprensión profunda	Procesos Globales	-Identificar y generar ideas globales -Ordenar las ideas importantes
	Procesos de Integración	-Integrar el texto con los conocimientos previos -Realizar inferencias
Comprensión crítico-reflexiva	Procesos de Autorregulación	-Crear metas -Detectar errores de comprensión o repararlos. -Evaluar en qué medida se ha comprendido

Cuadro1. Resumen de los procesos fríos y cálidos implicados la lectura.⁶

Tal y como puede verse en el cuadro1, la información está organizada en función de los tres tipos de logros que pueden alcanzarse cuando nos enfrentamos a un texto. En definitiva, viene a indicar la representación que recrea en nuestra mente el estado de cosas descrito en un texto que, como vemos, puede ser más o menos completa: superficial, profunda o crítico-reflexiva. Al objeto de construir esas representaciones, es necesario llevar a cabo determinados procesos: (1) los que son específicos de la lectura y la comprensión, llamados fríos, reconocer palabras, formar ideas, realizar inferencias para conectarlas, detectar y reparar errores y (2) los procesos que pueden ponerse en marcha con cualquier tarea cognitivamente exigente, no sólo la lectura, y a los que denominamos cálidos. Encontramos en este caso, procesos vinculados al soporte motivacional y emocional; valorar una propuesta como deseable, viable, comprometerse con la tarea inicialmente elegida o explicarse de un modo adecuado los resultados alcanzados.

⁶ Los procesos de autorregulación aparecen incluidos en la comprensión crítica-reflexiva ya que son sin duda imprescindibles para alcanzar este nivel de representación. Sin embargo, la autorregulación implica un conjunto de procesos que pueden estar también al servicio de los otros dos niveles de comprensión (superficial y profunda), especialmente cuando el texto es difícil y/o el lector es poco competente.

Capítulo I.

Quienes son lectores competentes ejecutan estos procesos, nos referimos a los específicos implicados en la lectura, los llamados fríos, lo que les conduce a una buena comprensión, serían por tanto capaces no sólo de armar una buena base del texto (comprensión superficial) sino también de recrear mentalmente el “mundo” descrito en el texto (comprensión profunda) e incluso superarse, y reparar en aspectos que irían más allá de ese “mundo” (comprensión crítica-reflexiva). Pero dada la complejidad de estos procesos fríos se hace necesario encontrar motivos para actuar, y formas de regulación para emprender y mantenerse firme en la tarea y para esto, hay que recurrir a los procesos cálidos

Capítulo II.

Cómo ayudar a los alumnos a ser lectores competentes.

2.1. INTRODUCCIÓN.

Una vez que, en el capítulo anterior, se ha descrito qué procesos son necesarios para enfrentarse con éxito a un texto o, dicho de otro modo, que se ha clarificado qué entendemos por ser un lector competente, vamos a ver a continuación, qué propone la investigación y divulgación sobre enseñanza e intervención educativa para atender esas necesidades, distinguiendo entre, por un lado, la enseñanza e intervención centrada en el reconocimiento de palabras y, por otro, la centrada en la comprensión. Analizar la intervención desde un plano teórico, en primer lugar, nos va a proporcionar una panorámica general sobre los modelos o patrones existentes en las líneas de actuación educativas que se proponen. También, nos va a permitir delimitar qué tipo de respuesta educativa se propone plantear, desde el ámbito académico y experimental, para satisfacer las necesidades identificadas y para promover la puesta en marcha de los procesos psicológicos implicados en la lectura. Finalmente, y desde un plano más práctico, nos va a ayudar a explicar si los planes lectores resultan ser una propuesta eficaz para trabajar la lectura y la comprensión y por otro lado, si el hecho de haber o no participado en la elaboración del plan incide en el conocimiento profesional de los docentes en esta materia.

Así, a lo largo de este segundo capítulo, en primer lugar se tratará de aclarar cómo se desarrolla la capacidad para reconocer palabras, seguidamente veremos cómo desarrollar la capacidad de comprensión a partir distintas maneras de actuar incluyendo en estos modos de intervenir, la necesidad de recurrir a los aspectos emotivo-motivacionales que acompañan a lo anterior.

2.2. RECONOCIMIENTO DE PALABRAS.

El National Reading Panel (NRP) en el 2000 presenta un informe en el que, después de analizar un amplio número de estudios (véase a continuación), se ofrecen las principales conclusiones en relación a la instrucción en dos áreas que resultan relevantes en la enseñanza de la lectura a tenor de los resultados obtenidos: conciencia fonológica y enseñanza del código.

Capítulo II.

Inicialmente se realiza una búsqueda bibliográfica de estudios pertinentes sobre la instrucción fonética y conciencia fonológica identificándose aquellos que cumplieran los criterios metodológicos, tanto generales como específicos, de investigación del National Reading Panel. Tomando estos estudios, se obtienen las comparaciones entre el grupo de control y el de tratamiento cuyos datos son los que se incluyen en el metaanálisis para determinar el tamaño del efecto⁷.

2.2.1. Tal y como se explicó en el capítulo anterior, la **conciencia fonológica** se refiere a la habilidad para manipular explícitamente los segmentos fonológicos del habla, o en términos más concretos, se refiere a la habilidad de romper las palabras en sílabas y fonemas, identificar sonidos comunes, contar los sonidos, tomar conciencia de cómo y dónde se articulan, etc.

En general, los resultados de los estudios mostraron que enseñar a los niños a manipular fonemas en palabras es altamente efectivo para una gran variedad de estudiantes de diferentes niveles educativos y edad y que la intervención en conciencia fonológica mejora significativamente su lectura más que la enseñanza que no presta atención a este aspecto. En el mismo sentido, un estudio llevado a cabo en nuestro país por Domínguez (1994) demuestra también que la enseñanza de habilidades fonológicas tiene un efecto facilitador del aprendizaje de la lectura y de la escritura en castellano, observándose mayores efectos si en esta enseñanza se emplean tareas que requieran manipular fonemas, en concreto, aquellas que implican la detección de éstos, como por ejemplo, la omisión e identificación de fonemas. Además, el desarrollo de estas habilidades fonológicas puede influir en el tipo de estrategia inicial que los niños utilicen para leer y escribir palabras, pudiendo ser en ambos casos una estrategia “fonológica”. Estas conclusiones coinciden con las aportaciones de otros autores (Alegría et al., 2005; Bradley y Bryant, 1983), quienes, mediante estudios longitudinales en distintas lenguas alfabéticas, incluido el español, han mostrado que la relación entre la

⁷ La búsqueda bibliográfica inicial identificó 1373 estudios que parecían pertinentes sobre la Instrucción Fónica y 78 sobre Conciencia Fonológica. La evaluación posterior de los mismos, restringió este número de estudios, dejando sólo aquellos que cumplieran los criterios metodológicos específicos de investigación del NRP, en concreto, 38 sobre la Enseñanza del Código y, 52 sobre Conciencia Fonológica. De los primeros, (enseñanza del código) se hacen 66 comparaciones entre el grupo control y el de tratamiento y, de los segundos, (conciencia fonológica) 96 comparaciones.

conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura es de tipo causal, idea que también se recoge en el informe del NRP: el entrenamiento de preescolares en tareas que desarrollan la conciencia fonológica favorece la adquisición de la lectura y la escritura haciendo que obtengan resultados superiores al de los niños que reciben un entrenamiento cuantitativamente equivalente pero sin relación con la fonología.

Los programas en todos los estudios realizados por el Panel proporcionaron instrucción explícita en conciencia fonológica. Autores como Domínguez y Clemente (1993), Domínguez (1994) o Alegría (2006) también defienden que el entrenamiento explícito en las habilidades fonológicas produce mejoras en el aprendizaje de la lectura. NRP, (2000) concluye que la formación en conciencia fonológica resulta ser más eficaz para mejorar la lectura cuando se realiza mediante enseñanza explícita y sistemática, cuando la instrucción se enfoca a la manipulación de uno o dos tipos de fonemas en vez de varios tipos, y cuando la enseñanza se produce en grupos pequeños.

Para identificar las características de los programas que se han utilizado con éxito por los maestros, el Panel examinó algunos estudios ilustrativos seleccionados de un total de 15. Veamos a continuación dos de estos programas para ilustrar el modo en el que puede promoverse la conciencia fonológica:

Un programa de 8 meses de duración, cuidadosamente estructurado para niños de kinder fue el desarrollado y probado por Lundberg, Frost y Peterson (1988). Doce maestros de aula en Dinamarca enseñaron a los niños diariamente a atender a los sonidos del habla y manipular los sonidos a través de juegos y ejercicios que aumentan en dificultad a medida que avanzaba el año. El programa comenzó con las actividades de escucha, seguido de ejercicios de rima. Luego los niños de *kindergarten* aprendieron a segmentar las oraciones en palabras y a centrarse en la longitud de las palabras. Después de las palabras trabajaron sílabas. Por ejemplo, los niños escucharon a un troll que hablaba curiosamente, sílaba por sílaba, y fueron capaces de reconocer lo que decía. El análisis de fonemas se introdujo en el 3^{er} mes haciendo que los niños identificaran los fonemas en las posiciones iniciales de las palabras, principalmente

Capítulo II.

los sonidos fricativos y los sonidos de las vocales que son fáciles de estirar y mantener. El profesor ayudó a los niños a encontrar los sonidos estirándolos (por ejemplo, “Mmmmmark”) o mediante la repetición de las consonantes oclusivas (por ejemplo, “TTT-Tom”). Los niños también practican agregar y eliminar los fonemas de las palabras. En el quinto mes del programa se introdujo la segmentación de fonemas y la mezcla de ellos, primero con palabras de dos fonemas y a continuación palabras más largas. Muchas de las actividades fueron diseñadas para el disfrute de los niños incorporando el baile, el canto, y otros juegos sociales no competitivos.

Los profesores fueron formados mediante un curso que proporcionaba las bases teóricas, así como ejemplos en video de las sesiones de entrenamiento. Ellos practicaban y refinaban las destrezas necesarias para enseñar el programa durante el año anterior a su aplicación. Los profesores del grupo de control siguieron el programa preescolar ordinario, que hizo hincapié en los aspectos sociales y estéticos del desarrollo de la lectura en lugar de los aspectos cognitivos y lingüísticos.

El programa danés fue adaptado y probado por otros investigadores, incluyendo Schneider et al., (1997), quien enseñó a los niños de kindergarten alemanes conciencia fonológica. Su estudio incluyó dos experimentos con un total de 22 profesores que impartieron conciencia fonológica en las condiciones de tratamiento. Los grupos de control recibieron el plan de estudios de kindergarten ordinario. La formación del profesorado de los grupos experimentales -menos extensa en el estudio alemán que en el estudio danés- duró 2 meses e incluyó sesiones teóricas de conocimientos previos y tutorías en la que los profesores practicaban los juegos y ejercicios y recibieron retroalimentación.

En los dos estudios (el danés y el alemán) el tamaño del efecto observado en la adquisición de la conciencia fonológica fue grande (desde 0,70 a 0,82). Y, más aún, cuando se evaluaron los resultados de lectura al año siguiente en el 1er grado, se encontraron también diferencias significativas entre los grupos experimentales y los grupos de control, aunque en este caso los tamaños del efecto eran pequeños o moderados: $d = 0,19$ (Dinamarca), $d = 0,26$ y $0,45$ (Alemania).

2.2.2. Enseñanza del código. La enseñanza del código hace hincapié en la adquisición de la correspondencia letra-sonido, esto es, en enseñar a vincular las letras a sus sonidos correspondientes, los patrones de deletreo, para aplicar este conocimiento a la lectura. En este sentido, encontramos que la enseñanza del código beneficia a los niños en el aprendizaje de varios aspectos.

El metaanálisis del NRP que estamos tomando como referencia, indicó que la enseñanza del código de una manera explícita y sistemática beneficia el aprendizaje de las letras, realza el éxito de los niños en el aprendizaje de la lectura y escritura de palabras, así como, la comprensión, y es significativamente más eficaz que la instrucción que enseña poco o nada el código. De igual modo, queda patente en el informe que la enseñanza del código de un modo sistemático produce importantes beneficios para los estudiantes desde kindergarten a sexto grado. En todos los niveles educativos, la enseñanza del código aplicado de manera sistemática mejoró la habilidad de los buenos lectores en el deletreo. El impacto fue más fuerte para los niños de kindergarten y disminuyó en los grados posteriores. También tiene un efecto positivo y significativo en las habilidades de lectura de los lectores incluidos aquellos con discapacidad. Los niños mejoraron sustancialmente en su capacidad para leer palabras y mostraron ganancias en su capacidad para procesar el texto. Este tipo de instrucción beneficia a todos también a los estudiantes con dificultades de aprendizaje y a los estudiantes que sin tener discapacidad manifiestan un bajo rendimiento. Por último trabajar con los niños sobre la correspondencia grafema- fonema tienen efectos positivos en la mejora del conocimiento alfabético y en las habilidades de lectura de palabras con independencia de su origen social.

En definitiva, se ha venido trabajando la enseñanza del código durante un largo periodo de tiempo y a través de distintos programas, lo cual ha podido demostrar su eficacia con niños de diferentes edades, habilidades y niveles socioeconómicos. Estos hechos y hallazgos proporcionan evidencias convergentes de que la instrucción explícita y sistemática del código es una parte valiosa y esencial en el éxito de un programa de lectura en el aula. Sin embargo, hay que ser cautelosos en dar respaldo indiscriminado a todo tipo de instrucción del código. Es

Capítulo II.

importante reconocer que los objetivos de instrucción son proporcionar a los niños los conocimientos y las habilidades clave y asegurarse de que saben cómo aplicar ese conocimiento en su lectura y escritura lo que nos lleva a considerar que la enseñanza del código es un medio para un fin. De hecho, para poder hacer uso de la información de letras y sonidos, los niños necesitan la conciencia fonológica. Es decir, tienen que ser capaces de combinar sonidos para descifrar palabras, y tienen que romper las palabras habladas en sus sonidos constituyentes para escribirlas. Los programas que se centran demasiado en la enseñanza de las relaciones letra-sonido y no lo suficiente en ponerlos en uso es probable que no sean muy eficaces. En la implementación de la instrucción del código de forma sistemática, los educadores deben tener el fin en mente y asegurarse de que los niños entiendan el propósito de aprender los sonidos de las letras y sean capaces de aplicar estas habilidades con precisión y fluidez en su lectura diaria y actividades de escritura. Los maestros deben entender que, si bien las habilidades fonéticas son necesarias para aprender a leer, no son suficientes por sí mismas. Éstas deben integrarse junto con el desarrollo de la conciencia fonológica, la fluidez, y las habilidades de comprensión para crear un programa de lectura completo y eficaz.

El NRP apunta varios enfoques o métodos para realizar la instrucción del código en las aulas. La Instrucción fonética puede ser proporcionada de forma sistemática o incidentalmente. El sello distintivo de un enfoque o programa fónico sistemático es que un conjunto secuencial de elementos fónicos están delineados y estos elementos se enseñan explícitamente en función del tipo de método fonético empleado.

- En el caso del método fónico-sintético se enseña a los alumnos de forma explícita a convertir las letras en sonidos (fonemas) y luego mezclar los sonidos para formar palabras reconocibles. Dicho de otro modo, se les enseña a vincular una combinación de letras o una letra individual con su sonido apropiado y luego a mezclar los sonidos para formar palabras

- Las analogías fonéticas consiste en enseñar a los estudiantes las palabras desconocidas por analogía con palabras conocidas (por ejemplo, reconociendo que un segmento de una palabra desconocida es idéntico

y rima con una palabra familiar, y luego mezclar la rima conocida con la aparición de palabras nuevas. Por ejemplo, parte de la palabra “brick” (ladrillo) está contenida en la palabra conocida, “kick” (patada) o la palabra “stumb” tiene analogías con la palabra “jumb”.

- El método de análisis fonético trata de enseñar a los alumnos a analizar las relaciones entre letras y sonidos en las palabras previamente aprendidas para evitar pronunciar sonidos de forma aislada.

- Y el método que trabaja la fonética a través del deletreo radica en enseñar a los alumnos a segmentar palabras en fonemas y seleccionar las letras para esos fonemas (es decir, enseñar a los estudiantes a deletrear palabras fonéticamente).

Estos métodos dibujan un panorama amplio en cuanto a la variedad de programas que nos podemos encontrar orientados a la enseñanza del código, lo que hace necesario que los propios docentes sepan evaluar estos programas para determinar cuáles de ellos se basan en pruebas sólidas y cómo se pueden utilizar con mayor eficacia en sus propias aulas. Por ejemplo, el método fonético sintético obtiene un respaldo mayor en relación a otros métodos siempre basándonos en las evidencias.

2.3. COMPRENSIÓN.

Ya sabemos que comprender implica el dominio de una serie de procesos cognitivos, los cuales comportan diferentes niveles de complejidad. También sabemos que algunos de esos procesos se realizan de forma automática, mientras otros exigen de la conciencia y la voluntad del lector. Lógicamente, existe por parte de los lectores una enorme variabilidad en cuanto a la puesta en marcha de los procesos cognitivos, lo que nos lleva a asumir diferentes grados de competencia lectora en éstos. Es aquí donde entra en juego una pieza fundamental: plantear modos de intervención en el aula y la escuela que sean efectivos y cuyo impacto repercuta en la mejora de la comprensión de textos.

En este apartado, vamos a ver tres maneras de actuar a la hora de promover la comprensión (Biancarosa y Snow, 2004; Graham y Hebert,

Capítulo II.

2010; Dolz, 1995; Sánchez, 1998; Sánchez et al., 2010):

1) “Enseñar a Comprender”: también llamada de un modo más formal “enseñanza explícita” o “enseñanza directa”, consiste en promover la comprensión enseñando de manera directa las distintas estrategias (Baumann, 1984; Duffy y Roehler, 1987; Roehler y Duffy, 1984;).

2) “Ayudar a Comprender”: también denominada “enseñanza implícita”, trata de crear un contexto de lectura con un sentido que vaya más allá del texto, es decir, orientado a conseguir un objetivo de aprendizaje en el que se proporcionen las ayudas necesarias para lograrlo. Esta segunda postura promueve una participación más activa del alumno en el proceso de aprendizaje, lo que le puede llevar a apoderarse de esas ayudas o a descubrir a partir de ellas nuevos modos de enfrentarse a los textos (Sánchez et al., 2010).

3) “Escribir para Comprender”: este planteamiento entiende la composición escrita como una vía que permite hacer visibles, palpables, las ideas a través de un texto y considera el proceso de composición escrita como una herramienta de reflexión, de autorregulación y de construcción del conocimiento en tanto que requiere, de igual modo que la lectura, de la movilización de procesos cognitivos y metacognitivos.

A continuación, iremos viendo con detalle cada una de estas posturas. Con respecto a las dos primeras: “Enseñar y Ayudar a Comprender” (que son las que cuentan con un respaldo teórico y empírico mayor) abordaremos, en un primer apartado, el *modelo general* de intervención identificando aquellos patrones que son comunes a los distintos programas; en un segundo apartado, se aportarán *variantes del modelo*, aspectos diferenciadores con respecto al modelo general o estándar; después, en un tercer punto, se extraerán las *estrategias* de comprensión trabajadas (o ayudas proporcionadas) en cada modelo; y en un cuarto y último punto, analizaremos las *evidencias empíricas* que respaldan el uso de cada uno de los modelos. En relación a la tercera postura, denominada “Escribir para Comprender” describiremos el *modelo general* así como alguna de sus *variantes* y revelaremos *evidencias empíricas* que respaldan este modo de intervenir.

2.3.1. Enseñar a Comprender: Enseñanza Directa (ED).

2.3.1.1. Modelo general.

Hablamos de enseñanza directa cuando se lleva a cabo una instrucción explícita de estrategias de comprensión por medio de la explicación, el modelado y práctica guiada. Es decir, el profesor explica, describe y demuestra a los alumnos aquello que han de aprender; les da la oportunidad de utilizar lo que han aprendido; efectúa el feedback correctivo y les orienta durante su proceso de aprendizaje.

En resumen, el profesor, dentro de este enfoque de instrucción, dice a los estudiantes cómo ejecutar las estrategias requeridas, proporciona explicaciones sobre la ejecución de los procesos componentes, dando una información detallada de cómo y cuándo aplicar las estrategias, así mismo incluye el modelado (demostración de la actividad por parte del profesor) y la práctica guiada a partir de una planificación cuidadosa de las explicaciones y demostraciones (Pressley et al., 1989).

Como referentes de esta línea pueden citarse las propuestas ya clásicas de Roehler y Duffy (1984) o Baumann (1983), cuyo proceso de instrucción sigue tres pasos:

(1) Se informa a los alumnos sobre lo que se va a aprender. El objetivo de la explicación es desarrollar el conocimiento de los alumnos sobre un determinado proceso, aumentando la probabilidad de que actúen consecuentemente y de que transfieran lo aprendido a situaciones nuevas. Esta fase incluye varios aspectos: (a) definición y descripción de la estrategia; (b) explicación del conjunto de pasos secuenciados de que consta, e (c) información sobre las condiciones para proceder a su uso y las razones de porqué es bueno utilizarla.

(2) Modelar la estrategia. El objetivo del modelado es hacer visible los procesos de pensamiento que normalmente se dan de forma encubierta. Consiste en representar el uso de la estrategia: las acciones y procesos que implica.

Capítulo II.

(3) Práctica guiada. Se trata de que el alumno reproduzca y repita las acciones y procesos anticipados por el adulto. Para ello es necesario diseñar actividades que permitan al alumno ir progresando en el dominio de la estrategia instruida, prestándole el apoyo necesario que debe retirarse gradualmente hasta que el alumno consiga dominar y controlar la tarea en la que se aplica la estrategia.

Un ejemplo de esta línea de enseñanza explícita más actualizada es el que propone Vidal-Abarca (2002) dentro de su programa de instrucción y que denomina “minilecciones⁸” sobre el lenguaje de los textos. Con estas minilecciones se pretende enseñar a los niños los distintos recursos lingüísticos que se utilizan en los textos para que aprendan a utilizarlos cuando están leyendo. Para ilustrar esta idea, nos vamos a centrar en un ejemplo de mini lección sobre las relaciones anafóricas.

Los pasos que se propone seguir en esta minilección son estos tres:

(1) Explicación explícita. Se les explica a los alumnos que una forma de conectar las ideas es emplear recursos anafóricos, es decir, palabras que sustituyen a otras y que se escriben para no repetir la misma palabra varias veces. Para comprender bien hay que saber cuándo estas palabras sustituyen a otras y encontrar a quien sustituyen. De esta forma, podemos ir relacionando unas ideas con otras. En este caso, se utilizarán pronombres. Conectar la anáfora (pronombre) con la palabra referida puede ser muy complicado, por ejemplo, cuando están muy alejada una de la otra.

(2) Modelado. Se van verbalizando los procesos mentales a la vez que se realiza la tarea, tal y como puede verse en los dos ejemplos siguientes:

⁸ La propuesta de Vidal Abarca añade a la enseñanza de los recursos lingüísticos ir guiando a los niños a través de ayudas en los procesos cognitivos que tienen que ir poniendo en marcha durante la lectura. Para profundizar en esta idea véase Miranda et al., 2002.

-Ejemplo 1: “*todo lo que está hecho de madera procede de los troncos de los árboles. Con **ella** se hacen casas, vallas, muebles y papel*”.

¿a qué se refiere **ella**? A madera. Por eso decimos que **ella** es la palabra suplente de **madera**. Normalmente la palabra suplente está cerca de la palabra a la que sustituye pero no siempre.

-Ejemplo 2.: “*Los microbios son unos animales sumamente pequeños. Es tan difícil ver**los** que eso sólo es posible con microscopio*”

¿a quién se refiere ese **los** en la segunda frase?. Se refiere a los **microbios**.

(3) Práctica variada e inserta en el curriculum. La intervención pretende trabajar con textos relacionados con el aprendizaje académico para facilitar la transferencia tal y como se ilustra a continuación.

Ahora lee la siguiente frase. Hay una palabra suplente, unas veces está en negrita, pero otras no. Localiza la palabra suplente y escribe a qué palabra sustituye.

-Ejemplo 1. “*La Tierra es una gran bola de roca. Debajo de **su** suelo hay miles de Kilómetros de roca*”. (Su) sustituye a (Tierra).

-Ejemplo 2. “*Un glaciar es una masa de hielo y nieve tan grande y tan pesada que su propio peso lo hace deslizarse cuesta abajo. A veces se **les** llama (ríos de hielo)*”. (Les) sustituye a (glaciar)

Capítulo II.

2.3.1.2. *Variantes del modelo.*

Dentro de esta misma postura de intervención (la que hemos denominado “Enseñar a Comprender”) encontramos ciertas variantes. Todas ellas comparten una primera fase de enseñanza explícita de las estrategias de comprensión, pero difieren en algunos aspectos que, por ejemplo, tienen lugar en la fase de práctica guiada, como el grado de autonomía o responsabilidad que se le otorga al alumno en la tarea. También hay otras diferencias no exactamente vinculadas a una fase en concreto como, por ejemplo, el modo de insertar la enseñanza de las estrategias, de forma más o menos vinculada al currículum, o los formatos en los que tiene lugar la instrucción (tamaño de grupos). Profundicemos en ello.

2.3.1.2.1. Enseñanza recíproca (ER)

Este modelo lo situamos dentro de la línea de intervención que hemos denominado “Enseñar a Comprender”, pero encontramos -a nuestro modo de ver- algunas diferencias con respecto al modelo general.

Un ejemplo clásico de enseñanza recíproca son los programas de Palincsar y Brown (1984), en los que se instruye en un primer momento -razón por la que puede considerarse enseñanza explícita- sobre las estrategias que los alumnos deben aprender, así como la importancia de su uso para la comprensión lectora. Sin embargo, una vez que el alumno adquiere una competencia mínima en el uso de las estrategias, se pasa a la fase de “enseñanza recíproca”, que consiste en un diálogo entre profesor y alumno donde el papel de ambos se va alternando. El que realiza el papel de profesor resume el contenido del segmento leído, discute y aclara cualquier dificultad, formula preguntas y trata de predecir lo que viene a continuación. El que asume el papel de alumno comenta el resumen hecho por el profesor, realiza sus propias predicciones y contesta a las preguntas formuladas. Al principio de la fase de modelado es el profesor quien lleva la parte más activa. Después, esta actividad se va transfiriendo a los alumnos. A lo largo de todo el programa se les muestra a los alumnos cómo mejora su rendimiento cuando usan adecuadamente sus estrategias y se señala la importancia de su utilidad para la comprensión lectora.

En general, podríamos decir que la semejanza entre enseñanza directa de estrategias y una enseñanza recíproca radica en que ambas están basadas en un enfoque cognitivo que trata de promover los procesos implicados en la comprensión a través del uso de estrategias. En ambas, también el proceso de instrucción de estrategias de aprendizaje es razonado (explicación explícita, modelado, práctica guiada y retroalimentación) y la instrucción va a proporcionar al alumno un control de la actividad (Ghatahala, 1986). Otra característica común es el papel que asignan al profesor, que enseña a los alumnos mediante una serie de acciones sistemáticas, organizadas y con una meta clara.

¿Dónde están entonces las diferencias que anticipábamos? En la enseñanza recíproca, cuando se da el paso a la fase de práctica guiada, el profesor y el alumno asumen alternativamente el rol del profesor y se establece entre ellos un diálogo, siendo mayor el protagonismo y la iniciativa del alumno; mientras que en la enseñanza directa clásica (Baumann, 1983), el profesor es el responsable de los pasos que se van a seguir, parcelándose la instrucción en metas y submetas. Es decir, mientras que en la instrucción directa el profesor dice exactamente a los niños cuáles son los procesos que han de ser puestos en marcha, en la enseñanza recíproca los niños tienen que decidir cuáles son esos procesos (estrategias), aunque el profesor guíe continuamente procurando que dichas estrategias sean adecuadas y se ejecuten de forma correcta (Zimmerman, 1998)

Otra diferencia es que, en la enseñanza directa clásica, los textos están especialmente adaptados según las características de la estrategia que se pretende enseñar, mientras que en la enseñanza recíproca también se utilizan materiales ordinarios de enseñanza (Rosenshine y Meister, 1994).

Por último, los programas de enseñanza directa clásicos han sido utilizados con grupos de tamaño medio mientras que la enseñanza recíproca ha sido más utilizada con grupos pequeños (Rosenshine y Meister, 1994). Palincsar (1989) señala que al haberse demostrado la eficacia empírica de ambos métodos, la mayoría de los programas de entrenamiento incluyen componentes de ambos, llegando a la conclusión de que “las características de la instrucción eficaz en estrategias cognitivas incluye:

Capítulo II.

demostración explícita; modelado y explicación de las estrategias; proporcionar suficiente información al sujeto para que pueda controlar y autorregular la aplicación de las estrategias⁹; y supervisión de la práctica de tales estrategias en el contexto para el cual podrían ser útiles para potenciar la transferencia” (pp. 131).

2.3.1.2.2. Enseñanza Transaccional.

Se trata de una intervención que ofrece al alumno un repertorio de estrategias de comprensión siguiendo el presupuesto instruccional de la instrucción explícita del maestro, el modelaje y pensar en voz alta.

Es transaccional en el sentido de que las actividades del grupo (grupos pequeños) son determinadas conjuntamente por profesores y alumnos a medida que interactúan con el texto. Una de las prioridades de esta intervención es que los estudiantes individualmente con el tiempo internalicen el uso de estrategias de comprensión y las usen de forma independiente (Block, 2008).

Dentro de este grupo situamos programas como el SAIL: “*Students Achieving Independent Learning*” (Brown et al., 1996; Pressley et al., 1992). Este programa responde al patrón que venimos encontrando de manera reiterada en todos los programas y modelos anteriores (enseñanza explícita de las estrategias y modelado) pero, según esta propuesta, las estrategias surgen cuando éstas tienen sentido en el contexto de aprendizaje del texto o tema, y no por decisión curricular previa. Podríamos decir que es un programa de enseñanza directa de las estrategias de comprensión en un contexto en el que los estudiantes son invitados a leer en busca de significado y teniendo en cuenta sus intereses personales y donde la enseñanza de las estrategias se realiza de una manera más contextualizada y buscando sentido a su aprendizaje.

⁹Entendemos que este aspecto está más cerca de la enseñanza recíproca ya que una vez explicitada la estrategia la Enseñanza Recíproca exige a los alumnos procesos de autorregulación constante, esto es, usar, aplicar y evaluar las estrategias y todo ello, a través de un diálogo entre profesor y alumno en el que cada uno asume su papel.

Con el SAIL se enseña a los estudiantes a ajustar la lectura a las características del texto. Los alumnos son instruidos para hacer predicciones, generar preguntas e interpretaciones, visualizar ideas representadas, resumir periódicamente, atender de forma selectiva a la información más importante, e incluso, poner en marcha acciones para supervisar su comprensión, todo ello, mientras leen. También se les enseña a pensar en voz alta, ya que practican la aplicación de las estrategias de comprensión durante la misma instrucción. Más adelante veremos un ejemplo en el que el profesor revela su pensamiento a los alumnos para relacionar sus experiencias pasadas con la información del texto que se está trabajando y evidencia una estrategia de reparación o “fix up” para lograr comprender el texto.

Los procesos de lectura se enseñan como estrategias a los estudiantes a través de las explicaciones directas proporcionadas por los profesores, modelado, entrenamiento, y práctica con andamiaje.

Hay que dejar claro que el programa SAIL pone el énfasis en el uso de estrategias al igual que los casos anteriormente descritos, pero en éste, las estrategias se eligen y usan con mayor flexibilidad que en los programas de enseñanza directa de corte más clásico. Veamos como lo hace.

Las explicaciones directas y el modelado mediante el razonamiento estratégico se consideran dos componentes críticos en este programa para preparar a los estudiantes de cara a la internalización y uso de las estrategias. El modelado y el razonamiento ayudan a lograr lectores más hábiles y con mayor control de su comprensión.

Las *explicaciones directas* incluyen información sobre los beneficios del uso de la estrategia, así como, cuándo y dónde utilizar las estrategias. Por ejemplo, en este extracto, un profesor “SAIL” explicó lo que es necesario para hacer buenas predicciones:

Capítulo II.

-Profesor: *Vamos a establecer un par de objetivos. Así que vamos a escuchar con atención para intentar lograr estos dos objetivos al final de la clase.*

La primera cosa que quiero que todo el mundo consiga es: hacer buenas predicciones. ¿Alguien puede decirme lo que es una predicción?

-Estudiante: *Cuando se piensa lo que va a ocurrir a continuación.*

-Profesor: *Cuando se trata de adivinar lo que va a ocurrir a continuación. Si quieres hacer una buena predicción, ¿cómo lo haces?, ¿qué necesitas?*

-Estudiante: *información suficiente.*

-Profesor: *Tú tienes que tener suficiente información para hacer una buena predicción.*

¿Dónde puedes encontrar la información que necesitas para hacerla?

-Estudiante: *¿En el libro?*

-Profesor: *¿En el libro? ¿Quieres decir en aquello que ya has leído?*

-Estudiante: *Sí.*

-Profesor: *¡Aha!*

-Estudiante: *Lo que tienes en tu cabeza.*

-Profesor: *En tu cabeza. Tus conocimientos previos, o, en otras palabras, lo que ya sabes.*

-Profesor: *Por ejemplo, si ya sabes algo acerca de los zorros, ya podrías ser capaz de hacer una predicción sobre lo que trata la historia. Pero tal vez deberíamos leer un poco más (se refiere al texto que están trabajando) para conseguir más información y asegurarte de que puedes hacer algunas buenas predicciones.*

El *modelando*, otro componente crítico del programa SAIL, no consiste únicamente en mostrar a los estudiantes cómo utilizar una estrategia, sino también en verbalizar el pensamiento y el razonamiento que se va haciendo. Así, en el siguiente ejemplo, un profesor “SAIL” modela el uso de las estrategias y verbaliza su pensamiento mientras aplica una

estrategia en respuesta a las demandas del texto y su necesidad de comprender. Sin embargo, antes del modelado, explicó a los estudiantes por qué iba a modelar, para ayudarles a observar cómo y por qué se utiliza estrategias para comprender lo que estaba leyendo:

-Profesor: voy a empezar como hacemos siempre (modelar), para que veáis como se utilizan las estrategias. Es una historia larga, con muchas palabras, os va a dar la oportunidad de usar estrategias alternativas-reparadoras, y recurrir a vuestros conocimientos previos para ayudaros a entender de lo que trata la historia.

A continuación, el profesor procedió a leer un texto relacionado con el baile y expuso su pensamiento para los estudiantes:

-Profesor: Estoy pensando en bailar el vals, o el boogie o el stomp. Realmente no sé lo que es el stomp pero estoy pensando que tiene que ser un baile porque yo sé que el vals es un baile. Eso es cuando dos personas bailan juntos. Yo lo solía ver en el Snow Lawrence Welk. Mis abuelas lo veían muchas veces.

Y el boogie, yo lo conocí cuando estaba en la escuela secundaria. Es un baile en el que te mueves muy rápido.

Stomp también es una palabra que significa pisar el pie a alguien y tal vez sea eso lo que la gente hace cuando baila stomp. Pero yo sigo pensando que es un baile. Así que eso es con lo que me voy a quedar, que stomp es un tipo de baile.

El profesor relaciona sus propias experiencias con la información que se presenta en el texto. Utiliza sus conocimientos previos para aplicar una de las estrategias de “reparación”, en este caso, averiguar el significado de una palabra desconocida (stomp).

Más adelante, en la misma lección, un estudiante sustituye una palabra cuando llega a una palabra que no conocía. El profesor recordó a los estudiantes el razonamiento estratégico que anteriormente había hecho cuando verbalizó su pensamiento. Luego explicó cómo los lectores

Capítulo II.

pueden seleccionar diferentes estrategias de “fix-up” (por ejemplo, la sustitución de una palabra desconocida por otra conocida o atender a las pistas que proporcionan las imágenes, utilizar claves textuales, etc) para lograr comprender el texto.

2.3.1.2.3. CORI

(“Concept-Oriented Reading Instruction”)

(Guthrie et al., 1998).

Este programa pretende desarrollar el compromiso con la lectura y la comprensión mediante tres elementos: la enseñanza de conceptos, la enseñanza de estrategias de lectura y el desarrollo del interés del alumno por la lectura. El denominador común con respecto a los demás es que pretende mejorar la comprensión y el aprendizaje a través de la enseñanza de estrategias y por medio de los mismos recursos metodológicos: las estrategias se enseñan mediante explicación, el modelo que proporciona el profesor y los compañeros, la discusión en pequeños grupos, la práctica guiada y la práctica autónoma.

Sin embargo, encontramos cinco variaciones con respecto al modelo general.

En primer lugar, el modelado no sólo lo proporciona el profesor: también otros compañeros. Esta distinción también la podemos ver en algunos estudios de Enseñanza Recíproca o Transaccional pero no es habitual en el caso de la enseñanza explícita de estrategias que se llevan a cabo bajo programas clásicos como el de Baumann (1983), donde el modelado lo realiza únicamente el docente.

Esta primera distinción nos lleva a la segunda: en el programa CORI los estudiantes tienen oportunidades de tomar decisiones acerca de su trabajo, como elegir los libros o los medios de los que obtener información, o la forma de expresar lo que han aprendido (exposición, póster, ensayo). Es decir, implica un grado de autodirección y asunción de la responsabilidad que, aunque ya estaba presente en otros programas o estudios descritos anteriormente, creemos que en éste se da un paso más al asumir la necesidad de que el niño se involucre de forma muy poderosa en las tareas de comprensión.

Una tercera distinción es que CORI da importancia a que la intervención se produzca dentro de un ambiente cooperativo, donde los estudiantes participan en diferentes tipos de agrupaciones (parejas, pequeños grupos) y profundizan sobre el tema conceptual realizando para ello una interacción con el mundo real mediante la observación, manipulación y experimentación.

La cuarta diferencia es que ofrece al alumno la posibilidad de trabajar con diversos materiales, huye de abocarle únicamente al libro de texto, su intención es usar textos interesantes para el niño en combinación con láminas o materiales multimedia. Se emplean textos con niveles de dificultad variados y textos de la literatura que estén relacionados con el tema de estudio. A nuestro modo de ver, de la tercera y cuarta diferencia se desprende la idea de querer dar sentido y coherencia entre los distintos materiales, tratando de que todo esté conectado de modo que los alumnos sean capaces de percibir una relación entre los textos, las estrategias para su comprensión y el mundo real.

La quinta y última apreciación o diferencia que identificamos es que CORI, aparte de acometer aspectos propiamente relacionados con la lectura o la comprensión (por ejemplo, la enseñanza de conceptos y estrategias), se presenta como un programa preocupado por los aspectos motivacionales que pudieran ayudar a crear en el alumno mayor grado de compromiso con la lectura (trabajar en distintas agrupaciones, textos interesantes, elección de textos, uso de distintos formatos de texto).

2.3.1.2.4. Enseñanza de estrategias asistida por ordenador.

Los tutores inteligentes (*Intelligent Tutoring System*, ITS) adoptaron el tutor humano como el referente para su diseño, así como el uso de técnicas de inteligencia artificial para hacer realidad la creación del aprendizaje “inteligente” a través de ordenador. El objetivo de un ITS es implicar al aprendiz en una actividad sostenida de enseñanza e interactuar con él sobre la base de un profundo conocimiento acerca de cómo aprende.

Los elementos fundamentales que convierten a los tutores inteligentes en una herramienta idónea para el aprendizaje de las competencias

Capítulo II.

lectoras son: la inclusión de agentes pedagógicos virtuales que emulan al profesor/a, el planteamiento de estrategias de enseñanza-aprendizaje y no sólo de ejercicios de práctica, la posibilidad de ayudar durante el trabajo, la retroalimentación diferenciada según la ejecución y la posibilidad de ofrecer al alumno múltiples posibilidades de ensayo. A continuación, se presentan tres ejemplos de tutores inteligentes que comparten los rasgos esenciales de la enseñanza directa: ISTAR, e-PELS, TuinLEC.

2.3.1.2.4.1. iStar (McNamara, Levinstein, y Bonthum, 2004).

Es un programa de entrenamiento de estrategias de lectura que enseña a los lectores a construir autoexplicaciones a medida que leen. El iStar cuenta con un tutor interactivo automatizado que evalúa continuamente lo que los estudiantes saben de las estrategias y su capacidad para utilizar las estrategias con el fin de adaptar las ayudas y la retroalimentación al nivel del estudiante. Es un programa diseñado para responder a las diferencias individuales proporcionando los beneficios de los distintos tipos de intervención en estrategias de lectura. Es decir, puede ayudar a los estudiantes a lograr un nivel de comprensión que es más cercano a su nivel de desarrollo próximo, o al nivel más alto que pueden lograr siempre que se les proporcione una mediación-ayuda adecuada.

Propone tres fases de entrenamiento que se ajustan a lo que veníamos diciendo con anterioridad en otros programas o modelos de enseñanza directa.

1. Módulo de introducción. Hay un trío de agentes animados (un instructor y dos aprendices). Se instruye al alumno presentando definiciones y ejemplos de las estrategias. Después de la presentación de cada estrategia, los alumnos completan breves cuestionarios de opción múltiple para evaluar su aprendizaje.

2. Módulo de demostración. Se demuestra mediante dos agentes virtuales el uso de la autoexplicación. En concreto, el alumno virtual proporciona una autoexplicación sobre un tema y el instructor virtual, a través de preguntas, instiga al aprendiz (real) a indicar qué estrategias ha utilizado el aprendiz virtual para construir la autoexplicación. De este

modo, el alumno real tiene que identificar las estrategias utilizadas (monitoreo, parafraseo, inferencias puente, predicción o elaboración).

3. Módulo de práctica. El alumno practica la autoexplicación utilizando el repertorio de estrategias de lectura. El objetivo es ayudar a que el alumno adquiera las habilidades necesarias para integrar el texto previo y el conocimiento previo con el contenido actual. El instructor virtual retroalimenta al aprendiz tanto en la fase de demostración como de práctica. Las interacciones de los agentes con el aprendiz van en función de la calidad de la autoexplicación. Por ejemplo, la retroalimentación más positiva se da más cuando las autoexplicaciones son más relevantes, mientras que el aumento de las interacciones y el apoyo se proporcionan cuando las autoexplicaciones son más cortas y menos relevantes (McNamara et al., 2004).

2.3.1.2.4.2. e-PELS (Ponce, López, Labra, Brugerolles y Tirado, 2007).

Es un programa de entrenamiento en lectura significativa de textos, que implementa una serie de “microestrategias” de aprendizaje cuya práctica es asistida por un módulo desarrollado a partir de componentes de software interactivos. Se entrena en el desarrollo de estrategias a partir de una secuencia estructurada y programada de actividades instruccionales cuyo fin es la dotación, apropiación, desarrollo y transferencia de estrategias de aprendizaje lector. Inicialmente, será el docente quien se encarga de las sesiones entrenando en la lógica de cada estrategia lectora para más tarde ponerla en práctica. Después, el alumno va asumiendo mayor responsabilidad.

Podemos decir por tanto que, al igual que en el programa antes descrito (iStar), e-PELS trata de proporcionar una enseñanza de estrategias mediante enseñanza explícita, modelado y práctica guiada. ¿Cuál sería entonces el rasgo distintivo que les hace diferentes aun estando dentro del paradigma que hemos denominado “Enseñanza Explícita”? Este elemento diferenciador es que incorpora tutores interactivos, el agente mediador no es una persona. También, entre los dos programas vistos hasta el momento advertimos una diferencia interesante. Mientras en el iStar el

Capítulo II.

entrenamiento de las estrategias de lectura se hace desde el principio con los agentes animados para discutir, modelar, y proporcionar información sobre las estrategias de lectura que mejoran la comprensión, en el e-PELS el entrenamiento de la estrategia en el ordenador viene precedido de una formación en dicha estrategia por parte del docente. La explicación de la estrategia que se está enseñando se completa con ejercicios en el ordenador que dan a los alumnos la oportunidad de ensayarla.

2.3.1.2.4.3. TuinLEC (Vidal Abarca, Gilabert, Ferrer, Ávila, Martínez, Mañá, Llorens, Gil, Cerdán, Ramos y Serrano, 2014).

Es un programa de enseñanza de competencias lectoras que emplea las técnicas del modelado y la práctica guiada con el fin de que los estudiantes adquieran y utilicen estrategias de lectura y autorregulación adecuadas. Esto se logra a través de una interacción directa entre el estudiante y los agentes pedagógicos virtuales, que simulan un tutor virtual y un compañero de aprendizaje, y mediante la presentación de mensajes de feedback y ayuda individualizados. TuinLEC presenta textos y preguntas en formato electrónico, siguiendo el esquema general de PISA, e intercala explicaciones y ejemplificaciones para enseñar al estudiante las estrategias adecuadas para a) abordar la lectura de un texto y sus preguntas, b) monitorizar y autorregular la necesidad de releer en el texto y c) comprender las demandas de la pregunta. Todo ello se articula en un entorno lúdico integrado en un sistema de puntos con el fin de favorecer la motivación del estudiante durante el aprendizaje.

La estructura del programa consta de ocho módulos distribuidos en dos fases fundamentales: Fase de Aprendizaje y Fase de Práctica.

En la *Fase de Aprendizaje* se encuentran los cuatro primeros módulos, dirigidos a la enseñanza de estrategias de competencia lectora. A saber, (1) cómo leer el texto (distinguiendo entre continuo y discontinuo¹⁰);

¹⁰ Los textos son:

(1) Continuos: Los textos continuos están compuestos por una serie de oraciones que se organizan en párrafos. Tales párrafos pueden hallarse insertos en otras estructuras mayores, como los apartados o las secciones.
(2) Discontinuos: Los textos discontinuos, aunque también presentan la información organizada, no lo hacen necesariamente de forma secuenciada ni progresiva y, por tanto, no precisan una lectura lineal. Ej. Gráficos, tablas, etc

(2) cómo entender mejor las preguntas; (3) cómo y cuándo decidir releer el texto para responder y (4) cómo releer para buscar la respuesta a preguntas. En esta primera fase, el estudiante es acompañado por dos agentes pedagógicos virtuales, un tutor y un aprendiz que, mediante técnicas de modelado y práctica guiada, enseñan las estrategias mencionadas a través de una interacción directa con el estudiante.

En la *Fase de Práctica*, el lector ejercita de manera independien- te las competencias adquiridas en la primera fase. Esta fase consta de cuatro módulos a través de los cuales el estudiante puede practicar las diferentes habilidades instruidas en textos de diferentes tipos. Los textos van acompañados de preguntas de alternativa múltiple de tres tipos, siguiendo el esquema de PISA: acceso y adquisición, integración, reflexión- evaluación de la información del texto.

Tras cada respuesta, el alumno recibe un feedback. Los mensajes de feedback contienen tres tipos de información: de ejecución -informan al alumno del éxito o del fracaso- información cálida -dirigidos a animar al alumno- y de procesos -que ofrecen información referida a los procesos cognitivos y metacognitivos que implica la competencia lectora.

El programa incluye también un sistema de ayudas que ha sido diseñado para facilitar que el estudiante ponga en marcha los procesos de autorregulación relacionados con la búsqueda de información textual y la comprensión de los enunciados de las preguntas. Son de distinto tipo: (1) ayudas para que el estudiante pueda entender mejor la pregunta mediante una paráfrasis del enunciado y (2 y 3) ayudas para buscar información en los textos. Añadido a lo anterior hay que decir que TuinLec cuenta además con un sistema de recompensas mediante el cual el estudiante acumula puntos por cada pregunta bien contestada. Sin embargo, el uso de las ayudas supone un pequeño coste en la puntuación obtenida al acertar, coste que varía en función del nivel del alumno. Es como una economía de fichas: recibe puntos en función de la ejecución.

Lo dicho, nos lleva a notar que la diferencia entre el TuinLEC y los dos anteriores radica principalmente en dos aspectos: (1) éste sigue un procedimiento más basado en la práctica y (2), introduce variables

Capítulo II.

motivacionales, como el sistema de puntos, que fomenta la implicación y el interés del alumno.

2.3.1.3. *¿Qué se enseña? Estrategias.*

Con independencia del modelo o programa que se asuma, la intervención educativa ha de buscar que los alumnos, cuando lean, pongan en marcha los procesos que son necesarios para comprender. Ya hemos dicho que la comprensión equivale a construir una representación mental a partir del texto (una representación integrada por ideas que, en parte proceden del texto y en parte de los conocimientos previos del lector) y que precisa de la activación de una serie de procesos diferentes: locales, globales, de integración con los conocimientos previos y autorregulatorios. Bien es sabido que no siempre el alumno alcanza el nivel de comprensión deseado, por lo que hablar del uso de estrategias a la hora de comprender es un elemento clave, ya que podría servir de acicate para conseguir ese objetivo si en el proceso se plantean dificultades.

En el planteamiento de “Enseñar a Comprender” se enseñarán modos específicos de resumir, buscar ideas, identificar estructuras textuales, realizar inferencias, etc.; en definitiva: un gran repertorio de estrategias que ayudan al alumno a comprender. Cada una de ellas servirá para promover determinados procesos (por ejemplo, la estrategia resumir promueve los procesos de conexión global y selección de lo importante), por lo que no todas las estrategias están al mismo nivel de importancia. Hacerse preguntas así mismo, por ejemplo, determinará si se puede seguir leyendo, indicativo de que se está logrando una comprensión adecuada del texto o si, por el contrario, conviene activar alguna estrategia más específica para solventar problemas que plantea la lectura. Esta parada en el proceso de lectura será debida a la detección de algunos errores de comprensión, lo que llevará al uso de otra estrategia, por ejemplo releer. De lo que se trata es que los niños aprendan a controlar los procesos de lectura que han adquirido mediante la instrucción directa de estrategias. Por lo tanto, las estrategias de carácter metacognitivo (como hacerse preguntas) tendrán una importancia mayor que las estrategias que no poseen, necesariamente, este carácter (resumir), pues las segundas están al servicio de las primeras.

Veamos a continuación una breve descripción de algunas de las estrategias que tratan de enseñar los distintos modelos o programas que hemos incluido y revisado en la postura “Enseñar a Comprender”. Todas ellas provienen de la revisión de los estudios recogidos¹¹. En algunos casos, han sido descritas respetando la definición de los autores de los trabajos citados y, otras veces, se ha recurrido a construir una definición de la estrategia en cuestión usando un compendio de descripciones extraídas de varios trabajos. Debemos decir que todas las estrategias presentadas, aunque se les ha asignado un nombre determinado, se pueden encontrar etiquetadas de forma distinta según los autores¹².

Pensar en la finalidad de la lectura. Esta estrategia consiste en anticipar el objetivo que se pretende conseguir antes de enfrentarse al texto. Lógicamente, el propósito del lector va a determinar cómo se sitúa éste ante la lectura. Los objetivos de los lectores pueden ser variados, habrá tantos como lectores. Aún así, Solé (2009) habla de unos objetivos genéricos que pueden ser trabajados en la escuela: Leer para obtener una información precisa, leer para seguir instrucciones, leer para obtener una información de carácter general, leer para aprender, para revisar un escrito propio, leer por placer, etc. Ahora bien, lo importante para una buena comprensión será, más allá de estos objetivos genéricos, contar con objetivos más precisos (“leer para entender por qué flota un barco”, “leer para saber cómo tomar el AVE con destino a Valencia”...), pues son éstos los que influyen de un modo más concreto en el modo de procesar y recordar la información (McCrudden y Schraw, 2007).

Buscar información. Consiste en la localización de información sobre un tema que se quiere abordar. Puede ser información extraída del

¹¹ Baunmann, J.F. (1984); Boulwerer-Gooden, R, Carreker, S, Thorhill, A; Joshi, M(2007); Brown, R., Pressley, M., Van Meter, P. y Schuder, T. (1996); González Fernández, A. (1992); Guthrie, J. T., Van Meter, P., Hancock, G. R., Alao, S., Anderson, E. y McCann, A. (1998); Martin, J. y Morales, J (2012); Mateos, M. d. M. (1991); McNamara, D, Tenara, P,O'Reilly, R. M, Best,O (2006); Montanero, M., y González, L. (2003); Pascual, G., y Goikoetxea, E. (2003); Ponce, H., López, M., Labra, J., Brugerolles, J. P., Tirado, C (2007); Ripoll,J., Aguado, G; Diaz, M (2007); Sánchez, E. (1989); Soriano, M. Chebaani, F. Soriano, E, Descals, A. (2011); Soriano, M., Sánchez-López, P., Soriano-Ayala, E y Nievas-Cazorla, F (2013); Soriano, M., Vidal-Abarca, E., y Miranda, A. (1996); Vidal- Abarca, E (1990); Vidal-Abarca, E., Gilabert, R., Ferrer, A., Ávila, V., Martínez, T., Mañá, A., Llorens, A-C.; Gil, L., Cerdán, R., Ramos, L., Serrano, M. A. (2014).

¹² Véase, por ejemplo, el listado de estrategias que proponen Sánchez et al., (2010), a partir de la revisión de los trabajos como, por ejemplo, los de Brown et al., (1996) o National Reading Panel, 2000.

Capítulo II.

medio real a través de la observación (véase por ejemplo el programa CORI) o información impresa o digital obtenida en distintos medios.

Identificar las ideas principales de un texto. Esta estrategia es absolutamente esencial para dar coherencia global al texto. Para concretarla, Kintsch y Van Dijk (1978) y Van Dijk (1980) identifican tres operaciones que permiten alcanzar el significado global del texto, bien a través de la selección (o supresión), de la generalización o de la construcción. Es lo que denominaron como macrorreglas:

La *selección/supresión* consiste en eliminar aquellas proposiciones o ideas que forman parte del texto o de nuestra representación interna del texto que no son necesarias para el resto de las secuencias de oraciones con el fin de obtener una idea global del texto. Puede suceder que un párrafo del texto contenga la oración temática. En este caso, se podrían suprimir el resto de oraciones y seleccionar sólo la oración temática como idea global del párrafo. Si esto fuese así, sería más adecuado hablar de selección que de supresión.

La *generalización* consiste en sustituir conceptos que aparecen en la secuencia de oraciones que dan lugar al texto por otros conceptos supraordenados, aunque, sin alejarse demasiado de los conceptos textuales para mantener el sentido del texto. Si, por ejemplo, leemos que “Los balcones de las casas estaban engalanados. /Lo mismo ocurría con el instituto y la torre de la iglesia”, una generalización sería concluir que todos los edificios estaban engalanados porque “edificio” puede sustituir a la palabra, casa, iglesia e instituto (ejemplo obtenido de Sánchez, 1989).

En el caso de la *construcción*, una secuencia de proposiciones es reemplazada por otra, totalmente nueva, que está implicada por el conjunto de proposiciones a las que sustituye. El término clave de esta definición es “implicada por el conjunto” (Sánchez, 1989). Un ejemplo de esta macrorregla sería:

Juan sacó las entradas tras una larga espera en la cola./
Después entró en la sala/.Cuando se sentó en su asiento se
apagaron las luces y las imágenes empezaron a brotar de la
pantalla.

Este párrafo de 3 oraciones puede ser remplazado por la
oración: Juan fue al cine.

(Ejemplo obtenido de Sánchez, 1989).

García Madruga (2006) apunta que la estrategia de identificar ideas posibilita al lector que acceda a otras, como la elaboración de resúmenes.

Resumir. Para elaborar un buen resumen es esencial identificar las ideas centrales de un texto, determinar su importancia. Pero identificar las ideas centrales es sólo “condición necesaria, pero no suficiente”, como dicen Dole, Duffy, Roehler y Pearson (1991). Para estos autores, “resumir obliga a los lectores a filtrar grandes unidades del texto, diferenciar ideas importantes de las no importantes y después sintetizar esas ideas y crear un texto nuevo coherente (...)” .La estrategia de resumen se suele utilizar cuando el alumno se siente abrumado por la cantidad y necesita omitir, seleccionar, integrar o generalizar (Van Dijk, 1980) para que sea más manejable para él y de este modo, se sienta más competente. A nuestro modo de ver, el matiz diferenciador entre la estrategia anterior, identificar ideas y, resumir, es que esta última implica que el resumen sea construido por el propio lector.

Clarificar. Es una estrategia que permite resolver un problema de comprensión. Se plantea mediante la expresión de una pregunta específica dirigida precisamente a arrojar luz sobre las dudas o confusiones que pueden desprenderse de la lectura de un texto (Brown, et al., 1996).

Destacar y sintetizar son dos estrategias que en su origen implican reconocer y seleccionar los elementos explícitos que aparecen en el texto como, por ejemplo, personajes, situaciones, problemas etc, que son relevantes para la lectura y por otro lado, identificar aquellas ideas que permiten saber de qué trata del texto o su temática y diferenciarlas de otras ideas que son más secundarias. Es decir, en otros términos, podríamos concluir que se trata de la macrorregla de supresión, selección.

Capítulo II.

Captar la estructura del texto. Ayuda al alumno no sólo a organizar las ideas del texto, sino también a decidir qué cosas del texto son las que tienen mayor importancia y entender las relaciones lógicas entre ellas.

Encontramos textos en los que sabemos cuáles son las ideas importantes pero necesitamos ordenarlas de manera coherente. Para ello, el alumno puede preguntarse: “el texto que estoy leyendo, ¿va haciendo una descripción? ¿va comparando dos cosas? ¿aparecen las ideas en una secuencia? Este tipo de cuestiones determinarán el tipo de texto con el que se está operando. Sin embargo, reconocer y categorizar distintos tipos de texto sin atender al modo de utilizar las claves para elaborar su significado no es suficiente, es inevitable que el alumno sea capaz de utilizar la estructura textual para identificar la información relevante y elaborar con ella el significado del texto, lo que será de gran utilidad para lograr la comprensión del mismo (Meyer et al., 1980; Taylor y Samuels, 1983).

Operar con organizadores gráficos. Los organizadores gráficos son formas de organizar la información de modo que se vean con facilidad las relaciones entre los distintos elementos. Los más conocidos son los esquemas y los mapas conceptuales, pero hay otros como las líneas temporales, los diagramas de flujo, los diagramas de Venn, o los organigramas, etc. En comprensión lectora son muy útiles para poner de manifiesto la estructura de los textos. El NRP (2000) sitúa el uso de organizadores gráficos entre las intervenciones con evidencias de mejorar la comprensión lectora. En este informe se revisaron 11 investigaciones, considerando que mejoran el recuerdo de lo que se ha leído, y que son adecuados para el trabajo de la comprensión lectora en asignaturas como Conocimiento del Medio.

Parafrasear es una estrategia que requiere la transformación de las características superficiales de la oración mediante la sustitución de las palabras o la estructura sintáctica de la frase en formas equivalentes. También ayuda a externalizar la propia comprensión de la información, lo que, a su vez, permite a los lectores monitorizar su comprensión más detenidamente.

Hacer predicciones implica elaborar un modelo mental de lo que se está leyendo y, partiendo de él, poder anticipar o inferir lo que vendrá después.

Activar conocimientos previos. La utilización de conocimientos previos es una condición *sine qua non* en la comprensión. Los lectores con más conocimientos previos están en una situación más favorable a la hora establecer las conexiones necesarias con el texto y llegar así a comprender (Kintsch, 1998). En la misma línea, McNamara et al., (1996) concluyen que una mayor cantidad de conocimientos previos posibilita compensar la falta o escasa cohesión de un texto. No obstante, para beneficiarse de los conocimientos previos no basta con poseerlos: es preciso activarlos o traerlos a colación al tiempo que se lee. Por eso, esta estrategia consiste en movilizar las ideas que ya se poseen y hacer que emerjan cuando éstas tienen alguna relación con el nuevo texto, procurando construir relaciones entre unas y otras ideas.

Construir inferencias obliga a relacionar los contenidos expuestos en el texto con los conocimientos ya adquiridos. El alumno tiene que emparejar lo que está aprendiendo con aquello que ya sabe del tema. Por tanto, los procesos inferenciales tienen un lugar absolutamente central en la comprensión. En un modelo relativo a la comprensión de textos narrativos, Trabasso y Magliano (1996) proponen que, durante la lectura de una frase, las operaciones de memoria y los procesos inferenciales actúan en conjunto para construir el significado.

Hacerse preguntas a sí mismo (autopreguntas) sobre el porqué, quién, cómo, dónde, cuándo, ayudan a establecer conexiones entre las cuestiones que se plantean en los textos. La importancia de las preguntas autogeneradas puede ser tan grande que algunos autores las han incluido en sus definiciones de comprensión. Smith (1975, cit. in Pearson y Fielding, 1991, pp. 836) define comprensión como “la condición de obtener respuestas para nuestras propias cuestiones”. Wood, Pressley y Winne (1990) dejan claro que hacerse preguntas así mismo resulta más eficaz que otras estrategias a la hora de comprender textos científicos. El efecto positivo encontrado se relaciona con la activación de los conocimientos previos, que cambiaría la relación de los lectores con el texto, volviendo

Capítulo II.

los hechos “más comprensibles y memorizables” (Pressley, 2000, p. 553)

Autoexplicarse, se refiere al proceso de explicar el contenido del texto a uno mismo mientras se lee (Chi et al., 1989). El uso o la práctica de esta estrategia facilita la generación de inferencias y repara los modelos mentales erróneos aumentando la medida en que el lector supervisa el proceso de comprensión durante la lectura (Chi et al., 1994).

Monitorizar. Es una estrategia que implica, por un lado, ser capaz de controlar la propia comprensión, es decir, en qué medida se está comprendiendo; y, por otro, identificar la fuente de los problemas que puedan surgir (por ejemplo, en el significado de palabras, sintaxis, las relaciones entre las oraciones, etc.) para poner en marcha una serie de estrategias que permitan resolverlos. (Otero y Campanario, 1990; Otero et al., 1992).

Cuestionar. Consiste en poner en duda, en crear controversia en relación a un texto. Permite controlar el aprendizaje y condiciona el modo en que el alumno se relaciona con el texto y llega a la comprensión.

Con el fin de explorar cuáles de estas estrategias se trabajan cuando se propone enseñar a comprender, hemos revisado con detalle los 20 estudios que se corresponden con las distintas modalidades de enseñanza explícita de estrategias vistas anteriormente. El resumen de esta revisión figura en la Tabla 1 (para conocer los detalles de los estudios revisados véase el Anexo 1).

La selección de los estudios revisados atendió a los siguientes criterios: (1) que el diseño fuera experimental o cuasi experimental, (2) que la franja de edad de las muestras estuvieran comprendidas dentro del periodo de escolaridad obligatoria (primaria y secundaria), (3) que los modelos de intervención implementados en los estudios respetasen los principios de los paradigmas descritos anteriormente, y por supuesto, (4) que trabajasen la comprensión a través de la enseñanza de estrategias. Por otro lado, también se ha tratado de revisar estudios tanto de lengua castellana como inglesa, ya que en la literatura encontramos que puede haber diferencias en relación a la comprensión. Por ejemplo, la

comprensión lectora en los sistemas ortográficos transparentes como el español está menos influenciada por la habilidad de decodificación que la comprensión lectora del inglés (Florit y Cain, 2011) y los programas y materiales elaborados en lengua inglesa son de difícil aplicación en español (Ripoll y Aguado, 2014). Así, entre los estudios seleccionados figuran todos los recogidos en el metaanálisis de Ripoll y Aguado sobre la mejora de la comprensión lectora en español (2014), puesto que se han considerado especialmente pertinentes para nuestros objetivos.

En los veinte estudios revisados encontramos un abanico variado de métodos o paradigmas que dirigen su intervención a la enseñanza de estrategias de lectura. En cualquier caso, todos ellos tienen como denominador común la enseñanza de estrategias de manera explícita para promover la comprensión. En la Tabla 1, en la parte superior se indica cuántos estudios de los revisados representan cada propuesta o modalidad. Hay que aclarar que se han examinado un total de 20 estudios pero uno de ellos, realiza una comparación entre dos programas ED y ER por lo que en la Tabla 1 aparecen 21 programas. De este modo, se registran: Seis estudios que realizan una intervención únicamente centrada en la Enseñanza Directa y otros seis, en la Recíproca, lo que suman doce. A parte de estos seis, uno de ellos trata de comprobar la eficacia de ambos métodos por lo que en la Tabla 1 se han computado las estrategias en ambos (ED y ER). De Enseñanza Transaccional se registran dos estudios; hay un estudio Orientado a Conceptos (CORI), uno también basado en la intervención Psicopedagógica (Otros) y, finalmente, tres estudios que se dirigen a la enseñanza de estrategias asistida por ordenador a través de sistemas informáticos (i-Start, e-PELS, TuinLEC). El resto de la tabla resume las estrategias trabajadas a través de los distintos métodos o programas considerados dentro del paradigma “Enseñar a Comprender”.

Capítulo II.

ESTUDIOS revisados	MODELOS/ PROGRAMAS														Total de estudios revisados			
	ED		ER		ET		CORI		i-Star		e-PELS		Twin LEC		Otros		Nº	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
Estrategias	7	35	7	35	2	10	1	5	1	5	1	5	1	5	1	5	20	
Activar C.P	1		2				1										4	20
Autoexplicarse	1																1	5
Buscar información							1						1				2	10
Clarificar			2		1												3	15
Construir inferencias			1		1				1								3	15
Cuestionar							1										1	5
Destacar											1						1	5
Identificar IP	5		3														8	40
Identificar IS Y ID	2																2	10
Indicar FL	1																1	5
Formular preguntas	1		5							1							7	35
Monitorizar	3		3				1		1				1				9	45
Operar con ET	4		1		1					1							7	35
Organizar GI	2										1				1		4	20
Parfrasear									1		1						2	10
Pensar en voz alta	2				1												3	15
Planificar la lectura			2														2	10
Predecir	1		3		1				1								6	30
Relacionar ideas	1		2		1												4	20
Resumir/elaborar	3		6		1				1						1		12	60
Sintetizar			1														1	5
Total de estrategias trabajadas en los modelos o programas revisados	13		12		7		4		5		5		2		2			
%	61,90		57,14		33,33		19,04		23,80		23,80		9,52		9,52			

Tabla 1 Estudios revisados y estrategias que se trabajan en los modelos y programas analizados.
 Abreviaturas de métodos o programas: ED. Enseñanza Directa; ER. Enseñanza Recíproca; ET. Enseñanza Transaccional; CORI. Intervención Orientada a Conceptos; Otros. Intervención Psicopedagógica.

Abreviaturas estrategias:

IP. Identificar las Ideas Principales

IS y ID . Identificar las Ideas Secundarias e Ideas Detalles

FL. Indicar la Finalidad de la Lectura

ET. Operar con la Estructura del Texto o Esquema Temático

GI. Organizar Gráficamente la Información

En primer lugar, se observa que los programas de Enseñanza Directa abordan un número mayor de estrategias, hasta trece, que corresponde a un 61,90% del total de las estrategias trabajadas. Le siguen de cerca los programas de Enseñanza Recíproca con doce (57,17%) y con algo más

de diferencia la Enseñanza Transaccional, 7 estrategias, el (33,33%) Los programas i-Start y e-PELS enseñan cinco estrategias lo correspondiente a un 23,80% cada uno del total. La intervención orientada a conceptos (CORI) sólo trabaja cuatro estrategias, lo que en términos de porcentajes equivale a un 19,04%. Y por último, TuinLEC y el programa de intervención psicopedagógica focalizan su intervención en dos estrategias, es decir un 9,52% cada uno. Todos ellos suman un total de cincuenta estrategias trabajadas. Obviamente el número total de estrategias nos lleva a aclarar que varios de los estudios revisados enseñan más de una estrategia de manera combinada en el curso de su intervención. Únicamente tres intruyen en una sólo estrategia, en otro se trabajaba una estrategia de manera aislada en cada grupo experimental¹³. Y el resto, como anticipábamos, combinan entre dos y siete estrategias. (véase, el Anexo 1)

De un modo más específico, veamos los datos de las diferentes estrategias que son objeto de entrenamiento en los distintos estudios.

Observamos que la que más se repite es el resumen. 12 estudios es decir el 60% instruyen en esta estrategia, lo que muestra que es mayoritariamente practicada, especialmente en los programas de Enseñanza Recíproca y Directa (6 y 3 estudios respectivamente) y 1 estudio respectivamente en la Enseñanza Transaccional, iSTART y Otros.

En segundo lugar, 9 de los estudios revisados (el 45%) trabajan la monitorización. Es decir, dirigen sus esfuerzos a que el sujeto logre controlar su comprensión e, igual que con la estrategia de resumen, son los programas de Enseñanza Directa y Recíproca los que más orientan su intervención hacia el aprendizaje de esta estrategia (3 estudios cada uno).

En tercer lugar, identificar las ideas principales aparece en un número importante de estudios, 8 en concreto, equivalente al 40% del total. Se repite la tendencia de los métodos que entrenan sobre esta estrategia pero, en este caso, es más notorio porque de todos los programas analizados, únicamente los de Enseñanza Directa y Recíproca tienen entre sus objetivos intervenir en este aspecto (5 estudios de ED y 3 de ER).

¹³ Pascual y Goikoetxea (2003). Estudio con dos grupos experimentales. (GE1) trabajan de manera aislada la estrategia de resumen. En (GE2) trabajan la formulación de preguntas. Para más detalle véase Anexo1.

Capítulo II.

Le siguen en cuarto lugar, operar con la estructura textual, el 35% (7 estudios). De ellos, 4 lo hacen a través de la Enseñanza Directa, y 1 con Enseñanza Recíproca, Transaccional y programa e-PELS respectivamente.

También surge la estrategia de formular preguntas o autopreguntas en 7 estudios. En este caso, la habilidad para construir preguntas sobre los textos es trabajada especialmente por los programas de Enseñanza Recíproca (5 estudios). En tan solo un estudio se aplica la Enseñanza Directa y el programa e-PELS.

Siguiendo con la presencia de las distintas estrategias en los estudios revisados, encontramos la de predecir. Esta habilidad para anticipar lo que puede suceder en un texto aparece en 6 estudios, es decir el 30% del total. Su representación más notoria es en los programas de Enseñanza Recíproca (3 estudios) y tan sólo en un estudio se interviene con Enseñanza Directa, Transaccional y el programa iSTART.

Por último, de las menos trabajadas, en 4 estudios (20%) señalamos: activar conocimientos previos, relacionar ideas y organizar gráficamente la información. La primera es afrontada por la Enseñanza Directa por CORI (1 estudio cada uno) y 2 estudios de Enseñanza Recíproca. Dos estudios de Enseñanza Recíproca, uno de Enseñanza Directa y uno de Transaccional se ocupan de enseñar la estrategia de relacionar ideas y por último, también dan cabida a la estrategia que trata de Organizar gráficamente la información, los programas de Enseñanza Directa (2 estudios), la intervención psicopedagógica (Otros) y e-PELS.

Con todavía menos notoriedad que las anteriores, surgen las siguientes estrategias: clarificar, construir inferencias y pensar en voz alta: en 3 estudios cada una de ellas. Las estrategias de buscar información, identificar ideas secundarias y detalle, parafrasear y planificar la lectura aparecen en 2 estudios (cada una de ellas). Y, para terminar, sólo un estudio incluye en su programa de intervención alguna de estas estrategias: autexplicarse, identificar la finalidad de la lectura, cuestionar, destacar y sintetizar.

En definitiva, a juzgar por la presencia concedida a las distintas estrategias en la muestra de estudios seleccionados, parece que se le da una especial importancia a las estrategias dedicadas a dar significado global al texto, pero siendo capaces de integrar globalmente el párrafo o texto y hacer nuevas y propias elaboraciones (resumen) mientras que las estrategias destinadas a dar significado global al texto pero de manera menos exigente (sintizar/ destacar) ocupan un papel secundario. Por otro lado, reciben también un trato prioritario, las estrategias metacognitivas, es decir, estrategias que tratan de que el alumno aprenda autorregular o monitorizar el proceso de comprensión.

2.3.1.4. Evidencias empíricas

Los participantes en los estudios revisados son alumnos en edad escolar entre 7 y 16 años (2º grado/primaria y 3º ESO). En dos de los 20 estudios la muestra está formada en su totalidad por alumnos con bajos niveles de comprensión lectora, en otros dos estudios los participantes presentan bajo rendimiento académico y, en otros tres, la muestra incluye en la distribución de los grupos alumnos que manifiestan baja comprensión. Sólo en un estudio se incluyen alumnos con NEE's derivadas de alguna discapacidad y, en este caso, hay un número similar de alumnos de educación especial en cada condición.

En relación a la distribución de la muestra, el 50% de los estudios asignan aleatoriamente los participantes a los grupos y el 50% restante siguen otros criterios no relacionados con el azar como, por ejemplo, disponibilidad del centro o del docente para aplicar los programas, la distribución de los participantes considerando que no haya diferencias de partida (edad, nivel de comprensión, etc).

En el 80% de los estudios no se informa sobre el estatus sociocultural-económico del alumnado participante, el 20% restante se reparte entre estudios que intervienen con sujetos pertenecientes a distintos niveles socio-económicos y culturales (10%), y niveles medio-bajo y bajo (5% cada uno).

El 40% de los grupos estudiaba en zonas urbanas, el 10% en zona

Capítulo II.

rural y en el resto de los casos no se proporcionaba esa información con exactitud. Los estudios incluidos tenían muestras de entre 20 y 212 participantes.

Del total de estudios analizados, atendiendo al grupo control, en dos de estos grupos se realizan actividades similares al grupo experimental, pero con variantes del tratamiento aplicado al grupo experimental; 8 reciben una instrucción tradicional, limitándose la mayor parte de las veces, a realizar las actividades ordinarias de clase, 7 no recibieron ningún tratamiento o no se determina esta información. En un estudio, todos los grupos recibieron tratamiento para comprobar cuál de ellos era más eficaz, por lo que cada grupo actuaba como control del otro.

En cuanto a las variables dependientes, 11 (es decir, el 55%) evalúan comprensión o competencia lectora. De éstos, sólo 7 utilizan para la evaluación pruebas estandarizadas. Por otro lado, también 10 estudios, el 50% del total, miden el recuerdo de los sujetos tras realizar una tarea de lectura en alguna de sus modalidades: recuerdo libre, grado de organización del recuerdo, recuerdo demorado, etc. Generalmente el recuerdo se evalúa mediante una tarea escrita u oral y después de aplicar una actividad distractora. El 10% (2 estudios) evalúan como variable dependiente el uso/dominio de la estrategia, el 15% (3 estudios) el conocimiento o conciencia que el sujeto tiene sobre la estrategia, y el 30% (6 estudios) miden ambas variables relacionadas con las estrategias (conocimiento y uso). Cuando se evalúa el uso y/o conocimiento de estrategias, los instrumentos de evaluación fueron variados. En dos estudios se utilizaron pruebas estandarizadas -Cuestionario de Estrategias Lectoras (Miranda, Villaescusa y Vidal-Abarca, 1997) y batería SURCOS (Alonso Tapia, Carriedo y Mateo, 1992)-, mientras que en el resto de estudios encontramos materiales diversos para dar respuesta a esta variable: por ejemplo, entrevista semiestructurada, rúbricas de evaluación, preguntas de alternativa múltiple, etc.

En relación a los resultados, los datos revelan que dos de los once estudios que miden la variable comprensión o competencia lectora, no obtienen los efectos esperados o las respuestas obtenidas no son concluyentes. Sobre este aspecto hay que aclarar que uno de estos

dos, en concreto el de González (1992), es un estudio piloto que fue posteriormente replicado con mejoras en las pruebas y modificaciones en la intervención de los grupos llegando en este segundo estudio a lograr efectos positivos en comprensión, especialmente en una de las condiciones cuya intervención se centraba en la instrucción de estrategias más práctica controlada.

De los estudios restantes, en nueve se obtiene el efecto esperado en dicha variable tras el tratamiento.

Sólo en 3 estudios se realizó un seguimiento de las mejoras de la comprensión tras el postest. En Soriano et al., (2011) y en Soriano et al., (2013) se encontró que el efecto tras la intervención se había mantenido cuatro meses después. De igual modo, también en González (1992) se mantiene el efecto de la intervención en una de las condiciones experimentales¹⁴.

En cuanto a los resultados de los estudios que evalúan las variables conocimiento y uso de estrategias, encontramos que en todos ellos (6 estudios) los grupos experimentales obtienen mejores puntuaciones que los grupos control. Sólo en tres se realiza seguimiento del tratamiento -en uno no se determina el tiempo transcurrido y en los dos restantes el seguimiento se hace cuatro meses después de la intervención- lo que nos permite saber que se mantuvo el efecto con el paso del tiempo en al menos una de las condiciones experimentales.

Sobre los estudios que evalúan sólo conocimiento o sólo uso de estrategias, los resultados ponen de manifiesto que en todos los estudios obtienen los efectos esperados tras el tratamiento: los grupos experimentales aventajan a los grupos control en estas variables tras la intervención. En el caso de los estudios que presentan más de un grupo experimental, en al menos una condición se obtienen los resultados esperados. Tan sólo en uno de los estudios que miden conocimiento de la estrategia se realiza seguimiento (4 meses después del entrenamiento) obteniendo resultados significativos únicamente en el postest inmediato, no así en el diferido.

¹⁴Grupo experimental (GE). Instrucción en estrategias y práctica controlada. Para más detalle ver anexo I

Capítulo II.

Haciendo un breve resumen de lo expuesto, este primer paradigma, el conocido como “Enseñar a Comprender”, se caracteriza en términos generales por la instrucción directa de una serie de estrategias que son planteadas por el docente y que con el tiempo han de ser interiorizadas por el alumno y transferidas a otros textos a parte de los dispuestos para trabajar la instrucción de la estrategia propiamente dicha. De acuerdo con esta propuesta, la enseñanza de estrategias se presenta a partir de una serie de pasos: explicación de en qué consiste la estrategia, modelar y practicar el uso de la estrategia con la supervisión del docente. En palabras de Sánchez et al., (2010), consiste en hacer visible en qué consiste comprender un texto y cómo puede conseguirse la comprensión. Hemos visto varios programas y modelos que, aún perteneciendo a esta línea de actuación, cuentan con variantes como: (1) la Enseñanza Recíproca, en la que se produce una alternancia de roles entre el profesor y el alumno durante la fase de práctica, (2) la Enseñanza Transaccional, en la que la enseñanza de las estrategias se presenta de un modo más compartido, flexible y contextualizado; (3) el programa CORI, donde la instrucción se presenta en un ambiente cooperativo con distintas agrupaciones y exige por parte del alumno la asunción de un grado de responsabilidad sustancial en la tarea de comprensión, (4) los programas que trabajan la enseñanza de estrategias usando un tutor interactivo y finalmente,(5) otros que resultan de la combinación de componentes que encontramos en algunos programas de los ya citados.

Cada programa o modelo se centra en la enseñanza de una o varias estrategias que tienen como objetivo proporcionar al alumno herramientas eficaces que mejoren su comprensión, siendo el resumen y el control de la comprensión las estrategias más trabajadas. Por último, cabe decir que esta forma de instrucción cuenta con evidencias empíricas que avalan su eficacia.

2.3.2. Ayudar a Comprender: Enseñanza Implícita.

2.3.2.1. Modelo general.

Ya hemos hablado con anterioridad de las exigencias que plantea comprender un texto y que éstas, en ocasiones, sobrepasan las posibili-

dades de los alumnos. Enseñar a los alumnos estrategias de comprensión es una vía para hacerles más capaces de acometer tales exigencias. No obstante, es una vía lenta que puede ser complementada (o sustituida) por la creación de un marco de apoyo por parte del profesor que permita a los alumnos comprender los textos que leen con independencia de su nivel de competencia en un momento dado. Se entiende que el proceso de aprendizaje es un proceso de participación guiada, el docente ejerce de guía en la medida en que debe asegurar el engarce entre la construcción que el alumno pretende realizar y las construcciones que han sido socialmente establecidas, y que se traducen en los objetivos y contenidos prescritos en el currículo vigente en cada momento (Rogoff, 1984).

“Ayudar a Comprender” consiste en leer textos con los alumnos, en acompañarlos durante la lectura, de tal manera que (1) tanto el profesor como los alumnos tengan un papel y (2) se logre una comprensión satisfactoria del texto. Como los alumnos participan en la interpretación del texto, tienen la oportunidad de ir ejercitando los procesos de comprensión, y como el profesor interviene, se procura el entendimiento. Esto significa que gracias a esta forma de intervención se enseña a comprender al tiempo que se comprenden los textos y, por tanto, se aprende algo de ellos, lo cual es una ventaja respecto de la modalidad anterior (García-Rodicio, 2017). Además, “Ayudar a Comprender” es una forma de operar que se asemeja a la que naturalmente demuestran los profesores, lo que significa que su implantación no ha de ser tan difícil como en el otro caso. Sin embargo, en rigor, “Ayudar a Comprender” es algo más sofisticado que el comportamiento que los profesores despliegan espontáneamente.

Para poner en marcha una intervención del tipo que nos ocupa hacen falta varios requisitos. En primer lugar, el profesor debe contar con una idea más o menos precisa de lo que supone comprender. Según el análisis que hemos hecho aquí, comprender es reconocer palabras, formar ideas y relacionarlas, generar inferencias y controlar todo el proceso. Pues bien, el profesor debería tener una idea semejante a ésta sobre lo que es comprender. En segundo lugar, el profesor ha de distribuir esos procesos o tareas entre los alumnos y él, de manera que se garantice la comprensión del texto. Por último, el profesor tiene que ir cediendo terreno progresivamente, de modo que los alumnos asuman cada vez

Capítulo II.

más tareas y él menos. Se trata de que al final los alumnos sean capaces de afrontar con éxito todas las tareas, en definitiva, de que ejecuten todos los procesos, sin que sea necesaria la ayuda del profesor. Hablamos aquí por tanto, del concepto de andamiaje respecto del aprendizaje del alumno. Bruner y sus colaboradores (Wood, Bruner y Ross, 1976) con la metáfora del andamio vienen a decir que los retos que constituyen la enseñanza deben estar un poco más allá de lo que el alumno es capaz de resolver y, que las ayudas que caracterizan la enseñanza, deben ser retiradas progresivamente a medida que el alumno se muestra más competente y puede controlar su propio aprendizaje.

La propuesta que Solé (2009) hace sobre las estrategias para mejorar la comprensión nos sirve para ilustrar este modelo general de “Ayudar a Comprender” ya que en éste no se enseñan las estrategias a los alumnos mediante la explicación, el modelado y la práctica guiada como se hace desde la óptica de la enseñanza directa, sino que aquí las estrategias se presentan en forma de indicadores o ayudas que el maestro aplica en tres momentos del proceso:

-Antes de la lectura. Por ejemplo, motivar a los niños, dotarles de objetivos de lectura, actualizar sus conocimientos previos, ayudarles a formular predicciones, fomentar sus interrogantes.

-Durante la lectura. Por ejemplo, recapitular, preguntarse a uno mismo si se entendió el texto, formularse preguntas sobre el texto, establecer hipótesis ajustadas y razonadas sobre lo que va a encontrarse en el texto. En ningún caso el modelo defiende la idea de que se siga una secuencia fija y estática de estos elementos, sino que los indicadores se vayan adaptando a las diferentes situaciones de lectura, a los alumnos que participen en ella y a los objetivos que la presiden. Se plantean en un contexto de intervención diferente a la enseñanza directa y sistemática, pues su enseñanza no puede realizarse al margen de la actividad de leer. Por eso se plantean como tareas de lectura compartida que necesitan practicarse por los alumnos a medida que leen y que éstos comprendan su utilidad en cada caso. Otro aspecto importante es que deben permitir el traspaso de la responsabilidad y el control de la tarea de lectura del docente al alumno.

-Después la lectura se proponen actividades como la identificación de la idea principal, la elaboración de resúmenes y la formulación y respuesta de preguntas.

Pese a esta distribución secuencial, no se pueden establecer límites claros entre lo que va antes, durante y después de la lectura. En cualquier caso, se entiende que el lector es activo y que pueden realizarse numerosas acciones para fomentar la comprensión a lo largo del proceso de lectura, proceso que no es asimilable a una secuencia de pasos rígidamente establecida, sino que constituye una variedad cognitiva compleja guiada por la intencionalidad del lector. La propuesta aboga por diversificar situaciones de tal modo que permitan que tanto profesor como alumno hagan sus aportaciones a la lectura, que puedan negociar los objetivos que con esta pretenden alcanzar y se vaya consiguiendo una progresiva interiorización y utilización autónoma por parte de los alumnos.

Resumiendo las tres ideas que conforman el modelo, podríamos decir que éste entiende las situaciones de enseñanza -aprendizaje que se articulan alrededor de las estrategias de lectura como procesos de construcción conjunta, en los que se establece una práctica guiada a través de la cual el profesor proporciona a los alumnos ayudas “andamios” necesarias para que puedan dominar progresivamente dichas estrategias y utilizarlas una vez retiradas las ayudas iniciales (Solé, 2009).

Creemos que parece claro la diferencia entre “Enseñar a Comprender” y “Ayudar a Comprender”: mientras la primera se focaliza en el aprendizaje y uso de estrategias, la segunda centra los esfuerzos en la comprensión del texto. Cuando se “Ayuda a Comprender”, las estrategias no son el acicate que lleva a la comprensión, sino todo lo contrario: la búsqueda de la comprensión generará un comportamiento estratégico distribuido entre alumno-profesor que, a largo plazo, podrá capacitar al alumno en la medida en la que sean interiorizadas las mediaciones que el profesor proporciona para guiar el proceso de comprensión del texto.

2.3.2.2. Variantes del modelo.

Del mismo modo que con el paradigma anterior, en este, “Ayudar

Capítulo II.

a Comprender” encontramos variantes del modelo general: Lectura Conjunta, Comunidad de aprendices, Tutoría entre Iguales y Tutores Inteligentes.

Desde este planteamiento, en lugar de intervenir en el alumno, se interviene en el contexto para que éste propicie la comprensión. Un ejemplo de ello lo constituye la denominada “Lectura conjunta” (Sánchez, 1998), basada en el principio de colaboración del profesor con sus alumnos y fundamentada en la noción de zona de desarrollo próximo.

2.3.2.2.1 ”Lectura Conjunta”

De manera más concreta este modelo trata de que la lectura de un texto sea siempre entendida como una actividad conjunta en la que: (1) es necesario crear un contexto de lectura apropiado y estable en el que quede establecido el propósito de la actividad en cada momento (por ejemplo, extraer la idea global del texto), acordar el itinerario que va a seguir la acción y determinar que en el transcurso de la lectura van a aparecer problemas que habrá que encarar conjuntamente buscando modos para resolverlos; (2) profesor y alumnos comparten, en grados distintos y cambiantes, la realización de las tareas que promueven todas operaciones implicadas en la comprensión y que hacen de la lectura del texto una experiencia comunicativa completa; (3) el alumno ha de contribuir en la realización de la tarea con lo que esté a su alcance, asignándole provisionalmente una responsabilidad definida. Se trata de delimitar cuál va a ser su función, siempre accesible, aunque suponga un esfuerzo; (4) una vez que domina las operaciones que requiere la tarea otorgada, comienza el proceso de apropiación progresiva de la actividad mediante el cual el alumno asume nuevas tareas que conllevan la movilización de nuevos procesos cognitivos de manera que va asumiendo mayor responsabilidad (trasferencia). Para esto último, será necesario redefinir el papel del docente y del niño de manera que este último tenga mayor protagonismo en la ejecución de la tarea.

Ilustramos esta propuesta imaginando cómo sería, según estos principios, la lectura del texto siguiente:

El Polo Norte

Hay un lugar en la Tierra donde siempre hace mucho frío: es el Polo Norte.

En el Polo Norte, el agua está helada y la tierra está cubierta de hielo y nieve. Las personas que viven en el Polo Norte visten con pieles para protegerse del frío.

Imagen 4. Texto 4. Ejemplo obtenido de Sánchez et al., (2001)

Ante un texto tan sencillo, podría pensarse que no haría falta presentar a los alumnos ayudas, pero, aunque es cierto que el texto 4 es sencillo, seguramente habrá alumnos que necesiten ser acompañados en el proceso de acceso al significado del mismo, mediante ayudas que serán consideradas como un apoyo que el profesor puede plantear y/o suscitar durante la lectura y que pueden dirigir la mente del alumno hacia unos u otros procesos cognitivos que están implicados en la lectura. De modo concreto, podemos encontrar tres tipos de ayudas:

-En primer lugar, encontramos ayudas que tratan de guiar al alumno en la construcción de una meta o para que sea capaz de evaluar lo aprendido. Estas ayudas irían encaminadas a promover los procesos implicados en la regulación de la comprensión.

-Otras ayudas pueden servir al alumno para que construya un conjunto de proposiciones lineal y globalmente organizadas. En este caso, las ayudas se dirigen a procesos implicados en la integración textual: desvelar los temas que son tratados, las ideas más importantes y/o el esquema que organiza esas ideas de un modo lógico.

-Y también hay ayudas que dirigen al alumno hacia una revisión de lo que ya sabe desde la información elaborada a partir del texto, lo cual implicaría movilizar procesos para la integración texto/ conocimientos).

Pasemos al ejemplo concreto de intervención (Imagen 5) que podría realizar un docente con sus alumnos, proporcionándoles algunas ayudas para facilitar la comprensión del texto 4.

Capítulo II.

Intervención del profesor	Tipo de ayuda
Chicos, hemos visto, hemos visto ya las características que tienen las distintas estaciones del año, ¿verdad? Recordaréis que una de las estaciones es el inviiiiiiiiiiierno y cuáles son las características de esta estación.	Meta: ¿Qué sabemos?
Ahora vamos a leer un texto que había de un lugar en el que siempre es invierno: el Pooooooooo Noooooorte.	Meta. ¿Qué podemos saber?
Este texto nos dice, nos dice...¡¡¡ cuatro características de esta zona de la tierra!!!	Esquema
Fijaos, fijaos bien, ¡eh! Porque nos habla de su temperatuuuuura, del aaaaagua, de la tieeeeeerra y de sus habitaaaaantes. ¿Sí?	Temas
Por ejemplo, fijaos, de la temperatura... ¿qué nos dirá? Pues nos dice que en el Polo Norte hace mucho frío. Hace mucho frío, ¡¡ ¡¡¡Claro!!! ¡Cómo en el invierno! ¿Verdad que en el invierno hace mucho frío y por eso os tenéis que poner guantes, bufandas y abrigos? Pues en el Polo Norte también, porque hemos dicho que aquí es siempre invierno. Esto es lo que nos dice de la temperatura: que hace mucho frío.	Qué nos dice
Vamos a ver que nos dice del aaaaagua, de la tieeeeeerraaaa y de sus habitaaaaantes. ¿Y sabéis como lo vamos a hacer? Mirad, vosotros (señalando a un grupo de alumnos) vais a leer buscando lo que nos dice el texto sobre el agua en el Polo Norte. Sobre el agua. ¿Sí? Tenéis que fijaros muy, muy bien en lo que dice el texto sobre el agua. ¿De acuerdo? Este otro grupo (señala a otro grupo) va a poner mil ojos en ver qué dice este texto de la tierra, de cómo está la tierra en el Polo Norte. La tieeeeeerra. Y vosotros (señala a otro grupo) tenéis que fijaros en lo que se dice de... ¿de qué? De los habitantes del Polo Norte, ¡claro! De los habitaaaaantes. ¿Todo el mundo sabe en qué se tiene que fijar? En el agua, en la tierra y en los habitantes. Y recordad que yo ya os he hablado de la temperatura, de que hace mucho frío. Pues venga. Vamos a leerlo. Venga. Adelante. ¡Vamos a ver! ¡Vamos a ver! (Se lee el texto)	Temas (se distribuye entre los alumnos)
¿Ya lo ha leído todo el mundo? A ver. Habíamos dicho que este texto nos iba a contar algunas cosas sobre el Polo Norte, un lugar de la tierra en el que parece que siempre es invierno. Y yo os dije... Recordad lo que os dije. Os dije: nos va a decir cosas sobre la temperatura, la tierra, el agua y sus habitantes. Y ahora sabemos ya qué nos dice de cada cosa, es decir, sabemos las características del polo Norte. Yo os dije que tenía que ver con la temperatura. ¿Qué era? (...) ¡¡Muy bien!! Que en el Polo Norte hace mucho frío. Más que aquí cuando se nos estropea la calefacción. Y sabemos más cosas del Polo Norte.	Evaluación

Intervención del profesor	Tipo de ayuda
¿A qué sí? A ver. El grupo que tenía que descubrir qué le pasa al agua. ¡Qué nos lo diga! (...) ¿Y qué pasa con la tierra?(...) ¿Y con los habitantes?(...). Entonces, ¿cuáles son las características del Polo Norte? (...) Perfecto. Da gusto trabajar con chicos tan listos como vosotros. A ver si también sois capaces de imaginar, ahora que conocemos cómo es el Polo Norte, qué seres vivos habitarán un lugar con estas características. ¿Qué seres vivos? Vamos a pensar todos a ver qué seres vivos podrían vivir en un lugar con estas características...	

Imagen 5. Ejemplo de intervención. "Lectura Conjunta" obtenido de Sánchez et al., (2001).

Como vemos en la Imagen 5 las indicaciones, propuestas del docente, en definitiva ayudas, permiten al alumno movilizar los procesos cognitivos necesarios para mejorar su comprensión. Esto es especialmente relevante porque podría llevar a compensar deficiencias del texto, o limitaciones emocionales/estratégicas/conceptuales del lector, lo que quiere decir que, fuesen las que fuesen las posibilidades del lector-alumno, sería posible, a través de las ayudas que éste participase de manera satisfactoria en una situación de lectura y llegar a comprender el texto (Sánchez et al., 1999).

En este ejemplo se observa el claro reparto de tareas. El docente asume la responsabilidad de activar los conocimientos previos de los alumnos al recordarles lo que ya saben, también clarifica la meta, el objetivo de la lectura: conocer cosas del Polo Norte. Evalúa, cuando comprueba si los alumnos han logrado identificar cuáles son las características del Polo Norte. Y también elabora una de las ideas importantes del texto (en el Polo Norte siempre hace mucho frío). Por otro lado, los alumnos se encargan de elaborar las demás ideas del texto relacionadas con las características del Polo Norte (agua, tierra y habitantes). Por lo tanto, en este caso, la elaboración de las ideas esenciales del texto se ha hecho conjuntamente, entre el docente y los alumnos.

En resumen, la lectura conjunta es un modo de intervenir que abre a los alumnos nuevas posibilidades de acceder al significado y de adoptar un comportamiento estratégico en los textos que deben leer. Esta propuesta defiende que la lectura debe ser siempre un acto comunicativo, fruto de la colaboración entre el profesor y sus alumnos. Tal colaboración admite concreciones distintas en función de las posibilidades de los alumnos y, por consiguiente, de las ayudas que el profesor deba prestar.

Capítulo II.

2.3.2.2.2. Comunidad de aprendices

Se trata una intervención en la que lograr los objetivos de aprendizaje establecidos se interpreta como una labor conjunta que obliga a las distintas partes (alumnos y profesor) a colaborar y asumir responsabilidades complementarias para garantizar su consecución (Bielaczyc y Collins, 2000). La actividad se realiza en un ambiente cooperativo en el que los alumnos tienen un papel muy activo en las tareas (por ejemplo, búsqueda de conocimientos, selección de los temas y fuentes, formulación de preguntas respecto del tema). Estas tareas pueden incluir la lectura de textos con una clara orientación a comprenderlos, por lo que también se debatirán cuestiones sobre la utilización de estrategias de comprensión. No obstante, cuando la actividad se centra en la lectura y el modo de leer, no es con el objetivo directo de mejorar la comprensión lectora en particular, sino de facilitar el aprendizaje de los contenidos que el texto transmite. Se sigue un formato estructurado de participación (pequeños grupos-interacción entre grupos-intervención del maestro) en el que se conjuga, para alcanzar aprendizajes, la responsabilidad individual con la participación conjunta en la comunidad.

Podríamos entender, entonces, una comunidad de aprendizaje, como un proyecto de trabajo donde la colaboración constante permite apropiarse de manera gradual de los recursos generados en esta labor compartida y que son necesarios para afrontarla (Rogoff, 1993 cit en Sánchez et al., 2010).

Presentamos un ejemplo de comunidad de aprendices, aprendizaje colaborativo, en el marco de una investigación (Arroyo, 2010) que tiene como pretensión facilitar la comprensión y motivar al alumno. En esta investigación se plantean una guía con tres pasos:

1. Investigación, desarrollo y difusión. Cada alumno investiga sobre un tema, en este caso, sobre la vida de científicos e inventos o descubrimientos que han sido previamente seleccionados por el equipo. Posteriormente, comparten la información recogida con el resto del equipo e intercambian opiniones y pareceres.

2. Interacción social. Una vez reunida la información de todo el equipo, elaboran una síntesis para después realizar conjuntamente un guión que han de representar como una obra teatral. Con este segundo paso se logra que los alumnos interactúen y tomen decisiones de manera grupal.

3. Solución de problemas. Una vez redactado el guión y seleccionados los personajes, van resolviendo las dificultades que surjan en el proceso de aprendizaje aportando soluciones de manera colaborativa (propuesta de otras ideas, búsqueda de más información, cambio de roles, etc).

2.3.2.2.3. Tutoría entre iguales.

La tutoría entre iguales se fundamenta en un principio general, “aprender enseñando” *-learning by teaching-* (Duran, 2011; Cortese, 2005 cit en Valdebenito y Duran, 2013), que considera que la actividad de enseñar tiene un alto potencial de aprendizaje cuando se conforma a través de formatos bidireccionales de interacción.

Se trata de una intervención que se fundamenta en la creación de parejas de personas que asumen una relación asimétrica, derivada de la adopción de un rol de tutor (enseñante) y/o tutorado (aprendiz), que trabajan por un objetivo común, conocido y compartido, que se logra gracias a un marco de interacción regulado por el docente (Durán y Vidal, 2004). Aunque encontramos distintas modalidades de tutorías, un ejemplo característico es emparejar en función de la edad de los alumnos. De este modo, encontramos tutorías de alumnos con distinta y con la misma edad. En este último caso, en el que los niños comparten la misma edad, podemos diferenciar a su vez dos variantes de tutoría: (1) tutoría fija, es decir, en la que los roles de enseñante y aprendiz permanecen fijos, de ahí su nombre; y (2) el caso en el que los roles entre los alumnos se intercambian: entonces se trata de una tutoría recíproca (Topping, 1988). En este sentido, se desprende que ambos alumnos aprenden, el tutorado por la ayuda permanente y ajustada que recibe de su compañero tutor, y éste por la actividad de preparación y ofrecimiento de ayuda pedagógica a su tutorado, que le permitirá un nivel más profundo de dominio del contenido (Durán, 2011).

Capítulo II.

Un ejemplo que refleja esta idea y que es especialmente relevante en el contexto de este trabajo es el programa “Read on”, de Durán y Blanch (2007).

Es un programa que, en concreto, tiene como objetivo, entre otros, mejorar la competencia lectora, tanto del alumno tutor como del tutorado. Se estructura a partir de dos componentes: Paired Reading (Leer en pareja) y Paired Thinking (Pensar en pareja):

-Paired Reading promueve la lectura en pareja entre alumnos de distintas edades.

-Paired Thinking ofrece una estructura para la interacción dirigida expresamente a la comprensión lectora, a través de la cual la pareja reflexiona y debate críticamente el contenido del texto. A lo largo de las sesiones, las actividades proporcionadas aumentan en dificultad a lo largo de cuatro niveles. Cada nivel proporciona preguntas de mayor exigencia, lo que permite un ajuste de andamiaje en la progresiva habilidad de comprensión lectora del tutorado. Para la formación de las parejas se utiliza un formato de edades diferentes cross –age en el que el tutor tenga más edad y el tutorado menos (2, 3 cursos de diferencia). También se ordenan las parejas en relación a su competencia lectora.

2.3.2.2.4. Asistencia por ordenador: tutores inteligentes.

Al igual que en la primera postura para promover la comprensión “Enseñar a Comprender”, en esta segunda, “Ayudar a Comprender”, encontramos también programas en los que está presente la figura virtual de un tutor inteligente. Sin embargo, identificamos una clara diferencia con respecto a los anteriores: mientras que en los programas de “Enseñar a Comprender” los tutores inteligentes instrúan de una manera explícita sobre las estrategias y su uso, los de “Ayudar a Comprender” se centran en dar a los lectores oportunidades de práctica y feedback para que éstos vayan desplegando sus recursos a medida que leen.

- 2.3.2.2.4.1. AutoTutor (Graesser, A. C., Person, N. K., Harter, D., y TRG. (2001) en Graesser, A, McNamara, D, y VanLehn, K (2005): Scaffolding Deep Comprehension Strategies Through Point&Query, AutoTutor, and iSTART. *Educational psychologist*, 40(4), 225–234.

Se trata de un tutor informático, un agente conversacional animado, que intenta simular el diálogo que realiza un tutor humano. Trata de promover el aprendizaje entrenando al alumno en la construcción de explicaciones durante la búsqueda de respuestas a preguntas, corrige las ideas falsas, y responde a preguntas de los estudiantes; todo ello, manteniendo una conversación con un lenguaje natural.

Tiene cuatro objetivos: Primero, se propone al estudiante completar un listado en el que se plantean 10 interrogantes con respecto al texto. Así, el sistema va proporcionando preguntas, consejos, peticiones de información específica, afirmaciones, etc. A medida que el alumno aporta la información solicitada, la lista de las expectativas se va cubriendo y cada cuestión se califica como respondida.

Un segundo objetivo es rectificar las ideas equivocadas que se manifiestan en la charla del estudiante, simplemente corrigiendo los errores tan pronto como se manifiestan.

Un tercer objetivo es dar respuesta adaptativa al estudiante retroalimentando las respuestas de calidad de los estudiantes y respondiendo a sus preguntas.

Un cuarto objetivo es gestionar el diálogo de una manera coherente y acomodar los actos del habla de los educandos. Es un programa que pone de relieve la generación de una conversación constructiva en la que AutoTutor tiene que adaptarse a lo que dice el estudiante, por lo que necesita clasificar adecuadamente el contenido que el estudiante proporciona en cada turno. Por ejemplo, cuando el estudiante hace una pregunta, AutoTutor tiene que responder a ella, cuando el estudiante proporciona una o más afirmaciones en un turno, entonces AutoTutor debe dar su opinión sobre la calidad de la información y la acumulación productiva de lo que dice el estudiante.

Capítulo II.

- 2.3.2.2.4.2. Point&Query Graesser, A. C., Langston, M. C., y Baggett, W. B. (1993). Exploring information about concepts by asking questions en Graesser, A., McNamara, D y VanLehn, K (2005): Scaffolding Deep Comprehension Strategies Through Point&Query, AutoTutor, and iSTART. *Educational psychologist*, 40(4), 225–234.

Es un sistema informático que trata de estimular la formulación de preguntas y exponer a los estudiantes a preguntas que exigen una comprensión profunda. El sistema comprende herramientas hipertexto-hipermedia, y la instalación de un menú con formulación de preguntas-respuesta.

Vamos a ver un ejemplo que ayudará a comprender el funcionamiento de este software.

En la pantalla del ordenador aparece un espacio de contenido con información en distintos formatos al que el alumno tiene acceso para responder a las preguntas. En este caso presentan información sobre instrumentos musicales de viento, entre otros, un oboe. Un alumno interesado en este instrumento hace clic con el ratón, por ejemplo, sobre un determinado punto de este instrumento, su caña. A continuación, una lista de preguntas acerca de la doble caña de un oboe se presentaría en un menú, por ejemplo, ¿Cómo es el sonido del oboe? ¿Cómo afecta una caña doble a la calidad de sonido? El alumno tendría que hacer clic en la pregunta que desee y dar una respuesta a la pregunta que fue presentada recurriendo para ello, al soporte hipertexto-hipermedia proporcionado, bien sea textos, gráficos, imágenes, etc. El alumno de este modo está expuesto a preguntas de alta calidad recogidas en un menú de opciones de pregunta a las que tiene que dar respuesta.

En los dos ejemplos propuestos se crea un contexto de aprendizaje compartido con un agente animado en el que la distancia entre el aprendizaje y la práctica es razonable, por lo que el problema de la transferencia queda resuelto en parte porque no se trabajan las estrategias de forma aislada: se trabajan al tiempo que se lee un texto completo y con sentido pleno.

El agente interactivo de Point&Query hace de algún modo perceptible cómo mejorar la competencia lectora dentro de un contexto de aprendizaje en el que se plantea una meta o tarea desafiante para el alumno. Sin embargo, en lugar de plantear a priori la enseñanza de estrategias como tal, se formulan preguntas y se dan ayudas cuando se detecta una necesidad en el lector. La diferencia entre este sistema informático y el anterior (AutoTutor) reside en que el anterior dirige su apoyo hacia la generación de explicaciones. Por otro lado, es importante destacar que con estos sistemas informáticos los alumnos participan activamente en el proceso de elaboración, construcción e interpretación con el agente interactivo asumiendo un papel importante en la responsabilidad y compromiso con la tarea.

2.3.2.3. ¿Qué se enseña? Estrategias que subyacen a las ayudas.

En esta segunda postura, “Ayudar a Comprender”, no podemos hablar de una enseñanza de estrategias propiamente dicha, es decir de una instrucción explícita. Sin embargo, cualquiera de las estrategias que se enseñan explícitamente en los programas de enseñanza directa puede ser alentada por las ayudas que los profesores (o los tutores inteligentes) ofrecen mientras los alumnos leen. Ahora bien, desde esta perspectiva se trata de que los alumnos reciban apoyos, indicadores que les ayuden a comprender el texto y reciban tantos como necesiten para lograrlo. Es por eso que hablamos de “Ayudar a Comprender”.

Muchos de los trabajos revisados en las secciones anteriores ofrecen una visión global sobre qué ayudas pueden ofrecerse, pero sin concretar o especificar. Por eso, en la Tabla 2 se muestran los datos de sólo 4 estudios que sí detallan las ayudas propuestas para orientar al lector y facilitarle una mejor comprensión. Se trata de un número muy reducido de estudios ya que han sido descartados muchos de los revisados por no cumplir alguno de estos dos criterios¹⁵: (1) trabajar la lectura en un contexto de colaboración en el que, bien el docente o los propios

¹⁵ Algunos trabajos revisados que no aportan los datos necesarios o no cumplen las garantías oportunas para ser considerados como evidencias empíricas en relación a su eficacia para ayudar a comprender son: Arroyo, M; Faz de los Santos, L; Gasca, G; Orozco, RB (2010); Chuy, M et al., (2010); Del Caño, Elices y Román, (1994); Duran, D. (coord.) (2006); Elices, del Caño y Verdugo (2002); Moliner-Miravet, L et al. (2010); Rojas-Drummond, S; Mazón, N; Littleton, K; Vélez, Marcela (2014).

Capítulo II.

alumnos, administren estrategias en forma de ayudas; (2) poner a prueba la eficacia de esta forma de trabajar mediante un diseño experimental o cuasi-experimental.

ESTUDIOS revisados ESTRATEGIAS proporcionadas en forma de ayudas	MODELOS /PROGRAMAS				Total de estudios	
	LECTURA CONJUNTA		TUTORIA ENTRE IGUALES		Nº ¹⁶	%
	Nº	%	Nº	%	4	100
Construir inferencias			1		1	25
Identificar el tema	1				1	25
Indicar la FL	1				1	25
Ofrecer pistas			1		1	25
Operar con la ET	1				1	25
Planificar la lectura			1		1	25
Predecir			1		1	25
Total de ayudas trabajadas en los modelos o programas revisados	3		4			
%	42,86		57,14			

Tabla 2 . Estudios revisados y estrategias que se trabajan en los modelos y programas analizados

FL. Indicar la Finalidad de la Lectura.

Ofrecer pistas.Ej. Señalar en qué lugar está la información pertinente, dar ejemplos, etc

ET. Operar con la Estructura del Texto o Esquema Temático

Los 4 estudios que nos han ofrecido los datos para elaborar la Tabla 2 son los de Flores y Durán (2015), Moliner-Miravet, et al., (2011), Sánchez et al., (2007) y Valdebenito et al., (2013) (Véase, Anexo 2). Todos ellos tratan de conocer el efecto que provocan en la comprensión la implementación de programas en los que se requiere de la participación colaborativa de los alumnos. Tres de ellos describen un programa de tutoría entre iguales con tutorías fijas y recíprocas y el cuarto propone una intervención de lectura conjunta. Por lo tanto, todos siguen un procedimiento cooperativo con el profesor o entre alumnos de igual o distinta edad en los que se van proporcionando ayudas principalmente durante el transcurso de la lectura, aunque en el programa de Sánchez et al., (2007) también se dan antes.

A nuestro modo de ver en el estudio de Moliner-Miravet et al., (2011) las ayudas que se proporcionan son pistas verbales que un miembro

¹⁶Número de estudios revisados que trabajan estrategias

de la pareja aporta a otro para intentar que avance en la comprensión del texto. Algunas de ellas son: señalar el párrafo en el que se encuentra la información pertinente, proporcionar ejemplos, ofrecer un listado de posibles alternativas para elegir la respuesta correcta. En Valdebenito, et al., (2013) se administran ayudas como planificar o anticipar la lectura, establecer hipótesis (predecir), construir inferencias o llevar al alumno a una reflexión profunda sobre la lectura. Pensamos que el estudio de Sánchez et al., (2007) es el que se muestra más claro a la hora de establecer las ayudas que forman parte de la intervención: aclarar el objetivo de lectura, identificar el esquema retórico e identificar los temas del texto.

Tal y como se observa en la Tabla 2, se han computado 7 ayudas en total; de éstas, 4; el 57,14% del total de ayuda administradas, se registran en los estudios que plantean programas de tutoría entre iguales, y 3 (42,85%), corresponden a la práctica de lectura conjunta. Nótese que no hay ninguna ayuda/estrategia que prevalezca sobre las demás, aunque, en este caso, el número de estudios que pueden aportar la información deseada es muy reducido.

2.3.2.4. Evidencias empíricas.

Los participantes en los estudios revisados son alumnos en edad escolar, entre 7 y 15 años (desde 2º de primaria hasta 3º de la ESO) y presentan unas muestras de entre 154 y 577 participantes.

Los cuatro estudios aportan características de la muestra: sólo en uno la distribución de los participantes es aleatoria y sólo en uno se concreta el estatus sociocultural del alumnado (bajo, medio, alto). En dos, la muestra incluye población tanto rural como urbana y en los dos restantes se habla de la provincia en general, por lo que no conocemos con exactitud la zona a la que pertenecen.

Tres de los cuatro estudios tienen grupo control y cada uno de ellos sigue un planteamiento en su intervención: en Flores y Durán (2015) no se aplica la tutoría entre iguales durante el período de intervención, pero el grupo trabaja la comprensión lectora utilizando las mismas hojas de actividades que los estudiantes del grupo experimental. El grupo control

Capítulo II.

en el estudio de Sánchez et al., (2007) realiza una lectura tradicional de un texto sin que se le proporcione ayudas en el proceso y al finalizar se les pide hacer una tarea de resumen y responder a unas preguntas. Por último, el estudio de Valdebenito et al., (2013) no concreta la tarea que hace el grupo control, pero sí queda claro que no participa en el programa “leemos en pareja”.

Tres estudios consideran la comprensión como variable dependiente evaluada con la prueba ACL (Català, Comes y Renom, 2001) compuesta por cuestionarios que incluyen de siete a diez textos con entre 24 y 36 ítems. El estudio restante evalúa la comprensión obtenida en la lectura de un texto concreto tomando como indicadores la calidad (ideas y enlaces) de un resumen escrito y la respuesta a cuatro preguntas inferenciales.

En cuanto a los resultados propiamente dichos, cabe destacar que se han encontrado efectos positivos en la comprensión en los estudios que siguen una metodología de tutoría en parejas e incluso los datos reflejan que la comprensión lectora mejora con independencia de la modalidad de tutoría que se aplique (fija o recíproca). En cuanto al efecto de la lectura conjunta, los resultados concluyen que los estudiantes de la condición experimental (lectura conjunta) obtuvieron puntuaciones más altas en la tarea de resumen (recordaban más ideas de mayor calidad y las organizaban mejor en el resumen) que el grupo control, aunque no hubo diferencias entre los grupos en las puntuaciones obtenidas para las preguntas inferenciales. Es importante subrayar que ninguno de los 4 estudios realiza posttest diferido, por lo que no podemos saber el efecto que estos programas pueden tener en la comprensión tras haber transcurrido un tiempo.

En definitiva, podemos concluir diciendo que también se han encontrado efectos, pero en comparación con los estudios considerados dentro de la línea “Enseñar a Comprender”, las evidencias son mucho menores y los efectos han sido menos explorados. Así, por ejemplo, no se sabe si podría dar lugar al aprendizaje de estrategias o los efectos se limitan al texto con el que se trabaja. Es decir, ¿los alumnos mejoran su comprensión porque son capaces de aprender y posteriormente transferir

las estrategias aprendidas, administradas en forma de ayuda, dentro de un contexto de colaboración o es el texto usado en la actividad de lectura el que facilita la comprensión al contar con elementos facilitadores? Encontramos al respecto en la literatura que los libros de texto, al ser elaborados específicamente con objetivos instruccionales concretos pueden facilitar la comprensión del alumno, por lo que se recomiendan textos que se aproximen a los que se pueden encontrar más allá del contexto escolar (Duke y Pearson, 2002). A partir de los estudios revisados, sería aventurado sacar conclusiones definitivas.

A modo de resumen, en este segundo paradigma, "Ayudar a Comprender", la intervención se plantea lejos de itinerarios y protocolos establecidos a la hora de enseñar estrategias. Se orienta hacia la creación de un contexto de aprendizaje cooperativo entre docente y alumnos o entre los mismos alumnos en el que se procuran ayudas cuando la situación de lectura plantea dificultades. Se espera que los alumnos aprendan a operar con los textos gracias a la práctica de estrategias de manera implícita, de modo que se les dé la oportunidad de buscar las herramientas que necesiten y experimentar los efectos de operar con ellas.

También se han presentado variantes al modelo general. En este caso: (1) la "Lectura Conjunta", entre sus características incluye la necesidad de crear un marco de trabajo estable y la asignación de responsabilidades en la tarea de una manera clara pero no permanente, ya que se ha de producir con el tiempo una redefinición de los roles entre docente y alumno. (2) las Comunidades de Aprendices se caracterizan por crear un ambiente cooperativo de lectura con un objetivo establecido expresamente y compartido por todos y donde la participación comunitaria es esencial para la consecución de dicho objetivo; (3) la Tutoría entre Iguales implica la creación de un marco de trabajo cuya esencia es adquirir aprendizaje a partir de las interacciones entre iguales asumiendo roles de responsabilidad diferentes; 4) los Tutores Inteligentes ofrecen agentes virtuales durante la lectura que suministran ayudas en función de las necesidades de los alumnos. Esto le ayudará en la comprensión y también en el aprendizaje de las propias ayudas que ha de ir interiorizando para después poder administrar cuando opere con los textos de manera independiente.

Capítulo II.

En esta segunda postura no se da una instrucción explícita para enseñar estrategias. De manera bien distinta, se aportan ayudas que el docente proporciona de manera premeditada para orientar al alumno en la tarea y mejorar su comprensión. Se espera que este apoyo sistemático sea interiorizado por los alumnos generando a largo plazo nuevas estrategias en ellos. Los datos revelan que las ayudas que los profesores pueden proporcionar facilitan la comprensión de un texto dado, pero falta por ver -hasta donde llegan nuestros conocimientos- si hay alguna evidencia de mejora de la comprensión a largo plazo.

Según lo expuesto hasta el momento, se plantean dos posturas sobre como intervenir en materia de lectura y comprensión dentro de un contexto educativo. La primera proporciona una enseñanza explícita de las estrategias, en la que el docente explica cuál es la estrategia, los pasos a seguir y su finalidad, por lo que esta postura se suele denominar “Enseña a Comprender”. La segunda, denominada “Ayuda a Comprender”, consiste en crear un contexto de trabajo compartido donde en la propia interacción surgen las estrategias en forma de ayudas.

Añadido a lo anterior, vamos a esbozar una tercera línea de trabajo centrada en la práctica de la escritura que, a tenor de las evidencias, permite también mejorar las habilidades de lectura y comprensión. Por eso la hemos denominado “Escribir para Comprender”.

2.3.3. “Escribir para Comprender”.

La escritura tiene potencial para mejorar la lectura al menos de dos maneras:

En primer lugar, la lectura y la escritura son actividades funcionales que se pueden combinar para lograr metas específicas, tales como el aprendizaje de nuevas ideas que se presentan en un texto (Fitzgerald y Shanahan, 2000). Por ejemplo, escribir sobre información en un texto de ciencias debería facilitar la comprensión y el aprendizaje, ya que proporciona al lector un medio para la grabación, la conexión, el análisis, la personalización, y la manipulación de las ideas principales del texto.

En segundo lugar, la lectura y la escritura están conectadas, ya que se basan en conocimiento y procesos cognitivos comunes (Shanahan, 2006). En consecuencia, la mejora de las habilidades de escritura de los estudiantes debe dar lugar a una mejor habilidad lectora.

En este sentido, Sánchez (1998) hace notar la conexión entre la comprensión y la redacción. Esta relación se observa en los procesos implicados en ambas acciones. Es decir, cuando se quiere comprender se ponen en marcha una serie de procesos que también se activan (aunque en una versión ligeramente distinta) a la hora de expresar algo por escrito. Mostremos algunos de ellos en el siguiente cuadro 2:

Al comprender un texto debemos...	Al redactar un texto debemos...
-Conectar el texto con nuestros conocimientos	-Conectar lo que redactamos con los conocimientos que suponemos en la mente del receptor
-Conectar las distintas proposiciones entre sí.	-Asegurarnos de que una proposición se conecta con sus inmediatas.
-Extraer un significado global que dé sentido a las distintas proposiciones que vamos leyendo.	-Expresar un significado global que dé sentido a las diferentes proposiciones.
-Integrar los distintos significados globales en un esquema global superior (atender a recursos retóricos como "por otra razón", "en consecuencia"...).	-Organizar la redacción globalmente (incorporar al texto recursos retóricos como "por otra razón", "en consecuencia")
-Crear objetivos de lectura.	-Crear una meta para la redacción.
-Autoevaluar si lo hemos entendido en relación a nuestras metas.	-Autoevaluar si responde a nuestros objetivos.
-Supervisar la marcha del proceso.	-Supervisar la marcha del proceso.

Cuadro 2. Procesos implicados en la comprensión y en la redacción. (Tomado de Sánchez, 1998)

De este cuadro se desprende que, para conseguir, tanto comprender como escribir, se necesita movilizar una serie de procesos que tienen una base común para ambas tareas: procesos locales como, por ejemplo, integrar las ideas de una manera lineal; globales como, por ejemplo,

Capítulo II.

generar y ordenar las ideas; también procesos de integración, por ejemplo, activar los conocimientos previos y establecer conexiones; y procesos de autorregulación, que implican acciones de supervisión y autoevaluación.

Si bien escribir y comprender un texto son tareas que presentan similitudes también existen diferencias entre ellas. Sánchez (1998) señala dos:

(1) En la expresión escrita (redacción) la planificación ocupa un papel fundamental en el proceso y siempre tiene que preceder a la propia actividad. Mientras que, en la lectura, el plan del autor del texto se puede ir desvelando durante la actividad conforme avanza la interpretación del texto. (2) De igual modo, en la expresión escrita, los contenidos deben ser seleccionados y organizados por el autor, mientras que, en la lectura, los contenidos se presentan en el texto.

Vemos que este planteamiento crea un puente entre la composición escrita y la comprensión por el hecho de que ambas tareas comparten la exigencia de movilizar los mismos, con matices, procesos cognitivos de los que venimos hablando. Resulta interesante para nuestro estudio ya que los planes de lectura analizados, muestran una oferta copiosa de actividades que piden al alumno realizar una elaboración escrita, bien en forma de redacción, descripción, comentario de texto, etc.

En lo que sigue veremos en primer lugar un modelo general, con enorme repercusión a nivel científico, que describe de manera clara los procesos implicados en la escritura, el modelo de Hayes y Flower (1980), cuya perspectiva identifica la composición escrita como la resolución de un problema sin una solución única a través de la puesta en marcha de tres procesos básicos.

En segundo lugar, se explica un modelo de intervención asentado en los planteamientos del modelo general, en tanto que busca promover, a través de ayudas, los procesos cognitivos en una tarea de escritura específica, la redacción. Seguidamente, se plantean variantes a este modelo, siempre en la línea de considerar la escritura como una herramienta de aprendizaje, lo que lleva a tomar decisiones acerca de qué escribir,

para quién y cómo hacerlo.

En tercer lugar, expondremos las evidencias empíricas que se derivan de trabajos sobre la composición escrita.

2.3.3.1. Modelo general.

Veamos el modelo de Hayes y Flower (1980) centrado en los procesos de escritura, y cuya aportación es pertinente para ilustrar lo que venimos diciendo hasta el momento.

Se distinguen tres procesos: planificación, producción o redacción propiamente dicha y revisión.

1. El proceso de planificación implica considerar información que permita elaborar un plan para escribir un texto. En la planificación se dan tres subprocesos: a) establecer un objetivo, es decir saber qué se pretende con lo que se va a escribir; b) generar ideas, es decir bucear en el conocimiento para obtener ideas afines con el objetivo propuesto; c) organizar las ideas de manera que resulte un escrito coherente. Lógicamente, la producción de un texto tiene lugar en una situación y un contexto determinado y se inicia como respuesta a un propósito general: a quién va dirigido, de qué va a tratar, a qué aspectos hay que atender (espacio, calidad, etc).

2. El proceso de producción hace alusión al desarrollo del plan establecido, a poner sobre el papel las palabras. El texto producido debe ser legible, gramatical y formalmente correcto. Este proceso supone gran cantidad de exigencias léxicas, sintácticas, etc. lo que obliga a frecuentes revisiones y retrocesos sobre el plan previsto. Además, durante la elaboración del texto se ha de poner en marcha algún proceso de supervisión y control que permita dirigir convenientemente las habilidades que escribir un texto requiere.

3. Y, finalmente, el proceso de revisión se refiere a la evaluación del texto.

Capítulo II.

En esta dirección, Sánchez (1998) plantea una intervención para redactar relatos¹⁷ en la que se enseña un conjunto de estrategias para operar ante los textos en formato de colaboración, donde el profesor ayuda al alumno cuando éste presenta dificultades. Este planteamiento considera dos aspectos importantes:

Por un lado, qué valorar, es decir, en qué tiene que reparar el docente tras examinar un relato y, apunta cinco aspectos: 1) si el relato es completo; 2) si tiene vigor suficiente; 3) si en él está presente lo insólito; 4) si el autor es capaz de jugar con el esquema básico modificándolo, en alguno de sus elementos; 5) si introduce figuras literarias, como el diálogo, el monólogo, la descripción¹⁸.

Y por otro, cómo hacer la valoración. La estrategia de la que habla con respecto a este segundo aspecto es analizar con el alumno lo que ha hecho y formular con él alguna meta concreta y accesible que le motive a mejorar su redacción. Para ello, propone 4 pasos:

- a) Valorar y aceptar la propuesta de redacción del alumno.
- b) Evaluar qué es lo que le falta.
- c) Seleccionar, de entre aquello que debería estar escrito y no está, una meta.
- d) Verificar con el alumno que, efectivamente, comparte sus criterios en relación a lo que le falta y a la nueva meta que ha de perseguir y darle pistas o ayudas para mejorar en su nuevo propósito.

2.3.3.2. *Variantes del modelo.*

2.3.3.2.1. Programa de García y de Caso-Fuertes(2002).

Se trata de un programa instruccional para enseñar a los alumnos con dificultades de aprendizaje o bajo rendimiento el proceso de composición escrita y las habilidades para controlar el proceso antes, durante y después de la escritura siguiendo el modelo general de Sorenson (1997).

¹⁷ Para una revisión más profunda ver Sánchez (1998, pp. 250-264)

¹⁸ Ver de manera detallada en Sánchez(1998, pp.250-253)

Este programa se combina con el modelo de «Párate y Piensa» de Kendal¹⁹ y colaboradores para favorecer la *disposición reflexiva hacia la escritura*, es decir, la capacidad analítica de la persona (Smith y Nelson, 1988) ante tareas que implican incertidumbre de respuesta como es el caso de la composición escrita (Wong, 1999).

En primer lugar, se trabaja sobre la *planificación del proceso* de composición escrita, en la que se trata de poner en funcionamiento cada uno de ellos (*previo, escritura, revisión y prueba*) en diferentes géneros textuales: descriptivo, narrativo y de redacción. Cada uno de estos procesos conlleva unos pasos que Sorenson (1997) detalla minuciosamente e ilustra con numerosos ejemplos.

Los pasos dentro de los *procesos previos* a la escritura desempeñan un papel fundamental en el proceso de planificación, pues suponen generar ideas a partir de diversas fuentes, determinar el propósito de la escritura, analizar la audiencia a quien se dirige el escrito, decidir el tema del escrito y cada una de las ideas que constituirán los párrafos, así como organizar dichas ideas según un criterio. Los pasos previos contribuyen a que el alumno se encuentre en las mejores condiciones para ponerse a escribir.

A continuación se entra en los pasos del *proceso de escribir*, consistentes en desarrollar el producto de los pasos previos para diseñar la primera aproximación del escrito o borrador.

Seguidamente vienen los pasos del *proceso de revisión*, focalizados en la estructura, organización, consistencia, énfasis y hacer los cambios pertinentes para que una composición mediocre se convierta en un escrito de calidad.

Y por último los pasos del *proceso de prueba*, necesarios para que el texto resulte completamente adecuado y consiste en atender a la

¹⁹ El programa «Párate y Piensa», de Kendal y colaboradores, implementado por Miranda et al., (1998) en nuestro país, combina las técnicas conductuales y cognitivas para la mejora de la concentración y la reflexividad. Se procura el desarrollo del pensamiento secuencial a partir de la función reguladora del lenguaje mediante el uso de autoinstrucciones. Para ello se modelan en voz alta los pasos a seguir.

Capítulo II.

puntuación, la ortografía, la gramática y todos los aspectos mecánicos de la escritura.

El modelo es lo suficientemente elaborado y secuenciado como para identificar metas, procesos y tareas que llevan a cabo los escritores en los distintos momentos del procesamiento.

En segundo lugar, entra en juego la *planificación del texto*, la cual se integra en la planificación del proceso, e incluye el tratamiento de textos existentes, más otros que van construyendo los propios alumnos a lo largo de la intervención. Además, se añaden tres tipos de planificación del texto: *abstracta*, *con lenguaje* y *mixta*.

Ejemplos de *planificación abstracta* son los organizadores gráficos, o las fichas para organizar el contenido; de la *planificación con lenguaje* son las autopreguntas y pasos autoinstruccionales o las listas de control con palabras de transición o con autopreguntas para revisar la estructura de los párrafos, etc.; y de la *planificación mixta*, los cuadros para clasificar las ideas o el organizador gráfico para una narración consistente en un muñeco dentro del cual figuran las preguntas para hacer una historia sencilla (en los ojos y boca: quién, dónde y cuándo; en los brazos: qué sucedió primero y después; y en las piernas la conclusión, dejando en todo el cuerpo espacio para anotar ideas) o la señal de stop.

En tercer y último lugar, el componente de *disposición reflexiva*²⁰ se pone en marcha desde el principio introduciendo los pasos autoinstruccionales y en cada uno de ellos las autopreguntas respectivas.

La manera en la que se trabaja es la siguiente: Primeramente, el instructor recuerda el modo en que se debe trabajar, siguiendo los *pasos autoinstruccionales* de Meichenbaum y Goodman (1971): (1) definición del problema, (2) aproximación al problema, (3) focalización de la

²⁰ La disposición reflexiva hace referencia al hecho de instaurar estrategias que permitan percibir, recordar, pensar y solucionar tareas/problemas de una manera analítica caracteriza, entre otros aspectos, por el mantenimiento de la atención, y la valoración diferencial de todas las posibilidades de respuesta, es decir, analizar todos los componentes de la tarea en base a comparaciones homologadas utilizando un proceso exhaustivo y sistemático, etc (Clariana, 1993)

atención, (4) elección de respuesta, (5) autoevaluación y autorrefuerzo o rectificación de errores, que se aplica a cada contenido de las 25 sesiones, según el modelo «Párate y Piensa» de Kendall y colaboradores, pasos «párate » (señal de stop), «escucha», «mira y piensa» y «después... contesta».

Continúa *presentando* el tema de esa sesión y *modelando* la actividad a realizar para dar tiempo a que los alumnos la ejecuten en *voz alta* mediante *autoinstrucciones* y *autopreguntas* específicas y adecuadas a cada foco instruccional, estrategia y materiales de cada sesión. El instructor les guía en la manera de hacerse preguntas y en la realización de los ejercicios; *corrige* los mismos y *refuerza socialmente* a los alumnos, a la vez que les *anima a reforzarse ellos mismos* diciéndose en voz alta que lo han hecho bien porque han trabajado correctamente y seguro que cada día les irá saliendo mejor. Como ilustración, para la «recogida de información e ideas» (dentro de los procesos previos a la escritura) en cada paso autoinstruccional el instructor va desarrollando autopreguntas, como, por ejemplo, en el segundo paso de ‘aproximación al problema’, las autopreguntas adecuadas podrían ser: ‘¿qué es una idea?, y ¿cómo busco ideas?’.

En líneas generales, a nuestro modo de ver, parece que los pasos que Meichenbaum y Goodman denominaron autoinstrucciones ayudan al niño a ordenar y organizar su pensamiento y el modelo de Kendall aporta la mediación necesaria no sólo para resolver la tarea sino también para manejar contingencias y regular la conducta.

En definitiva, si como dice Wong (1999), la conciencia del proceso de escritura lleva consigo elaboración, este programa pretende enseñar a los alumnos a elaborar reflexivamente, es decir, a tomar conciencia de los procesos que tienen que llevar a cabo cuando escriben y hacerlo de forma reflexiva, preguntándose en cada momento qué es lo que tienen que hacer, por qué lo tienen que hacer, para qué lo tienen que hacer y cómo lo tienen que hacer, de modo que el alumno reflexione sobre el proceso para poder elegir la mejor alternativa y de ese modo dirigir su propio proceso de composición (Graham y Harris, 2000).

Capítulo II.

2.3.3.2.2. Escribir textos argumentativos (Dolz, 1994; Dolz, 1995).

Se plantea una intervención sistemática e intensiva en la que se enseñan los elementos esenciales para elaborar un texto argumentativo por medio de un conjunto ordenado de talleres en los que se trabajan básicamente cuatro tipos de actividades:

1. Contrastar diversas situaciones de argumentación y textos argumentativos para favorecer la toma de conciencia de las relaciones entre las situaciones de interacción que se producen entre los alumnos y las estrategias argumentativas utilizadas.

2. Elaborar diferentes tipos de argumentos o de contraargumentos y organizarlos en el texto.

3. Practicar situaciones orales y escritas en colaboración con el fin de facilitar la transición progresiva de la simple oposición a los argumentos del adversario hacia las estrategias de negociación que suponen una coordinación de puntos de vista para llegar a un compromiso.

4. Ejercitar por escrito (tareas simplificadas de producción de textos argumentativos) ciertas estrategias lingüísticas características de la argumentación:

- Los organizadores textuales lógicos-argumentativos para asegurar la conexión entre argumentos (causales, de oposición, de conclusión, etc);
- Las modalidades para indicar la fuerza de un argumento (“estoy seguro de que, probablemente, etc”) y las restricciones de una conclusión;
- El escrito directo, indirecto, e indirecto libre para introducir citas de autoridad;
- Los verbos que introducen una opinión valorándola (demostrar, afirmar) o degradándola (pretender);
- Las expresiones destinadas a formular objeciones (“dudo que...”)
- Las locuciones concesivas (“sin duda tiene usted razón pero...; aunque sea indispensable debemos...”).

Las secuencias didácticas se organizan según los principios siguientes. En primer lugar, el docente propone y discute con sus alumnos un proyecto de escritura. Los alumnos participan en la definición del proyecto, conocen los objetivos y participan en su planificación. El proyecto de escritura se concreta con la puesta en práctica de una situación de comunicación. Los alumnos producen entonces su primer texto que permite al profesor identificar ciertas dificultades relativas a la escritura de textos argumentativos. Ese primer texto permite igualmente elegir los contenidos de enseñanza y las actividades pedagógicas que serán realizadas en los distintos talleres. En segundo lugar, los alumnos realizan las diversas actividades seleccionadas: debates orales, análisis de textos, ejercicios de producción simplificada, ejercicios de vocabulario, ejercicios sobre unidades lingüísticas y sobre las expresiones características de la argumentación. Finalmente, gracias a lo que han aprendido, revisan y re-escriben el primer texto o escriben un nuevo texto argumentativo. Esta última actividad permite al alumno tomar conciencia de los progresos realizados desde el comienzo de la secuencia didáctica.

Recogiendo a modo de resumen algunas ideas sobre los modelos propuestos, identificamos en éstos, a pesar de sus peculiaridades, algunos puntos coincidentes: en primer lugar, entienden la tarea de escribir como una herramienta que sirve para adquirir conocimientos: “escribir lleva a aprender”. En segundo lugar, queda patente que son modelos que reparan en la importancia de enseñar al alumno a operar con procesos cognitivos de alto nivel: planificar, revisar, autorregularse. Y en tercer lugar, focalizan su interés en los procesos más que en los productos o resultados de la escritura. Este interés en los procesos es el que puede repercutir en las habilidades de comprensión.

2.3.3.3. Evidencias Empíricas.

El metaanálisis de Graham y Hebert (2010) está conformado por 104 estudios, únicamente aquellos que emplean un diseño experimental o cuasi-experimental y que aportaban los datos necesarios para calcular estadísticas apropiadas, incluyendo un tamaño de efecto y un tamaño de efecto promedio ponderado.

Capítulo II.

Para ello, se realizó una búsqueda electrónica en múltiples bases de datos, entre ellas, ERIC, PsychINFO, ProQuest, Education Abstracts y Dissertation Abstracts. Y, una búsqueda manual por pares, en revistas y otras fuentes influyentes sobre lectura, como The Handbook of Reading Research, (Kamil, Mosenthal, Pearson, y Barr, 2000) el NRP, Enseñar a los Niños a Leer (NICHD, 2000). En ambas búsquedas, electrónica y manual, la fiabilidad de los documentos seleccionados fue establecida a través de una valoración interjueces, por ambos autores del metaanálisis, llegando a un acuerdo por encima del 99%.

Todos los estudios identificados como pertinentes proporcionaban evidencias sobre una o varias de las siguientes cuestiones:

1. ¿Escribir sobre un texto que se ha leído mejora la comprensión sobre el texto?
2. ¿La enseñanza de la escritura fortalece las habilidades de lectura de los estudiantes?
3. ¿Escribir más conduce a leer mejor?

Este informe identifica a través de las respuestas a estas tres preguntas un conjunto de prácticas de instrucción sobre la escritura que han demostrado ser eficaces en la mejora de la lectura y la comprensión de los estudiantes. Hemos agrupado estas prácticas dentro de dos recomendaciones básicas, que aquí se enumeran en orden según la fuerza de sus evidencias.

2.3.3.3.1. Escribir sobre los textos leídos.

La comprensión de un texto implica crear activamente significado mediante la construcción de relaciones entre las ideas en el texto, y entre el texto y el conocimiento de uno (Kinstch, 1998). Escribir acerca de un texto debe mejorar la comprensión, ya que ofrece mayores oportunidades de pensar en las ideas de un texto, obliga a organizar e integrar esas ideas en un todo coherente, fomenta la explicitud, facilita la reflexión, fomenta la implicación personal en los textos, y empuja a los estudiantes a transformar las ideas en sus propias palabras (Klein, 1999; Smith, 1988).

En resumen, escribir sobre un texto debería mejorar la comprensión, ya que proporciona a los estudiantes una herramienta para el registro de forma visible y permanente que permite conectar, analizar, personalizar y manipular ideas clave en el texto.

La evidencia muestra que hacer que los estudiantes escriban sobre el material que leen hace mejorar sus habilidades de lectura. De hecho, cincuenta y siete de los sesenta y un resultados revisados por Graham y Hebert, el 93% fueron positivos, lo que indica un efecto consistente y positivo de escribir acerca de lo que se lee. El impacto de la escritura sobre la lectura puede aplicarse ampliamente a través de los diferentes niveles de la enseñanza, ya que los estudiantes que participaron en estas investigaciones pertenecían a un rango muy amplio de grados (2-12), siendo la mayoría de la escuela intermedia o secundaria. Estos efectos positivos fueron evidentes cuando los estudiantes escribieron sobre los textos que leían en ciencias y sociales, así como en inglés.

Encontramos también datos que evidencian que escribir sobre un texto, en concreto resumir los textos leídos, favorece de forma muy significativa el desarrollo de la conciencia metacognitiva, es decir, el grado en el que el sujeto demuestra ser más consciente de la utilidad de determinadas estrategias cognitivas relacionadas con el proceso lector. Además, también se demuestra que esta mejora en las habilidades metacognitivas, como consecuencia de enseñar a los alumnos a resumir textos, es un fenómeno que se produce en distintos niveles educativos (4º, 5º y 6º) en alumnos de habla castellana (Anaya, 2005).

Escribir sobre textos leídos es también una actividad eficaz para los estudiantes con rendimientos más bajos. En doce de los estudios del metaanálisis señalado, que afectan a dichos estudiantes, el tamaño del efecto promedio ponderado por escribir acerca de un texto era 0.63. Sin embargo, el tamaño del efecto promedio ponderado de la escritura acerca de las actividades del texto no fue superior a cero cuando a los estudiantes con rendimientos más bajos no se les enseñó explícitamente cómo usarlas. Este no fue el caso en el que se otorgó la instrucción, como ocurrió en los otros nueve estudios. Aunque estos resultados deben considerarse con cautela debido al pequeño número de estudios, sugieren

Capítulo II.

que escribir sobre el texto, si los alumnos tienen un rendimiento bajo y no se les enseña cómo hacerlo puede no ser muy eficaz. Estos resultados son consistentes con los hallazgos de otros estudios acerca de que la instrucción explícita es un ingrediente importante en la enseñanza exitosa de prácticas de alfabetización (por ejemplo, NICHD, 2000).

2.3.3.3.2. Enseñar a los estudiantes la habilidad de escribir (redactar) y los procesos implicados en la creación de un texto.

En este informe se incluyen estudios en los que se produce una enseñanza sistemática y explícita a los estudiantes. Esta práctica implicó la enseñanza de una variedad de habilidades, incluyendo la manera de escribir oraciones, párrafos y unidades de texto más largos. En otros casos, se trataba de enseñar a los estudiantes cómo escribir oraciones más complejas, aprendiendo cómo transformar frases menos complejas en otras más complejas. También incluye varios estudios en los que los estudiantes aprendieron a utilizar la estructura de textos específicos como un modelo o herramienta para escribir sus propios textos.

Los resultados de los estudios del metaanálisis revelan que enseñar a los estudiantes el proceso de escritura, las habilidades que implican la construcción de distintas unidades del texto así como la estructura de éstos, tiene un efecto pequeño pero consistentemente positivo en la comprensión de la lectura, tanto si se mide a través de pruebas normalizadas como a través de las pruebas diseñadas por investigadores. Los resultados en todos los estudios fueron positivos. El tamaño del efecto promedio ponderado en las pruebas estandarizadas fue de 0.18 (basado en 12 estudios) y de 0.27 en las pruebas diseñadas por los investigadores (basado en 5 estudios)

La condición de control en la mayoría de estos estudios (79 %) era la lectura o la instrucción en la lectura. Cuando sólo se consideraron estos estudios, el tamaño del efecto promedio ponderado aumentó ligeramente, a 0.23 en las pruebas normalizadas (basado en 9 estudios) y 0.30 en las pruebas diseñadas por los investigadores (basado en 4 estudios).

A modo de resumen, este capítulo se ha ocupado de definir distintos modelos de intervención educativa. Es decir, maneras de obrar en un contexto escolar con el fin de desarrollar la competencia lectora que es el objetivo último de los planes lectores que serán analizados posteriormente.

Por un lado, se han revisado modelos/programas dirigidos a promover el reconocimiento de palabras de una manera más eficaz y por otro, modelos que proveen de estrategias a los alumnos para mejorar su comprensión. Dentro de este segundo bloque, se ha diferenciado entre tres paradigmas. Los dos primeros sitúan el foco de atención en la lectura y el tercero en la escritura. El primero, “Enseñar a Comprender” acoge a aquellos modelos de intervención que se caracterizaban por proporcionar una enseñanza más directa, explícita y sistemática de estrategias buscando que el niño termine empleándolas de manera autónoma y en consecuencia, mejore su comprensión; el segundo, “Ayudar a Comprender”, consiste en crear un marco de trabajo estable y compartido en el que se van administrando ayudas y se van retirando éstas de manera progresiva hasta que el alumno asume la máxima responsabilidad en la tarea y genera sus propias estrategias. Sumado a estos dos paradigmas (“Enseñar...” y “Ayudar a Comprender”) se ha revisado de manera más sucinta una tercera postura, “Escribir para Comprender”, en cuyo caso se ha descrito un modelo centrado en los procesos implicados en la composición escrita por las similitudes y conexiones encontradas entre esta tarea y la comprensión y porque se han encontrado también evidencias empíricas de que escribir sobre lo que se lee o mejorar los procesos de escritura tiene efectos sobre la comprensión lectora. En los tres paradigmas se recogen otras variantes de cada modelo y evidencias que amparan estos modos de proceder en el aula.

Se espera que queden claras, por tanto, las distintas posturas en relación a qué trabajan (estrategias o ayudas en las que subyace una estrategia) y cómo trabajan (de manera explícita, creando un contexto de aprendizaje conjunto o colaborativo o a través de la expresión escrita). En cualquier caso, ha quedado patente que de un modo u otro es necesario activar una serie de procesos cognitivos que llevan a la comprensión del texto en algún grado. Sin embargo, aunque todo ello es importante,

Capítulo II.

nos faltaría añadir un componente adicional del que hablaremos en el siguiente apartado: la animación a la lectura. La animación a la lectura da cabida a muchas de las actividades que se incluyen en los planes lectores y, de hecho, podría respaldar los procesos emocionales-motivacionales (cálidos) que, según vimos en el capítulo anterior están también ligados al desarrollo de lectores competentes.

2.4. SOPORTE EMOCIONAL- MOTIVACIONAL: ANIMACIÓN A LA LECTURA

En el apartado anterior hemos visto cómo enseñar a los alumnos estrategias de manera directa o en forma de ayudas, promueve la comprensión, sin embargo, estos modelos están claramente dirigidos a movilizar los procesos fríos implicados en comprender. Ya anticipamos en el Capítulo I que el soporte cálido ha de estar presente y en sintonía con lo que se ha de realizar a nivel frío a lo largo de todo el proceso. Se podría decir que es necesario gestionar los estados motivacionales y emocionales pues de otro modo, podrían llevar a socavar nuestros objetivos.

Parece que la animación a la lectura puede estar vinculada a estos procesos cálidos al poner el énfasis en hacer atractiva la lectura, confiando en que, el deseo de leer impulse el desarrollo de las competencias y procesos que la comprensión requiere.

La animación a la lectura comprende estrategias, acciones y actividades dirigidas a crear un vínculo entre un material de lectura y un individuo o grupo (Yepes, 2001, cit por Cuevas Cerveró, 2007). El componente más importante, generalmente, es el contexto lúdico que envuelve este tipo de actividades que se focalizan en que el individuo pueda generar su gusto por leer sin sentir la presión de la obligación impuesta por el entorno curricular. Dicho de otro modo y conectando con lo visto en el capítulo anterior, se trata de diseñar actividades que puedan despertar una motivación intrínseca por la lectura.

El objetivo de la animación es abrir el apetito lector en nuestro alumnado, fomentar la implicación de las familias y del alumnado en diversas actividades y “contagiar” a toda la comunidad educativa la pasión

por los libros y por la lectura (Lecturas y Bibliotecas Escolares. Junta de Andalucía. Consejería de Educación²¹). El profesorado juega un papel importante en este sentido (García Padrino, 2005, pp. 37-51).

Observamos que el informe PISA, desde el año 2000, asocia el rendimiento del alumnado con factores tales como el nivel de interés por la lectura o el tiempo libre dedicado a ella. Estos informes muestran incluso mayor correlación entre la competencia lectora y el compromiso con la lectura (variable que engloba actitudes, intereses y prácticas) que entre la competencia lectora y otros factores como, por ejemplo, el estatus socio-económico. En la misma línea, muchos estudios han relacionado el interés de los niños por la lectura con su rendimiento en lectura (por ejemplo, Baker y Wigfield, 1999) ya que las personas tienden a valorar y expresar interés en las tareas en las que pueden tener éxito (Wigfield et al., 1997). Parece lógico pensar que si los niños están interesados en la lectura leerán más a menudo y, por lo tanto, tendrán más oportunidades de mejorar sus competencias en este ámbito que los niños que prefieren no leer. Por otra parte, y en consonancia con el efecto San Mateo (Stanovich, 1986), los niños con una pobre competencia en tareas de lectura pueden encontrar que la lectura para ellos es poco gratificante y, por lo tanto, perder el interés en ella, lo que a su vez tendría un impacto en su competencia lectora en un futuro.

Kirby et al., (2011), en un intento de entender el papel que juega el interés por la lectura en el desarrollo de la capacidad lectora y obtener una imagen clara de su singular efecto, realiza un estudio longitudinal (desde preescolar a 3^{er} grado) con una muestra de 117 niños. El objetivo era comprobar la relación existente entre el desarrollo del interés por la lectura y la capacidad de lectura en los primeros años de escuela primaria, controlando cuatro predictores que han demostrado tener gran relevancia para los lectores principiantes: la capacidad cognitiva general, el estatus socioeconómico (Kirby et al., 2008; Stanovich, 2000), la conciencia fonológica y la velocidad lectora (National Reading Panel, 2000). Se concluye que el interés por la lectura tiene una relación débil

²¹ <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/lecturas-y-bibliotecas-escolares/lectura/familias-lectoras>

Capítulo II.

con la capacidad de lectura en los primeros años, y que gran parte de esa relación se superpone con los efectos de otros predictores más poderosos.

En la misma línea, encontramos otro estudio (Gómez-Villalba y Pérez, 2001) en el que se implementa un programa de estimulación implícita de lectura cuyo objetivo es conocer si animar a leer de un modo recreativo y lúdico promueve la comprensión lectora. Los resultados revelan que, considerados globalmente a todos los niños, no se producen diferencias estadísticamente significativas en dos (inicio del programa y al finalizar) de los tres momentos del desarrollo del mismo en comprensión lectora. Tan sólo en el tercer momento (dos años después de la intervención) aparece una diferencia estadísticamente significativa, a favor del grupo experimental (el que realiza el programa de lectura), en la prueba dedicada a la evaluación de la capacidad de los alumnos para establecer inferencias. En el resto de modalidades de comprensión (literal y crítica) no hay resultados significativos.

Nos hacemos por tanto una pregunta: ¿Estos resultados implicarían que el interés por la lectura no es importante? ¿O, es, más que una causa, una consecuencia de la capacidad lectora? No obstante, en la literatura hallamos numerosos artículos (De Naeghel et al., 2012a, b cit en De Naeghel, 2014) que han encontrado relaciones positivas entre la motivación intrínseca hacia la lectura y aspectos como la autonomía de los alumnos ante las tareas de lectura (Jang et al., 2010), o con el compromiso y la participación que el docente manifieste hacia dichas tareas (Deci y Ryan, 2000). Un estudio realizado por De Naeghel (2014) es un ejemplo de la relación positiva entre la autonomía, la estructuración, y el comportamiento involucrado de los docentes durante las actividades de lectura con el disfrute y el interés de los estudiantes hacia la lectura. Todo ello pone sobre la mesa que se ha evidenciado la existencia de variables que contribuyen a aumentar la motivación del alumno hacia la lectura, pero lo que no queda tan claro es que ese incremento en la motivación mejore la competencia lectora del alumnado.

Por lo tanto en un intento de responder a la pregunta que antes nos hacíamos, debemos saber que mantener un alto interés por la lectura es un componente importante que ha de estar presente en la enseñanza de

la lectura, pero también debemos saber que el esfuerzo de la enseñanza se debe centrar en los factores cognitivos, ya que existen más evidencias empíricas de su efecto directo sobre la capacidad lectora, aunque tengamos en consideración, a la hora de la práctica educativa, que las tareas de lectura deben desarrollarse dentro de un contexto motivador y positivo que promueva el interés de los niños hacia la lectura²². La “Animación a la Lectura” podemos entenderla como un componente capaz de promover procesos que son atribuibles de manera exclusiva a las tareas de leer y comprender y que resultan necesarios para abordar con solvencia dichas tareas.

En cualquier caso, con la animación a la lectura los alumnos pueden descubrir la lectura como una actividad atractiva y valiosa lo que implica hacer visibles razones, motivos que impulsen a los alumnos a practicar la tarea de leer. En este sentido, por lo tanto, podemos entender la animación a la lectura como un medio para promover un tipo de proceso “cálido” (la motivación) que es necesario para que el alumno persista durante un tiempo prolongado (como el que se necesita para ser un buen lector) en una tarea exigente, como es la lectura. No obstante, como se veía en el capítulo anterior, una tarea exigente requiere del adecuado desarrollo de otros procesos cálidos (viabilidad, volición, atribuciones) que deberán ser facilitados en cada situación de lectura (no sólo en actividades puntualmente diseñadas para inculcar el placer de la lectura). Es decir, cuando el alumno se compromete con una tarea de lectura en particular, resulta pertinente hacer hincapié en el uso de un repertorio de ayudas no sólo motivacionales, dirigidas a interpretar y reevaluar correctamente las señales emocionales que acompañan a la incertidumbre,

²² (Véase, Anexo 3) un listado de actividades de animación a la lectura que se realizan en los centros escolares en las etapas de infantil y primaria.

Fuentes: -<http://leer.es/>; - <http://www.cuadernointercultural.com/materiales/lectura/animacion-a-la-lectura-escritura/>

- <http://sol-e.com/> SERVICIO DE ORIENTACIÓN A LA LECTURA. Web creada por el Ministerio de Cultura en colaboración con la Fundación Germán Sánchez Ruipérez y la Federación de Gremios de Editores de España.

- <http://www.uclm.es/cepli/v2/> CEPLI: Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil. El Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil de la Universidad de Castilla-La Mancha tiene como objetivo básico la realización de estudios e investigaciones en dichos campos.

- <http://animacionalalectura-cloti.blogspot.com.es/> ANIMACIÓN A LA LECTURA. Un blog con noticias y actividades relacionadas con la animación a la lectura.

- <http://www.mibiblioteca.org/REVISTA MI BIBLIOTECA>. Revista del mundo bibliotecario que incluye experiencias interesantes de animación a la lectura.

Capítulo II.

dificultad y empeño que suscita toda tarea compleja. Pondremos, simplemente, algunos ejemplos de ellas²³:

Por ejemplo, ayudas para que los alumnos perciban deseable la tarea: *“esta lectura nos habla de una planta que se alimenta de una manera muy curiosa”*. *Vamos a leer el texto para saber cómo lo hace*”. Esta ayuda hace surgir una motivación intrínseca para realizar la tarea, estimula la curiosidad del niño lo que hace que se afronte el texto con una actitud positiva.

Ayudas para considerar que la actividad es viable: *“Ya lo habéis hecho antes”*, *“podéis hacerlo”*. Con este tipo de ayudas el docente está trasladando la idea de que él tiene expectativas sobre la eficacia de los alumnos y de que ellos también deberían tenerlas sobre sí mismos.

Ayudas para mantener el compromiso con las metas de partida: por ejemplo; *“¿por qué hemos dicho que era importante comprender como era la situación del obrero después de la Primera Guerra Mundial? Porque podremos entender mejor el nacionalismo*. Esta ayuda sirve para valorar de nuevo la deseabilidad y viabilidad de las metas perseguidas para reforzar su atractivo.

Ayudas para controlar las emociones que amenazan el éxito de la tarea: *“a ver, esta parte del texto tiene muchas ideas mezcladas es normal que os cueste diferenciar cuales son las más importantes, no pasa nada, vamos a hacerlo juntos”*. Estas ayudas permiten normalizar y empatizar con una situación emocional, bien de falta de competencia o de pérdida de control u otras, que el alumno está experimentando al enfrentarse a un texto.

Ayudas para explicarse de un modo adecuado los resultados obtenidos: *“muy bien, has sabido identificar las ideas principales de este fragmento del texto porque has sabido diferenciar aquello que era importante de aquello que no lo es”*

²³ Para más detalle revisar De Sixte (2005)

En definitiva, las ayudas que el docente provee de manera intencional y explícita tienen como propósito movilizar los procesos que intervienen en la comprensión, lo cual facilitará la tarea al alumno y le permitirá, en muchos casos, resolver con eficacia la actividad. Pero estas ayudas no se proporcionan de manera aislada dentro de actividades de “animación a la lectura”, sino que se proporcionan en cada situación de lectura junto con las ayudas/estrategias que sean necesarias para lograr la comprensión de un texto en particular

2.5. RESUMEN Y CONCLUSIONES

Para cerrar este segundo capítulo, diremos que en su trascurso, hemos podido ver como para poner en marcha los procesos implicados en la comprensión, abordados en el capítulo anterior, es necesario la adquisición y desarrollo de unas competencias. Por un lado, las necesarias para asignar significados a las palabras (reconocimiento de palabras) y por otro, las relacionadas con la comprensión.

De este modo, inicialmente hemos visto que el reconocimiento de palabras requiere del desarrollo de la conciencia fonológica y el conocimiento del código. Y por otro lado, la comprensión lectora demanda de los lectores el conocimiento de las estructuras de los textos, la capacidad para hacer inferencias o para controlar su comprensión etc. Por lo tanto, lograr una mayor comprensión pasa por incidir sobre los procesos implicados en ésta y, desarrollar las habilidades y competencias, que tal y como muestran las investigaciones, desempeñan un papel fundamental en la comprensión.

Todo ello nos lleva también en este segundo capítulo, a analizar formas de proceder en este sentido. Es decir, maneras de intervenir que apoyen a los alumnos en la ejecución de los procesos de comprensión y el desarrollo de las competencias necesarias para ser buenos comprendedores. Esto nos ha conducido a plantear, al menos, tres formas de hacerlo:

Una, “Enseñar a Comprender”, se trata de una intervención que busca activar los procesos a partir del modelado y la enseñanza directa de las estrategias, siendo en este caso, el papel del alumno más pasivo.

Capítulo II.

Aunque también se han descrito otras formas de actuar que aunque compartían el modelo general, fomentaban contextos más interactivos entre alumno-profesor.

Dos, “Ayudar a Comprender”, en este modo de actuar cambia el planteamiento con respecto al anterior. Aquí no se produce una disociación entre la enseñanza de estrategias que movilizan los procesos y la propia actividad de leer. En este caso, durante la lectura se ponen en marcha las estrategias a través de un formato de ayuda que permiten ejercitar los procesos necesarios para llegar a comprender. La tarea se plantea en un contexto de colaboración donde profesor y alumno asumen una responsabilidad que deberá aumentar en el caso del alumno a medida que va teniendo mayor competencia.

Tres, “Escribir para Comprender”. En este tercer modo, partimos de la base de que escribir y comprender comparten una serie de procesos que son necesarios movilizar para ambas tareas. Así, esta intervención permite enseñar estrategias para operar con los textos a partir de distintos formatos, bien en la línea de enseñarlas a través de modelado o, insertas en la propia tarea y en contextos de colaboración entre profesor y alumno.

Por último, a lo anterior se ha incluido un componente, la animación a la lectura. Estimular el interés por esta tarea, es un aspecto a tener en cuenta a la hora de plantear distintos modelos o formas de intervenir ya que proporciona parte del soporte emocional y motivacional vinculado a los procesos llamados, cálidos, que acompañan a todo lo demás.

Capítulo III.

**¿Qué saben los profesores
sobre la lectura y la comprensión?**

3.1. INTRODUCCIÓN.

Hasta el momento hemos insistido en la complejidad que entraña comprender, incluso si hablamos de una comprensión superficial, ya que exige la puesta en marcha de numerosos procesos. También hemos hablado de que esta abundancia de procesos sólo puede emprenderse si, a su vez, el lector posee un adecuado desarrollo de ciertas competencias. Por ejemplo, invertir demasiados recursos en leer palabras, no tener conocimientos previos y/o no saberlos explotar estratégicamente serían motivos por los que un alumno podría experimentar dificultades para comprender. Es aquí donde el papel del docente es especialmente relevante, ya que resulta ser una pieza clave a la hora de compensar las carencias o dificultades que un alumno pueda tener conduciendo a éste en su proceso de adquisición del lenguaje escrito mediante una intervención adecuada. En páginas anteriores hemos hablado con detenimiento de la formación deliberada y sistemática, por ejemplo, mediante la instrucción en estrategias de lectura (extraer ideas principales, realización de esquemas, resúmenes, etc.) o también de una intervención menos explícita, esto es, a través de una labor de acompañamiento durante la lectura, atendiendo a las demandas y necesidades de los alumnos con el suministro de ayudas. Estos son, en definitiva, distintos modos de asistir al lector que contribuyen, facilitan o potencian que logre, en algún grado, comprender un texto.

Por lo tanto, podríamos decir que hasta ahora hemos intentado aclarar (a) en qué consiste comprender, (b) qué hacemos para comprender, esto es, qué procesos mentales deben ponerse en marcha para conseguirlo y, sobre todo, (c) qué modos de intervención facilitan a los alumnos llegar a comprender (o, dicho de otro modo: lo que, en términos ideales, se debe hacer para facilitar la lectura y la comprensión).

A continuación, vamos a centrarnos en la figura del docente, tratando de analizar qué conocimientos tienen sobre la lectura y la comprensión.

Aunque enfocado desde multitud de perspectivas, los investigadores de este ámbito coinciden en considerar que lo que los profesores y

Capítulo III.

profesoras conocen, piensan, creen, etc., influye directamente en su práctica diaria, en la significación que asignan a los contenidos y procesos propuestos por el currículum, en sus relaciones con sus alumnos y compañeros, en su forma de enseñar a aprender, en su desarrollo profesional y en su predisposición a cualquier tipo de innovación (Jiménez, 2004). No existe tanto acuerdo, sin embargo, respecto a cuál es la naturaleza de este conocimiento, por lo que se recurre a una gran diversidad de términos para designarlo, cada uno de los cuales supone una explicación diferente, o al menos con matices diferenciados, acerca de dicha naturaleza.

Se habla así de concepciones del profesor (Fox, 1993; Fung y Chow, 2002; Pratt, 1992), creencias (Arja, 2002; Doyle, 1997; Fickel, 1999; Pajares, 1992; Tatto, 1998), teorías implícitas (Clark, 1988; Fox, 1983; Pérez y Gimeno, 1988); conocimiento -del contenido pedagógico- (Mellado y otros, 1998; Meel, 2003), conocimiento práctico (Clandinin y Connelly, 1988; Elbaz, 1983; Medina y Domínguez, 1992; Mingorance y Estebaranz, 1992; Moral, 2000; Shulman, 1986, 1987), conocimiento profesional (Imbernón, 2001), conocimiento práctico personal (Clandinin, 1992; Connelly y Clandinin, 1988; Craig, 2000; Rushton, 2004) o de pensamiento reflexivo (Milic y otros, 2004; Schön, 1992) entre otros. Jiménez y García (2006) realizan un repaso de los múltiples términos que se utilizan para referirse al pensamiento del profesor analizando sus fundamentos teóricos y evolución, diferencias y similitudes entre ellos, e incluso, detectan los conceptos más utilizados a partir de la revisión de 192 trabajos empíricos.

Como vemos, al hablar del conocimiento de los docentes podemos estar hablando de muchas y muy diferentes cosas. En este capítulo, en un ejercicio de simplificación, limitaremos el análisis únicamente a dos aspectos: (1) las creencias y (2) el conocimiento práctico. La revisión sobre las creencias y el conocimiento práctico del profesorado en torno a la lectura está justificada si tenemos en cuenta que el objetivo principal del Estudio II de esta tesis doctoral es explorar si existe alguna diferencia entre las creencias y el conocimiento práctico sobre la lectura que poseen los profesores que han participado en la elaboración de los planes lectores y los profesores que no han participado en la elaboración de los mismos.

Así, a lo largo de este tercer capítulo, en primer lugar, veremos a qué nos estamos refiriendo cuando hablamos de las creencias de los profesores, qué metodología es la más usada en la investigación para estudiar sus creencias y qué sabemos sobre ellas teniendo en cuenta los estudios previos en el ámbito de la lectura.

En segundo lugar, siguiendo el mismo esquema anterior, se tratará de precisar qué es el conocimiento práctico, cómo se puede estudiar y qué sabemos sobre este tipo de conocimiento en relación a la lectura.

3.2. ¿QUÉ SABEN LOS DOCENTES? CREENCIAS.

Las creencias son construcciones mentales o esquemas de pensamiento -a menudo condensados e integrados en otros esquemas o conceptos- que se mantienen como verdaderas y que guían la conducta, la toma de decisiones y los juicios sobre la verdad o falsedad de una proposición (Dewey, 1989; Fickel, 1999; Pajares, 1992; Sigel, 1985) allí donde “no disponemos de un conocimiento seguro” (Dewey, 1989, 24), por lo que “pueden ser cuestionadas en el futuro” (Dewey, 1989, 24). En el ámbito académico, los docentes poseen creencias -a veces fruto de una comprensión colectiva (Pajares, 1992) sobre la educación, el conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza; lo que les lleva a tomar decisiones conscientes y priorizadas en base a ellas (Fickel, 1999, citado por Jiménez y García, 2006).

Identificar y comprender las creencias de los profesores y, por ende, de los que estudian para serlo, es fundamental para la mejora de la práctica de la enseñanza y los programas de formación inicial de los docentes puesto que (Pajares, 1992, 316):

a. Las creencias que poseen los docentes influyen en su percepción y juicio, que son los que, en realidad, afectan a lo que dicen y hacen en clase.

b. Las creencias juegan un papel clave en cómo los profesores aprenden a enseñar, esto es, en cómo interpretan la nueva información acerca de la enseñanza y el aprendizaje y cómo esta información es trasladada hacia las prácticas de clase.

Capítulo III.

Para Pajares (1992), las creencias son construcciones mentales basadas en las experiencias previas que las personas poseen, lo que, sin embargo, no garantiza su veracidad. No obstante, De la Pineda (1994) sostiene que las creencias van también más allá de la experiencia vivida y permiten hacer elecciones basadas en la intuición, donde la intuición juega un papel muy importante, donde la duda genera información y confrontación con la que en un principio el profesor no contaba. La aceptación de tal información provoca procesos en los que se va creando nuevas expectativas e ideas que vuelven, o bien a cuestionar las creencias ya existentes, o bien a generar otras nuevas rechazando las anteriores, volviéndose a repetir todo el proceso generador de las creencias desde el principio.

No es siempre fácil que el profesor tome conciencia o teorice sobre sus creencias para argumentarlas, puesto que muchas de ellas pueden estar basadas en Teorías Implícitas²⁴ y éstas sirven para hacer frente a demandas prácticas haciendo uso de un cierto modelo mental que, a diferencia del auténtico conocimiento, no está estructurado de manera lógica y no es enteramente verbalizable (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993). Es más, puede darse el caso de que una persona posea y exprese los conocimientos teóricos propios de su ámbito profesional, pero que no los asuma como propios y, ante ciertas decisiones o juicios, responda en base a creencias y teorías implícitas diferentes (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993). Esta circunstancia hace difícil acceder a las creencias y teorías implícitas de los individuos, por lo que no es de extrañar que, como enseguida veremos, se hayan empleado metodologías muy diferentes para evaluarlas.

3.2.1. ¿Cómo se evalúan las creencias de los profesores?

Veámos en el apartado anterior que los juicios, decisiones y propuestas que hace el profesor se derivan de su peculiar modo de

²⁴ Un conjunto interrelacionado de representaciones acerca de los estados, contenidos y procesos mentales que las personas experimentan privadamente y que están en la base de su conducta e interacción social. De este modo, articula así unas representaciones muy básicas, de carácter principalmente implícito, por lo tanto inconsciente, acerca de cómo funcionan las personas: qué las mueve a actuar, qué las conmueve, qué creen y piensan e, incluso, cómo se originan, entrelazan y cambian sus intenciones, emociones y creencias (Pozo et al., 2006, 64).

interpretar la experiencia. Es obvio, por tanto, que, para entender el pensamiento y la actuación del docente, no baste con identificar los procesos y estrategias conscientes de procesamiento de información o toma de decisiones; hay que calar en la red ideológica de creencias y conocimientos que determinan el modo como el profesor da sentido a su mundo en general, y a su práctica docente en particular.

Dentro de esta parcela del pensamiento docente, sobre las creencias posiblemente se han realizado menos investigaciones (en comparación con otros aspectos del pensamiento docente), ya que se considera una parcela compleja, huidiza y cambiante que se resiste a la clasificación, a la categorización taxonómica y a la pretensión de generalizar (Pérez y Gimeno, 1988). En este mismo sentido, Pajares (1992) afirma que las creencias no son fáciles de estudiar empíricamente pues se considera aún que las creencias están impregnadas de un cierto misterio, que no puede ser claramente definido.

De entre toda la literatura revisada, para este trabajo se ha realizado una revisión bibliográfica de investigaciones relacionadas con los siguientes descriptores: creencias, teorías implícitas y conocimiento práctico/profesional. En el rastreo se abarcan estudios diversos en cuanto al tipo de creencias estudiadas (en relación al currículo, diferentes materias, profesión, etc.), pero siempre relacionados con los descriptores anteriormente mencionados. Por otro lado, el segundo criterio que ha guiado la exploración ha sido el perfil de los participantes: en este sentido, el interés se centra en investigaciones principalmente de docentes en ejercicio o en formación.

De este modo, y a pesar de las dificultades que puede conllevar la medición del pensamiento docente vinculado a sus creencias, existe un acopio interesante de investigaciones que plantean distintas metodologías y técnicas de obtención de datos. Por ejemplo, existen estudios sobre las creencias que los profesores de educación básica tienen con respecto a: (1) lo que debería enseñar la escuela (Grossman et al., 2005; Sánchez, Corbí, y Gómez, 2007), (2) el papel que debe tener la escuela y el maestro en la sociedad (Macotela, Flores y Seda, 2001; Macotela, Seda y Flores, 1997), (3) el proceso de enseñanza y aprendizaje (Daza-Pérez

Capítulo III.

y Moreno-Cárdenas, 2010; Gil y Rico, 2003; Moreano, Asmad, Cruz y Cuglievan, 2008; Vilanova, García y Señorino, 2007), (4) la educación integradora y los alumnos con necesidades educativas especiales (López, Echeita y Martín, 2009; Mares, Martínez y Rojo, 2009), (5) y el uso de las TIC's (Caicedo-Tamayo, y Rojas-Ospina, 2014; Ramírez, Cañedo y Clemente, 2012; Riascos, Quintero y Ávila, 2009).

Como resultado de esta búsqueda, encontramos investigaciones de carácter descriptivo y, la mayor parte de las mismas se hacen desde un punto de vista cualitativo, es decir, se enfocan hacia la definición o descripción más que a la explicación o interpretación de los hechos como hace la investigación cuantitativa, permitiendo ésta última, profundizar y tomar decisiones sobre la enseñanza.

Sin embargo, una visión constructiva, compleja y crítica del pensamiento docente también afecta a la manera de entender la investigación y el método que la guía, de ahí que muchos autores se planten que las investigaciones en este campo requieran de una síntesis entre los enfoques cualitativos y cuantitativos, lo que Pozo y Rodrigo (2001) entienden por convergencia metodológica.

Veamos, en cualquier caso, las metodologías más usadas en investigación para evaluar las creencias que poseen los docentes. Aunque se irán presentando por separado cada una de ellas, téngase en cuenta que hay trabajos en los que se combinan varias de estas metodologías para lograr un alto grado de contrastación, confirmación y refutación (por ejemplo, Bauch, 1984; Wodlinger, 1985; Youngman, 1982²⁵; usan una estrategia de triangulación de fuentes combinando observaciones, entrevistas y cuestionarios). En concreto, en lo que sigue nos centramos en tres metodologías: cuestionario, dilemas y entrevista.

Cuestionario. Hallamos numerosos estudios que realizan un análisis del pensamiento de los docentes estableciendo un sistema de categorías mediante el cual estructurar y comprender las creencias de los profesores recogidas mediante un cuestionario sobre cuestiones básicas relativas a la enseñanza-aprendizaje, por ejemplo, Estévez-Nenninger et

²⁵ (Bauch, 1984, Wodlinger, 1985 Youngman, 1982, citado en Ariza et al., 1997. pp, 162)

al., (2014); de las matemáticas (Gil y Rico, 2003), sobre las ciencias naturales (Daza-Pérez y Moreno-Cárdenas, 2010), el uso de las TIC's (Caicedo-Tamayo, y Rojas-Ospina, 2014; Ramírez, Cañedo y Clemente, 2012), la integración educativa (Macotela, Seda y Flores, 1997)

Estas cuestiones suelen estar vinculadas a: contenidos, metas, actividades, metodología y dificultades de la enseñanza-aprendizaje. La diversidad de creencias recogidas da lugar a un sistema de categorías, conceptualmente fundado, que permite su clasificación; llegando así a establecer una familia de conceptos e ideas que estructuran la diversidad de las creencias expresadas por los profesores. En las investigaciones citadas, una vez determinado este sistema de conceptos –y basándose en él–, se construye un nuevo cuestionario a modo de escala de valoración.

A continuación se presentan 4 estudios cuyo propósito es identificar las creencias de los docentes referidas a distintos campos con una muestra conformada por un número importante de participantes y cuyos resultados están en la línea de nuestra investigación.

En primer lugar, *Estévez-Nenninger et al., (2014)* plantean una investigación cuyo objetivo es determinar los factores del profesor (grado académico, capacitación en temas de docencia, experiencia docente y tiempo dedicado a la preparación de clases) que explican sus creencias centradas en el aprendizaje y el estudiante. La muestra la conforman 105 profesores universitarios. Se utilizó un cuestionario adaptado por Estévez y otros autores (2003) del instrumento diseñado por McCombs y Whisler (1997) para medir la fortaleza de las creencias de los docentes centradas en el aprendizaje. La versión final estuvo integrada por 20 ítems que se contestaron mediante una escala tipo Likert. Algún ejemplo de ítem que se utiliza es: *(1) para que se produzca un aprendizaje efectivo necesito tener (docente) el control de la dirección del aprendizaje, (2) conozco mejor que mis estudiantes lo que es importante y necesitan saber, deben aceptar mis decisiones al respecto (3) si disponen de retroalimentación todos los alumnos son capaces de descubrir sus errores.*

Los resultados evidenciaron que las creencias de los docentes orientadas por nuevos paradigmas de aprendizaje (constructivista-humanista)

Capítulo III.

conviven con creencias de corte tradicional basado en la afirmación a ultranza de la autoridad y el protagonismo del profesor. Por otro lado, los datos revelan que las variables grado académico y horas de capacitación docente contribuyen a la presencia de creencias centradas en el aprendizaje y el estudiante.

En segundo lugar, *Ramírez, Cañedo y Clemente (2012)* pretenden conocer qué creencias mantienen los profesores de secundaria sobre el uso de las TIC,s asociadas a internet mediante la aplicación de un cuestionario (N=1721) con preguntas tipo escala Likert. En este trabajo se presentan datos de tres de las cinco dimensiones establecidas en el cuestionario: a) actitudes respecto a los recursos de internet en relación a las tareas profesionales de los docentes, aspectos metodológicos de las prácticas docentes con internet, formación recibida sobre internet. Algunos ítems que ilustran estas dimensiones son: *(1) los recursos que ofrece hoy en día internet resultan imprescindibles para la docencia, (2) el principal obstáculo para utilizar internet en clase es mi falta de experiencia, (3) considero que internet es un recurso formativo para los alumnos.*

El proceso de elaboración del cuestionario se llevó a cabo en varias etapas, la última de las cuales consistió en la revisión del mismo por parte de 10 profesores de enseñanza secundaria, pertenecientes a distintas especialidades científicas.

A la luz de los datos extraídos se puede afirmar que el perfil de creencias de los profesores de secundaria del estudio se asienta en dos elementos básicos: por un lado, el valor instructivo que le conceden a los recursos de internet y, por otro lado, el conocimiento científico que sobre estos recursos se atribuyen los profesores. Se pone de relieve la relación entre las creencias de los profesores en su competencia digital y la probabilidad de que utilicen los recursos de la red en sus prácticas; así como la relación entre la formación recibida sobre internet y las diferencias en la percepción sobre su competencia digital.

En tercer lugar, encontramos similitudes en otros estudios como el presentado por *Caicedo-Tamayo y Rojas-Ospina (2014)*. Éstas indagan también en las creencias que los profesores universitarios tienen acerca

de la aplicación de las TIC's en la enseñanza, y cuáles son los propósitos para su uso. Participan 183 profesores universitarios. Para ello se diseñó la encuesta "TIC's en el contexto educativo", con 45 reactivos distribuidos en tres categorías: (1) creencias sobre las TIC's en el contexto educativo, (2) uso propuesto de las TIC's en el contexto educativo y (3) herramientas que los profesores conocen y usan en el contexto educativo. (Ejemplos de ítems: *a) la falta de dominio de herramientas tecnológicas por parte de los profesores obstaculiza el aprendizaje, 2) el uso de las TIC's puede mejorar la enseñanza, 3) capacitaciones a las cuales ha asistido relacionada con las TIC's (blackboard, power point, etc), 4) qué herramientas conoce y usa en sus actividades en clase (wikis, sistemas de gestión de aprendizaje, videos, etc).*)

Esta encuesta fue sometida a revisión a través de dos procesos: a) validación por dos jueces expertos en la temática y en construcción de instrumentos psicométricos, y b) pilotaje con seis profesores. Fue enviada a través de dos vías, bien por medio de correo electrónico o bien en formato físico a los profesores temporales de la institución.

Los datos advierten en relación a las creencias, que la gran mayoría de los profesores que participó en esta investigación considera que las TIC's pueden mejorar su enseñanza; les permiten organizar los contenidos de sus cursos y desarrollar trabajo colaborativo entre colegas docentes. Adicionalmente, y teniendo en cuenta las variables que conforman y dinamizan el proceso de aprendizaje y enseñanza, los profesores consideran que este puede ser influido por el uso de las TIC's, por ejemplo, al considerar que estas apoyan el aprendizaje de los estudiantes. Estos hallazgos son similares a los reportados por Baia (2009) y Riascos, Quintero y Ávila (2009), quienes encuentran que los profesores tienen creencias positivas sobre el uso de las TIC's, cuando de usarlas en el contexto educativo se trata, y que si inicialmente estas creencias constituían barreras para la integración de las TIC's en sus prácticas de enseñanza, cada vez más los profesores van avanzando hacia creencias positivas, asociadas con su competencia y confianza (Prestridge, 2012). Las creencias son una de las principales variables que pueden afectar significativamente a la apropiación de las TIC's por parte de los profesores (Ertmer, 2005). Otro número significativo de profesores considera

Capítulo III.

que el uso de las TIC's en las prácticas educativas está relacionado con procesos de organización del contenido y de comunicación. Sin embargo, persisten en los profesores creencias sobre las dificultades que puede representar para ellos y para los estudiantes la falta de dominio de las herramientas tecnológicas.

Por último y en un campo distinto, *Macotela, Flores y Seda (2001)* presentan un trabajo que forma parte de un proyecto más amplio (*Macotela, Seda y Flores, 1997*). En éste se tratan de analizar las creencias de los docentes partícipes en el proceso encaminado a la integración educativa. Exploran las creencias en relación con lo que la escuela debe enseñar, así como el papel de la escuela y el maestro para la sociedad. Se trabaja con una muestra de 172 docentes de los cuales 100 fueron maestros de apoyo y 72 maestros de aula. Se diseñó una primera versión del instrumento (cuestionario) en reuniones del equipo de investigación a partir de la discusión colegiada de las posibles preguntas incluyendo contenido y secuencia. Para esta primera versión se elaboraron 15 preguntas abiertas.

Se solicitó a un grupo de expertos (30 maestros con experiencia en educación básica) que analizaran el instrumento y emitieran juicio al respecto. Para tal efecto se les proporcionó un formato que enunciaba el objetivo del cuestionario, la colaboración que se les estaba solicitando y una sección con las preguntas y dos columnas en las cuales los maestros podían señalar si éstas resultaban claras y apropiadas para el objetivo de la investigación.

El análisis del juicio de expertos condujo a reducir el número de preguntas a 11, así como a revisar la forma en que estaban redactadas las que permanecieron. Se mantuvo el carácter de pregunta abierta. Esta segunda versión se probó en una muestra de 20 maestros de aula y de apoyo. Las respuestas se analizaron en cuanto a la pertinencia para el estudio y se realizaron los ajustes para derivar el instrumento definitivo.

Algunos ejemplos de preguntas:

- *¿Qué debe enseñar la escuela al individuo?*

¿Qué saben los profesores sobre la lectura y la comprensión?

- *¿Por qué es importante la escuela para la sociedad?*
- *¿Por qué es importante el maestro para la sociedad?*

Las respuestas analizadas indican un alto nivel de coincidencia entre maestros de aula y de apoyo, lo cual favorece los procesos de integración, la tendencia a concebir a la escuela como instancia que educa a los individuos para promover su desarrollo personal con poco compromiso social. Por otro lado, los datos sugieren una tendencia general a concebir a la escuela como una instancia proveedora y al alumno como el receptor de lo que la escuela provee. Esta creencia más acentuada en los maestros de aula que en los de apoyo representa un motivo de reflexión dada su implicación para la actividad de enseñanza propiamente dicha.

Encontramos en los estudios presentados el uso de un instrumento útil en la medida que permite obtener gran cantidad de datos en relación a las creencias que tienen los docentes en distintos campos ya que facilita su aplicación a muestras importantes. En todos ellos, se efectúa una validación de contenido por medio del juicio de expertos. Presentan un mínimo de 11 ítems o preguntas cuyas respuestas van a ser organizadas y estructuradas según un sistema de categorías establecido. A nuestro modo de ver se muestran ítems muy generales sobre el campo que se pretende estudiar lo que podría dificultar la interpretación de las respuestas y su asignación a las categorías de creencias correspondientes. Por último decir, que 3 de los 4 cuestionarios revisados proponen responder a los ítems a través de una escala tipo Likert mientras que el trabajo de Macotela et al.,(2001) opta por preguntas abiertas lo que podría llevar a los docentes a emitir respuestas encaminadas a obtener aceptación social.

Pasamos seguidamente a describir otro instrumento que parece ser útil para la obtención de datos sobre el tema que nos ocupa. Nos referimos a los dilemas que a pesar de presentarse en una forma de cuestionario poseen una característica que lo diferencia de lo dicho hasta ahora. En este instrumento los ítems son una breve descripción de situaciones, disyuntivas, problemas concretos que se plantean al docente sobre una cuestión determinada y dentro de un escenario que forma parte de su realidad profesional.

Capítulo III.

Cuestionarios de dilemas. Éstos consisten en presentar al docente, de manera escrita, una serie de situaciones habituales en su práctica diaria que son acompañadas por varias alternativas de acción, cada una de ellas representativa de un modelo (de creencias, teorías implícitas, concepciones, etc). La consigna que suelen recibir los sujetos es elegir únicamente una de esas opciones, aquella con la que más de acuerdo están, incluso a pesar de no estar del todo de acuerdo, o de considerar válida más de una alternativa. Esta metodología se ha utilizado para estudiar temas tan diversos como las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza que tienen los docentes de diversos niveles educativos (Marrero, 1993; Martín et al., 2006; Pérez Echeverría et al., 2006; Vilanova et al., 2007), las concepciones de los orientadores (Martín et al., 2005), las concepciones de los directivos acerca de la planificación pedagógica (Macchiarola y Martín, 2007), o la idea de estudiantes y profesores acerca de la inclusión educativa (López, Echeita y Martín, 2009; López, Echeita, Martín y Montero, 2013).

Para nuestra investigación optamos por un cuestionario de dilemas como instrumento para conocer las creencias y el conocimiento que el profesorado puede albergar en relación a la lectura y la comprensión. Este tipo de instrumento permite acceder a niveles más implícitos de las representaciones que lo que se consigue con otros instrumentos (Martín et al., 2006). Se plantean dilemas para evaluar lo que creen los profesores sobre el mejor modo de promover el aprendizaje de la lectura ya que entre otros, consideramos que tanto el hecho de decidir a qué actividades dedicar más tiempo como el hecho de optar por una actividad u otra de promoción de la lectura, se pueden considerar dilemas.

Recurriremos a tres trabajos de investigación para ver en qué modo se plantean los ejemplos de dilemas.

Primeramente, *Vilanova, García y Señoriño (2007)* diseñan y validan un cuestionario de dilemas²⁶ para indagar en las creencias que tienen los docentes sobre el aprendizaje en el ámbito universitario. Algunos ejemplos de los dilemas que utilizan son los siguientes:

²⁶ Esto se llevó a cabo mediante la adaptación de un cuestionario de dilemas elaborado por Martín, Mateos, Pérez-Echeverría, Pozo, Pecharrromán, Martínez y Villalón administrado a 120 estudiantes.

¿Qué saben los profesores sobre la lectura y la comprensión?

-Con respecto al aprendizaje, algunos docentes opinan que:

- a) Aprender es obtener la copia del objeto, aunque algo distorsionada debido al propio proceso de aprender.*
- b) Aprender es obtener la copia fiel de lo que se aprende.*
- c) Aprender es recrear el objeto de aprendizaje, necesariamente transformándolo.*

-Respecto de cómo hacer preguntas para evaluar los aprendizajes, las opiniones fueron:

- a) Las preguntas deben ser lo más concretas y claras posible, como para que los alumnos no se dispersen en las respuestas.*
- b) Las preguntas deben ser lo más concretas y claras posibles, pero a su vez permitirle al alumno llegar a la misma respuesta por distintos caminos.*
- c) Las preguntas deben ser lo suficientemente abiertas como para que cada alumno pueda organizar su propia respuesta*

En segundo lugar, *López, Echeita y Martín (2009)* realizan una investigación para describir las distintas creencias y concepciones que profesores y orientadores tienen acerca del proceso de inclusión educativa en la enseñanza secundaria, y para explorar sus relaciones con las variables de especialidad y experiencia profesional de los participantes. Para ello, igual que en el caso anterior, se confecciona un cuestionario de dilemas que permite evaluar las posiciones teóricas que sostienen los participantes respecto de las situaciones que se habían identificado como nucleares acerca del foco del estudio. Conforman la muestra 51 profesionales en ejercicio (profesores de secundaria y orientadores) y 41 estudiantes (de ambas especialidades). Se elabora un esquema conceptual de doce subdimensiones que representan núcleos de contenido relevantes para abordar las distintas perspectivas que pueden mantenerse acerca de los procesos de inclusión, organizadas en tres dimensiones: teorías sobre las dificultades de aprendizaje, perspectivas sobre la organización escolar, y valores educativos.

El cuestionario quedó compuesto por 20 ítems. Cada dilema ofrece tres opciones de respuesta que representaban las distintas posiciones identificadas en la revisión de la literatura.

Capítulo III.

Un ejemplo de ítem se muestra a continuación: *Un instituto está realizando la evaluación de su primer año de experiencia en integración de alumnos con discapacidad intelectual. Los profesores no se logran poner de acuerdo en sus valoraciones y los padres quieren que sus hijos vuelvan a los centros de educación especial. Entre los docentes se han escuchado las siguientes opiniones:*

a) Aunque estos alumnos no puedan alcanzar los aprendizajes curriculares, es positivo que compartan algunos espacios con sus iguales, para que así se socialicen y se beneficien de la relación mutua.

b) En algunas asignaturas es necesario que estos alumnos reciban una atención especializada, pero en otras es bueno que estén en el aula de referencia y puedan conseguir aprendizajes que estén a su alcance.

c) En todas las asignaturas estos alumnos pueden aprender mucho si comparten tareas comunes (aunque adaptadas) y establecen relaciones con sus compañeros.

Los resultados señalan que es posible identificar tres tipologías de concepciones, que se han denominado: segregadoras, integradoras e inclusivas, y que se relacionan con la especialidad y experiencia de los participantes. Se concluye la relevancia de reformular las estrategias de formación docente de modo que potencien la reflexión sobre la práctica y la explicitación de los supuestos psicológicos y educativos, particularmente aquellos que pudieran estar reforzando la segregación de este tipo de alumnado.

Finalmente y en tercer lugar, *Boatto, Vélez y Bono (2011)* realizan una investigación que pretende, a través de dilemas, indagar las concepciones -entendidas como teorías implícitas- que mantienen los estudiantes universitarios sobre el aprendizaje a partir de la lectura de textos académicos.

A continuación, se muestran dos ejemplos de los dilemas y sus correspondientes opciones de resolución, construidas para algunas de las categorías trabajadas²⁷. En concreto, uno de los dilemas elaborados

²⁷ El cuestionario de dilemas se estructuró deductivamente a partir de tres dimensiones: 1) teoría directa, 2) teoría interpretativa y 3) teoría constructiva; y cuatro categorías para cada una de las dimensiones mencionadas: 1) concepto, 2) condiciones, 3) procesos y 4) resultados de aprendizaje a partir de la lectura.

para explorar la categoría *concepto* de aprendizaje a partir de la lectura y el escenario²⁸ *leer para hacer una presentación oral individual* es el siguiente:

En una materia de primer año universitario, al finalizar el año, el profesor pide a sus alumnos que expongan oralmente las ideas propuestas por un autor, que fueron aprendidas a lo largo de la materia. Les da una hora para organizar la exposición. No todos los alumnos opinan lo mismo sobre cómo organizarla ¿Con quién estás más de acuerdo?

a) Un alumno opina que hay que empezar con tres ideas del autor que para él son las más importantes, porque de ahí se puede hablar del resto de las ideas; hay que buscar en los libros las partes que se relacionan con esas ideas y organizar la información en un cuadro para tener una guía durante la exposición, y hay que explicarlo dando el propio punto de vista.

b) Otro alumno considera que hay que fijarse en las ideas marcadas en los libros de ese autor y consultar con algunos compañeros si marcaron las mismas ideas, si es así hay que ir las anotando en el cuaderno con palabras propias, para después estudiar de ahí y exponerlo en clase.

c) Un alumno opina que hay que ir escribiendo las distintas características que se recuerden de la lectura de los libros de ese autor y asegurarse que estén bien escritas controlando con los libros. Después hay que tratar de grabarlas en la mente para poder decirlas bien cuando se exponga.

Y un segundo ejemplo, correspondiente a la categoría *procesos* de aprendizaje a partir de la lectura y el escenario *leer para escribir con otros* es éste:

Varios alumnos le comentan a su profesor que al revisar los libros para hacer una monografía hay uno que tiene partes que son difíciles de entender. El profesor les pide que lo lean de nuevo para la clase siguien-

²⁸ Se refiere a escenarios educativos en los cuales se enmarcan los dilemas, procurando que éstos respondan a los contextos propios a los que deben enfrentarse los estudiantes en situaciones naturales de aprendizaje en la universidad (Pérez Echeverría, Pozo, Pecharromás, Cervi y Martínez, 2006)

Capítulo III.

te, así lo discuten entre todos. Un grupo de compañeros se junta a leerlo, pero no se ponen de acuerdo sobre cuál es el mejor modo de realizar la lectura y aparecen en la discusión distintas opiniones sobre lo que hay que hacer. ¿Con cuál estás más de acuerdo?

a) Ver qué nos quiere decir el autor; prestar atención a las partes más importantes y relacionarlas con cosas ya conocidas, interpretar el significado de las palabras desconocidas y cuando algo no se entiende marcarlo en el libro para consultar al profesor en clase.

b) Ir leyendo por partes, buscar en el diccionario las palabras que no se entienden o marcarlas en el libro para preguntárselas al profesor en la clase. También es necesario subrayar y copiar las partes más importantes.

c) Ponerse de acuerdo en cuál va a ser el objetivo del grupo y a medida que se lee ir viendo si lo que dice el libro ya es conocido, para poder ir relacionándolo con lo que se quiere aprender, deteniéndose ante las dificultades que se presenten, intentando superarlas, y en caso de no poder, preguntar en clase sobre lo que no se entiende.

El interés por el diseño de dilemas para nuestro estudio se apoya en argumentos como los aportados por Martín et al., (2006, 172) quienes ponen de manifiesto que en los dilemas se reflejaban situaciones que se producen habitualmente, son escenarios reconocibles. El tipo de tarea que supone contestar a dilemas de este tipo reúne una serie de rasgos que podrían estar permitiendo acceder a niveles más implícitos de las representaciones de lo que habitualmente se consigue por ejemplo, con un cuestionario o una entrevista. Además, buscábamos disminuir la deseabilidad social que se suele producir con este tipo de instrumentos y poder así acceder de forma más fiable a las creencias de los profesores participantes en nuestra muestra.

Veamos por último, otro instrumento muy utilizado en la investigación que hace posible recabar información sobre las creencias de los docentes

Entrevista. La entrevista es una técnica de investigación consistente en una conversación intencionada entre dos o más personas en la

cual una de las partes actúa como receptora y la otra como suministradora de información. Las entrevistas recogen puntos de vista, opiniones e informaciones de manera individual. Se han utilizado como forma para acceder al pensamiento docente sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes de distintos niveles educativos desde la enseñanza secundaria (Strauss y Shilony, 1994) a docentes universitarios (Samuelowicz, 1999; Sánchez, 2005).

Como ejemplo de entrevista destinada a explorar las creencias del profesorado, expondremos con mayor detalle el trabajo de *Moreano, Asmad, Cruz y Cuglievan (2008)*, quienes utilizan la entrevista como principal procedimiento de acceso a los datos siendo ésta complementada por otros, como la observación.

El principal objetivo de esta investigación fue identificar las concepciones²⁹, entendidas como un sistema de creencias, que los docentes sostenían sobre la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas para comprender su práctica. La muestra estuvo conformada por 9 docentes de sexto grado de primaria y la entrevista incluyó preguntas como: *1) qué hace para motivar a sus alumnos y cuándo, 2) el trabajo en grupo es beneficioso para los alumnos 3) piensa que la enseñanza de procedimientos paso a paso para resolver problemas es una forma efectiva de aprender matemáticas, 4) considera que el seguimiento de reglas y procedimientos es lo más importante para poder aprender matemáticas, 5) qué necesitan los alumnos para aprender bien las matemáticas, etc.*

Toda la información recogida fue organizada en una matriz que incluyó los principales hallazgos sobre diferentes aspectos de la enseñanza y aprendizaje. La información en relación a la metodología de enseñanza/aprendizaje, permitió identificar un elemento importante que resalta como parte de la enseñanza de los profesores participantes del estudio, esto es, su interés por motivar a sus estudiantes durante las clases. En concreto, (1) los docentes consideran que la motivación es parte importante de la secuencia didáctica, (2) que debe ser retomada cuando el interés de los estudiantes decae, es decir, cuando los estudiantes se

²⁹ En concordancia con autores como Ernest (2005) y Remesal (2006).

Capítulo III.

muestran cansados, aburridos o indisciplinados después de haber transcurrido determinado tiempo desde la motivación inicial. Por otro lado, los docentes reconocieron al trabajo en grupo como una metodología de uso recurrente en clase y reconocieron los beneficios de su aplicación en el aula.

En relación a las creencias y conocimientos sobre las matemáticas, destacamos tres resultados importantes asociadas a una visión instrumentalista³⁰ de la matemática. La primera considera que la enseñanza de procedimientos paso a paso para resolver problemas matemáticos es una forma efectiva de aprender matemática. Con este tipo de enseñanza los estudiantes no podrán desarrollar sus capacidades matemáticas de análisis, razonamiento, argumentación, toma de decisiones, etc., sino que sólo harán uso de la memorización o repetición para dominar determinados procedimientos. La segunda creencia asociada a la matemática instrumentalista es que la matemática se aprende con la práctica constante. En la lógica del docente, una vez aprendido el procedimiento, la única forma (o la mejor forma) de consolidar el aprendizaje es resolviendo una serie de ejercicios. Parece que los docentes estarían considerando la cantidad de problemas resueltos como indicadores de aprendizaje del área, aunque estos problemas hayan sido mayoritariamente de baja demanda cognitiva. Y, en tercer lugar, los participantes difícilmente podían identificar los diversos factores que influyen en la complejidad de una tarea o de alguna actividad matemática, más allá del contenido. Dentro de su visión, los docentes perciben que la dificultad de las tareas está principalmente determinada por lo complejo del procedimiento matemático involucrado y no por las habilidades que demanda del estudiante para la resolución de dicha tarea.

El uso de la entrevista para recoger información sobre las creencias parece conveniente pues conlleva una interacción personal directa entre los interlocutores que intervienen en ella lo que permite matizar los detalles de las respuestas cosa que no es posible con el uso de cuestionarios. Sin embargo, el acopio de datos que se obtiene es mucho menor ya que su aplicación suele ser a muestras más reducidas.

³⁰ Es decir, se entiende a la matemática como un conjunto de resultados, en la cual se hallan reglas, procedimientos y herramientas sin una vinculación teórica ni práctica determinada (Santos Trigo, 1993).

3.2.2. ¿Qué sabemos sobre las creencias de los profesores en relación a la lectura?

Venimos anunciando que la investigación ha documentado la influencia de las creencias de los profesores y su repercusión sobre la práctica educativa (Clark y Peterson; 1986; Dubois, 2002; Hayes, 1997; Kuzborska, 2011; Rodríguez et al., 2013, Rodríguez, 2017; Shavelson y Stern, 1981). Se ha sugerido que si los docentes son conscientes de sus propias creencias, el repertorio de habilidades de enseñanza puede verse modificado provocando un cambio en la toma de decisiones en el aula y en las estrategias de enseñanza y evaluación (Tracey y Mandel, 2012). Esta aportación nos demuestra que si queremos lograr cambios en la enseñanza es necesario adentrarse en las concepciones del profesorado y modificarlas (McAlpine y Weston, 2002).

Después de ver cómo se pueden evaluar las creencias de los profesores en distintos campos es el momento de poner el foco sobre lo que sabemos de las creencias de éstos acerca de la manera de promover la lectura y la comprensión.

Aportamos para ello 5 trabajos de los que se desprenden datos interesantes para nuestros objetivos.

Comenzamos con *Burgess, Lundgren, Lloyd y Pianta (2001)* quienes llevaron a cabo un estudio con 240 maestros de preescolar en el estado de Virginia con el objetivo de analizar las creencias que los profesores de enseñanza elemental tienen en torno a la lectura, entendida ésta como reconocimiento de palabras. Exploran por tanto creencias vinculadas al conocimiento del alfabeto, habilidades lingüísticas, etc. Se utiliza para ello un cuestionario elaborado a partir de otros materiales: “U.S Elementary Reading Instruction Survey” y “Classroom Literacy Environment”. Además de adentrarse en las creencias de los maestros, el cuestionario solicita información sobre los antecedentes educativos del docente, su experiencia en la enseñanza y las características de los estudiantes de la clase con la que trabajan. Antes de la distribución, cuatro maestros revisaron el instrumento y ofrecieron sugerencias sobre el contenido y el formato.

Capítulo III.

Encontraron que la alfabetización constituía uno de los ejes fundamentales en su tarea docente y que los profesores de su estudio que recibieron formación específica sobre alfabetización incorporaban en sus creencias la importancia de desarrollar el lenguaje oral y el desarrollo de habilidades fonológicas para obtener éxito en el proceso alfabetizador.

En segundo lugar, *Rodríguez y Clemente (2013)* presentan un estudio en el que se analizan las creencias de una maestra de infantil y primeros cursos de primaria sobre la enseñanza de la lengua escrita. Para ello se llevaron a cabo cuatro entrevistas. La primera de ellas se realizó al comienzo de la investigación para captar las concepciones y creencias de enseñanza de la lengua escrita y conocer los aspectos organizativos del aula. Las otras tres se registraron con un mes de distancia entre sí, a fin de conocer de forma explícita lo que la profesora creía haber hecho en cada una de las sesiones prácticas que también fueron observadas. Para analizar las creencias de la profesora se utiliza un sistema de categorías tomado de *Clemente, Ramírez y Sánchez (2010)* actualizado y mejorado. El sistema consta de cinco dimensiones, que son los grandes contenidos que deberían trabajarse desde una perspectiva integral: Funciones del lenguaje, El lenguaje escrito como sistema de representación, Enseñanza del código, Comprensión textual y Grafomotricidad.

Los resultados muestran que la profesora en la entrevista sobre creencias parece otorgar una importancia muy semejante a cuatro de las cinco dimensiones. Un 23,33% de sus respuestas tiene que ver con las Funciones de la Lengua escrita y un porcentaje similar con la dimensión Sistema de representación y Enseñanza del código. Hay menos respuestas relacionadas con la dimensión Comprensión textual, pero la diferencia es insignificante: sobre esta dimensión encontramos un 20% de sus respuestas. Frente a estas dimensiones, menor relevancia tiene la dimensión Grafomotricidad. Por lo tanto, las autoras concluyen que parece evidente que la profesora manifiesta una idea integradora del proceso de alfabetización inicial. Tales conclusiones son muy lógicas, puesto que las preguntas formuladas sobre las creencias llevan a dar respuestas que implican una concepción general; así la profesora nos da una idea global de los distintos aspectos que intervienen en tal proceso, que obviamente es amplio y dilatado en el tiempo. Estas conclusiones coinciden en gran

medida con los datos del estudio de Burgess et al., (2001), en el que también se observaba una visión bastante integral de la alfabetización en sus reflexiones.

En tercer lugar, *Rodríguez (2015)* en su estudio sobre la enseñanza inicial de la lengua escrita trata de conocer y describir las creencias que los docentes tienen al respecto, así como las teorías que, en su caso, configuran el pensamiento docente en este tema. Para ello utilizó un cuestionario como técnica de obtención de la información. La muestra queda conformada por 162 profesores de infantil y el primer curso de primaria.

Las conclusiones principales de este estudio son dos. En primer lugar, en relación a lo que los profesores consideran importante antes de empezar a leer y escribir, los datos revelan que parece bastante arraigada en el ideario de los docentes la necesidad de que los alumnos, antes de enfrentarse al lenguaje escrito, deberían estar “maduros” en una serie de aspectos relacionados con cuestiones perceptivas como, por ejemplo, la discriminación auditiva y visual, la orientación espacio-temporal, o el esquema corporal. El 53,08% de los docentes mantienen una visión perceptivista de los requisitos previos a la enseñanza de la lengua escrita. Los aspectos relacionados con la conciencia fonológica, silábica y léxica parecen ser menos relevantes para los docentes: tan sólo el 27,77% parecen adscribirse a una visión más psicolingüística y el 39,50% a una visión del lenguaje escrito como sistema de representación, valorando positivamente, como requisitos previos, tareas como la lectura de imágenes o unir palabras a imágenes.

En segundo lugar, los datos obtenidos a través del cuestionario ponen de manifiesto que los docentes de esta muestra destacan como elementos importantes para enseñar la lengua escrita, la enseñanza del código y la grafomotricidad. También obtiene una puntuación relevante el hecho de leer cuentos a los alumnos. Por el contrario, los menos valorados serían los aspectos funcionales, lo que viene a ser que el alumno aprecie la utilidad o ventaja de dominar el lenguaje y, la comprensión textual.

Suárez, Rodríguez, O'Shanahan y Jiménez (2014), con una muestra

Capítulo III.

de 522 docentes de infantil y primero de primaria tratan de conocer, mediante el uso de dos cuestionarios, las teorías que los profesores creen manejar(constructivista, social, innatista, maduracionista, conductista, cognitiva) y los métodos de lectura que éstos dicen llevar a cabo en sus aulas(sintético, global y mixto). Los resultados apuntan una relación entre los métodos utilizados por los docentes y las teorías que se atribuyen. Aquellos que se atribuyen una teoría sociocultural dicen utilizar con mayor frecuencia métodos mixtos³¹. Los profesores que dan más importancia a la repetición de ejercicios y a la enseñanza sistemática, afines a la teoría conductista, se inclinan más -según señalan- por la utilización de métodos silábicos y mixtos³². Por último, los que parecen estar más próximos a la teoría constructivista llevan a cabo el método global, centrando sus prácticas en la lectura de palabras, frases o textos, a través de un proceso interactivo y participativo.

También *Kuzborska (2011)* trató de averiguar cuáles serían las creencias de los docentes sobre la enseñanza de la lectura y su relación con las prácticas en el aula. Los resultados mostraron que los docentes piensan que las habilidades que mejoran el desarrollo lector son: el vocabulario, la comprensión, la lectura en voz alta, la discusión de los textos en clase, enseñar a resolver los problemas de comprensión, leer con una propuesta y tener un monitor de lectura que oriente al alumnado. Además, se llevaron a cabo grabaciones a los profesores mientras enseñaban a leer a sus alumnos y encontraron que sus creencias fueron congruentes con sus prácticas.

Los cinco trabajos revisados nos llevan a subrayar dos ideas principalmente. En primer lugar, parece que las creencias de los docentes están más relacionadas a la enseñanza de la lectoescritura y menos a la comprensión. Y en segundo lugar, con éstos no podemos descifrar si las creencias de los docentes podrían modificarse al participar en una experiencia de reflexión. Cabe señalar que a lo que ya sabemos, nuestro trabajo puede añadir dos cuestiones de interés: una, conocer también las

³¹ Los métodos mixtos resultan de una mezcla de los métodos globales y sintéticos no centrándose en uno de ellos y uniendo las dos metodologías.

³² Se puede seguir un método mixto iniciándose en el trabajo silábico lo cual se sitúa dentro de método sintético. Ya que el método sintético consiste en partir de unidades pequeñas y abstractas(fonemas, sílabas...) hasta llegar a las más complejas y concretas(frases, texto)

creencias de los profesores sobre la promoción de la comprensión. Dos, explorar si las creencias de los profesores podrían experimentar algún cambio al someterse a procesos de reflexión como el suscitado a la hora de elaborar el plan de lectura del centro.

3.3. ¿QUÉ SABEN LOS PROFESORES? CONOCIMIENTO PRÁCTICO.

Además de analizar lo que los profesores creen sobre la manera de promover la lectura y la comprensión, en el Estudio II se desea estudiar sus conocimientos sobre la manera de guiar la lectura de un texto narrativo y de un texto expositivo: qué dirían a sus alumnos antes y después de leer el texto y cómo evaluarían si han comprendido. A este conocimiento, que es diferente de las creencias, es al que denominaremos aquí conocimiento práctico.

De manera más concreta, asumimos que el conocimiento práctico es equivalente a lo que Shulman (1987), en su caracterización del conocimiento docente, denomina conocimiento pedagógico general. Con ello se refiere a aquel conocimiento de los profesores relacionado directamente con el proceso de aprendizaje, el alumnado, su tiempo de aprendizaje, el uso de las técnicas didácticas o metodológicas, la estructuración del temario, la planificación del currículum, la evaluación del alumnado y del propio docente, etc. (Gudmundsdottir, 1998; Marcelo, 1993; Turner-Bisset, 1999). Es, en definitiva, el conocimiento que identifica a los profesionales de la educación (Sarramona, Noguera y Vera, 1998; Touriñán, 1990).

Butt et al., (1988) consideran el conocimiento práctico como un modo de proceder, al aprender a través de las interacciones con una serie de contextos, preocupaciones y construcciones empleando la experiencia y elaborando un conocimiento personal sobre la enseñanza, que guía la acción en posteriores contextos. En un sentido similar, Badia y Moneiro (2004) lo definen como un conjunto de representaciones cognitivas orientadas a la práctica, que permiten al profesor la interpretación de los problemas de enseñanza y aprendizaje a los que se enfrenta y determinan, en gran medida, el enfoque de las actividades de enseñanza,

Capítulo III.

aprendizaje y evaluación que desarrolla en su práctica profesional. Este conocimiento dota al profesorado de una serie de habilidades para poder interpretar y actuar no sólo en el aula, también en su profesión.

En cuanto a las características que tendría este conocimiento, Mingorance (1989) señala cuatro:

- sería experimental, ya que el profesor se encuentra con los problemas cotidianos del aula, y día a día va perfilando las estrategias necesarias para la solución.
- sería personal, puesto que el bagaje de creencias, valores actitudes y sentimientos es diferente en cada persona.
- sería grupal, puesto que la permanencia con un grupo de compañeros, que sirven y participan de una tarea común, les sirve para contrastar ideas.
- sería contextual, ya que la experiencia tiene lugar en un mundo social determinado.

Finalmente, con respecto a su origen, se suele considerar que el conocimiento práctico surge de la forma singular en la que el docente entiende su contexto (aula-alumno-compañeros), asimila su historia críticamente e intercambia con sus compañeros las experiencias más destacadas. Autores como Medina y Domínguez (1992), al tratar de profundizar y esclarecer el origen de dicho conocimiento, hablan de la síntesis entre autorreflexión y colaboración activa en la formación experimental como aspectos que asientan las bases de la elaboración del conocimiento práctico en el centro y el aula. De manera más concreta, Marcelo (1993) entiende que este conocimiento se puede adquirir a través del:

- aprendizaje directo que se adquiere con la propia experiencia.
- aprendizaje mediado que se adquiere a través de la observación de otras personas que actúan como filtro de la realidad.
- aprendizaje tácito que surge a partir de la propia experiencia individual.

3.3.1. ¿Cómo se evalúa el conocimiento práctico de los profesores?

La manera más habitual de estudiar el conocimiento práctico de los profesores es mediante la observación, aunque también se han utilizado cuestionarios y entrevistas.

Observación. Consiste en obtener datos directos sobre el comportamiento, las acciones y las reacciones de los individuos. Según Allwright (1988) la observación es aquel procedimiento que permite registrar los acontecimientos del aula de tal manera que puedan ser estudiados posteriormente con detenimiento (citado en Cambra, 1992, pp. 333). Se presenta, por lo tanto, como un medio para alcanzar unos objetivos de índole muy diversa. Cuando el observador utiliza una pauta para centrarse en las cuestiones que tiene que valorar, hablamos de observación sistemática o estructurada.

En la observación participante el investigador toma parte en la dinámica institucional como un miembro más y anota en un diario de campo las reflexiones, ideas, observaciones que se desprenden de la realidad y sus percepciones. Por el contrario, en la observación no participante la información se recoge desde fuera sin intervenir en el grupo que es foco de estudio.

Encontramos de manera recurrente la observación no sólo como instrumento de obtención de datos, sino también como un medio al servicio de la formación y la mejora de la práctica docente en, por ejemplo, investigaciones relacionadas con la realización de prácticum (Estaire, 2004; Esteve, 2006).

Un instrumento muy utilizado para la observación son las *Grabaciones*: la decisión de utilizar grabaciones no es arbitraria, sino que se desprende de la propia naturaleza tanto de las observaciones como del contexto del aula. Permiten introducirse intensamente en los datos y percibir fenómenos interesantes que de otra manera pasarían desapercibidos.

Capítulo III.

Existe un factor que hay que tener en cuenta si se opta por las grabaciones.

En muchas ocasiones, pero siempre dependiendo del objetivo de la observación, las grabaciones conllevan otro procedimiento, el de la *transcripción*. No se trata solamente de visualizar las grabaciones tantas veces como sea necesario, sino de analizar los datos de la manera más concisa posible. Para ello es necesario aplicar un sistema de transcripción, que no tiene que ser forzosamente fonética (depende del objetivo de la investigación), que reproduzca *fidedignamente* el discurso generado por las personas a las que se esté observando.

En los últimos años, se han realizado numerosos trabajos centrados en estudiar el conocimiento práctico de los docentes utilizando para ello la observación o grabación (Broncano, et al., 2011; Buendía et al., 2007; Hindman y Wasik 2013; Montanero, Lucero y Méndez, 2008; Moreno, Asmad, Cruz y Cuglievan, 2008; Ramos, Vicente, Rosales y Sastre, 2016; Rodríguez, 2015; Rodríguez, y Clemente, 2013; Sánchez et al., 2010; Sánchez y Rosales, 2005; Sánchez, Rosales, Cañedo y Conde, 1994). Aquí revisaremos cinco de ellos sobre algunos ámbitos distintos a la lectura antes de revisar los existentes sobre lectura y comprensión.

El primer estudio seleccionado es el de *Buendía et al., (2007)*. Esta investigación tenía como objeto el análisis de determinados aspectos del discurso docente que tiene lugar durante el proceso de enseñanza deportiva. Los datos se han obtenido de 19 grabaciones audiovisuales de clases de enseñanza deportiva que llevan a cabo profesores de Educación Física (EF). Para el estudio del discurso docente se ha tomado como unidad de análisis las tareas de enseñanza que tienen lugar durante el desarrollo de la clase (distinguiendo entre presentación, conducción y evaluación de las tareas). Un aspecto interesante de la investigación radica en que se examina la información que ofrece el docente al inicio (como por ejemplo, si explica el propósito de la clase, relaciona el contenido de la clase que se va a realizar con clases anteriores, describe el tipo de actividades que se van a realizar, etc.) o al final de la sesión (esto es, si analiza y valora los aprendizajes logrados, repasa en algún problema de aprendizaje o en comportamientos y actitudes consideramos importantes

para una enseñanza de calidad, etc.).

Básicamente, la investigación hace ver la necesidad de mejorar determinados aspectos de la comunicación y práctica docente, tanto en el marco general de la clase como en el más concreto de las tareas de enseñanza deportiva. En lo que se refiere al discurso del profesorado, se observa que la presentación de las sesiones de clase es una práctica habitual para la mayor parte del profesorado de EF. La relación con clases anteriores y la explicación breve del tipo de actividades que van a realizarse son los aspectos más destacados de la presentación. Por el contrario, son muy escasas las ocasiones en las que la presentación sirve para averiguar los conocimientos previos del alumnado, para asegurarse de que el alumnado ha comprendido las explicaciones o para situar la sesión con respecto a los objetivos de la unidad didáctica. Por otro lado, no puede decirse que en la enseñanza deportiva tenga lugar una evaluación de las tareas. Salvo contadas excepciones, al terminar de hacer una tarea, el profesor pasa a la siguiente sin plantear ningún tipo de reflexión o análisis sobre la tarea que acaba de finalizar.

En segundo lugar, *Sánchez y Rosales (2005; véase también Sánchez, Rosales, Cañedo y Conde, 1994)* han estudiado el discurso empleado por los profesores en las explicaciones.

El objetivo prioritario fue estudiar cómo organizan el discurso para hacerse entender por sus alumnos cuando desarrollan algún contenido curricular. Se desea, además, mostrar los cambios que se producen a lo largo de la escolaridad comparando profesores expertos y principiantes. En total, han sido analizadas más de cien explicaciones de unos 30 profesores distintos. Las explicaciones correspondían a clases habituales (biología, ciencias sociales, literatura) en las que se desarrollaban contenidos del programa de la asignatura. Cada una de las explicaciones fue grabada en vídeo o en audio y posteriormente transcritas. Una vez grabada y transcrita cada explicación, el proceso de análisis sigue tres pasos:

En primer lugar, se identifican los episodios básicos que habitualmente son (1) la creación de un punto de partida común: lo dado, (2) el desarrollo de las ideas que el profesor considera que no son conocidas por

Capítulo III.

los alumnos: lo nuevo, (3) y los momentos dedicados a valorar si eso que se ofreció como nuevo puede darse o no por compartido: la evaluación. En segundo lugar, se descompone el contenido de cada episodio en proposiciones y se identifican las diferencias existentes entre los profesores expertos y los principiantes en el modo de acometer estos tres episodios. Finalmente, los recursos se interpretan teóricamente como ayudas que facilitan el proceso de construcción del aprendiz de una representación coherente e integrada en su fondo de conocimientos.

Los resultados señalan que se dan diferencias significativas entre los dos grupos en todos los aspectos estudiados. Los maestros expertos utilizaron más recursos para crear un contexto común antes de comenzar su discurso. También son más retóricos que los principiantes, especialmente cuando expresan ideas importantes. Sin embargo, los maestros novatos casi nunca son retóricos, y cuando lo hacen es con cierta insensibilidad hacia el nivel de importancia de las ideas que están expresando. En el análisis también se observó que los novatos tienden a presentar más información. Finalmente, los expertos parecen guiarse por esta simple regla: nunca entregues material nuevo sin recapitular lo que se dijo anteriormente. En contraste, los principiantes parecen ignorar este principio.

En tercer lugar, *Montanero, Lucero y Méndez (2008)* estudian los recursos discursivos que los profesores de secundaria emplean en las explicaciones históricas de carácter causal. Concretamente, pretenden explorar en qué medida los profesores de perfil causal, es decir, aquellos que manifiestan conceder una especial relevancia a la comprensión causal de los fenómenos históricos, utilizan realmente estos recursos. A partir de la muestra de un estudio anterior, se eligieron dos profesores de perfil causal, es decir, que habían manifestado en la encuesta un interés prioritario porque sus alumnos aprendieran las conexiones causales entre los hechos.

El estudio se fundamentó en el análisis de los registros audiovisuales que se obtuvieron con cámara de vídeo en ambas clases. Las grabaciones fueron además íntegramente transcritas y resumidas para facilitar su análisis. Después, se analizaron diversas cuestiones acerca de

la gestión de la actividad y los recursos didácticos utilizados para apoyar el razonamiento histórico de los alumnos.

Los resultados muestran que las explicaciones de los docentes presentaron una preponderancia de relaciones de carácter causal-estructural con apoyos verbales, centrados en las relaciones más difíciles. Sin embargo, los profesores no gestionaron algunos aspectos de la participación de los estudiantes como habían indicado en las encuestas. Los alumnos colaboraron en clarificar e incluso ampliar la información acerca de algunas ideas y conceptos, pero no consiguieron anticipar algunas consecuencias o verbalizar por qué determinados acontecimientos o situaciones se interpretaban como causas de otros.

Un cuarto estudio utilizando la observación es el de *Moreano, Asmad, Cruz y Cuglievan (2008)*. En este estudio se pretende relacionar las creencias de los docentes sobre la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas (algo de lo que ya se ha hablado en el apartado de este capítulo dedicado a las creencias) con su práctica en el aula. Dicho estudio permite llegar a las siguientes conclusiones en relación a lo que los profesores hacen.

En primer lugar, sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, las observaciones reflejaron la preocupación de los docentes por realizar actividades que permitan captar la atención del estudiante al inicio de la clase. Sin embargo, estas actividades tenían poco que ver con los contenidos o capacidades a desarrollar. Estas acciones dejan entrever la poca claridad de los docentes respecto a la motivación. El manejo que hacen de ella denota la idea subyacente de que la motivación es solo un momento durante la secuencia de clase y que usualmente debe ser desarrollada al inicio.

Igualmente, y en segundo lugar, los docentes hicieron hincapié en las entrevistas en los beneficios de trabajar en grupo, sin embargo las observaciones de aula denotaron la existencia de algunas dificultades para la implementación de trabajos grupales tales como: (1) no se identifica claramente el objetivo del trabajo grupal y tampoco su forma de organización e implementación para lograr resultados relacionados al aprendizaje; (2) las actividades eran principalmente de aplicación, es

Capítulo III.

decir, para resolver ejercicios o tareas puntuales y no se observó que los docentes plantearan actividades de investigación; (3) el monitoreo del docente durante la actividad estuvo más centrado en supervisar que los grupos realizaran la tarea asignada o en explicar la consigna en vez de hacer un seguimiento del proceso.

En tercer lugar, sobre la enseñanza de las matemáticas, destacamos que los docentes en el aula se muestran más como instructores que como facilitadores del aprendizaje, ya que adoptan un estilo directivo para transmitir los métodos y procedimientos que los estudiantes deben aprender. Las sesiones observadas mostraron que los docentes no proponen a sus estudiantes preguntas que promuevan la problematización, la reflexión y la discusión, sino que, por el contrario, se nota una preocupación por lograr que los estudiantes sigan los procedimientos enseñados. Las clases observadas también permitieron identificar las dificultades que tienen los docentes para trabajar a partir de las experiencias previas de los estudiantes. La falta de una introducción significativa que facilite a los estudiantes la comprensión de nuevas nociones y conceptos y consolide su aprendizaje puede hacer que la matemática sea percibida como un área desconectada de la realidad. También, las observaciones permitieron identificar cómo, en el mejor de los casos, los docentes trabajan los conocimientos previos al inicio de las clases a manera de repaso de algunos procedimientos aprendidos previamente. Adicionalmente, se pudo apreciar que los docentes no lograban establecer relaciones entre los diferentes contenidos y nociones matemáticas. En consecuencia, desarrollan los diversos temas como compartimientos aislados y sin relación entre sí. Esto pudo verificarse, tanto durante las sesiones de clase como en las actividades de evaluación.

Finalmente, *Ramos, Vicente, Rosales, y Sastre (2016)* analizan los procesos metacognitivos explicitados durante la resolución conjunta entre maestro-alumnos de problemas matemáticos con diferente nivel de dificultad. Para ello, se grabó la interacción de 8 maestros de sexto de Educación Primaria resolviendo los problemas. Una vez transcritas, se organizaron en ciclos y a partir de los contenidos públicos de cada uno de ellos, tomando únicamente los referidos a los procesos metacognitivos, se categorizaron en: reflexión y regulación.

Los resultados ponen de manifiesto que resolver problemas matemáticos reescritos (difíciles) requerían una mayor planificación y evaluación, mientras que, durante la resolución del estándar, más familiar para los maestros, establecían generalidades de la tarea. Además, los maestros estaban preocupados por resolver la tarea y no por enseñar a resolverla pues la presencia de aspectos regulatorios del propio problema frente a reflexiones y generalizaciones del proceso es mayor en ambos casos.

Como estas cinco investigaciones desprenden, la observación es una poderosa herramienta para acceder al conocimiento práctico de los profesores, desvelando acciones y rutinas muy sutiles que, incluso, pueden estar en contradicción con lo que los profesores creen que hacen. Ahora bien, también plantea inconvenientes con un alto coste, por ejemplo, las transcripciones tras las observaciones grabadas o conseguir una muestra amplia de sujetos. No obstante, hay otros instrumentos que han sido utilizados para trabajos con la misma pretensión, en definitiva, acceder al conocimiento práctico de los profesores. Kerlinger (1989) señala que, en términos generales, tanto la entrevista como el cuestionario son también técnicas utilizadas en los estudios de este tipo para la recogida de la información. A continuación pasamos a describirlos.

Cuestionario. Al igual que en el caso de la observación, hallamos investigaciones procedentes de distintos ámbitos que utilizan el cuestionario para obtener información sobre el conocimiento práctico de los docentes. Es el caso de los estudios en los que sirve para evaluar sus conocimientos previos antes de iniciar un proceso de instrucción, por ejemplo los llevados a cabo en el campo de la enseñanza de la lectura (Brady et al., 2009 ;Cunningham et al., 2009). En otros casos, se pretende aclarar el conocimiento especializado de los docentes en tareas específicas, por ejemplo, de matemáticas (An et al., 2004; Ramos, 2015).

Veamos a continuación un ejemplo:

Ramos (2015) utiliza un cuestionario para indagar en el conocimiento especializado sobre resolución de problemas verbales de una muestra de maestros de educación primaria de nuestro país y su incidencia en la práctica educativa. El cuestionario con una estructura similar

Capítulo III.

al de nuestro estudio, recogía en primer lugar, información básica de los profesores (titulación, años de experiencia docente, formación específica en resolución de problemas y valoración inicial de la importancia que los maestros daban a la resolución de problemas en una clase de matemáticas) así como unas instrucciones elementales para completarlo. En segundo lugar, el cuestionario recogía las tres tareas propuestas: problemas modelo de resolución e interacción profesor-alumnos- para valorar el conocimiento de los maestros. En cada una de las tareas el profesor debía elegir entre dos alternativas (la primera superficial, la segunda basada en el razonamiento) y argumentar su elección.

A continuación se presenta un ejemplo:

Tarea III: Proceso de resolución de problemas.

Consistió en dos interacciones imaginarias entre un profesor y sus alumnos mientras resolvían conjuntamente un problema aritmético estándar³³ o reescrito³⁴.

La primera interacción estaba centrada en los elementos más superficiales del proceso de resolución (Verschaffel et al., 2000).

Un fragmento de esta interacción simulada es el siguiente:

<p>-Profesor: ¿Hay algún dato más ahí? -Alumno: Sí, que los lobos han llegado y se han comido 11 ovejas. -Profesor: Que los lobos se han comido 11 ovejas, bien. Seguimos -Alumno: Los lobos se han comido 11 ovejas y al pastor le han quedado 96. -Profesor: ¿Qué otro dato tenemos ahí? -Alumno: Que al final le han quedado 96 ovejas.</p>
--

³³ El problema contenía información sobre cantidades, personajes y objetos.

³⁴ El problema contenía información matemática y situacional sobre la cual se podían realizar razonamientos tanto matemáticos como situacionales.

¿Qué saben los profesores sobre la lectura y la comprensión?

La segunda interacción incluía momentos específicos en los que se desarrollan las ayudas a la comprensión situacional y matemática propuesto por Verschaffel et al., (2000), el profesor centra el foco de resolución en la contextualización del problema, en la comprensión de la situación, en cuanto a los personajes, las metas, las acciones o las intenciones, y sus implicaciones en el modelo matemático del problema. Veamos un fragmento de esta interacción simulada:

-Profesor: O sea que tenemos dos datos que no sabemos. Pensad un poco cuál de los dos datos que no sabemos es el primero que tenemos que averiguar.

-Alumno: Yo creo que lo primero es saber cuántas ovejas había después de comprar y antes de que llegaran los lobos.

-Profesor: ¿Por qué?

-Alumno: Porque podemos saberlo si sabemos las que se comieron los lobos y las que quedaron al final.

-Profesor: Bien, vamos a intentarlo. A ver, el pastor tenía unas cuantas ovejas, no sabemos cuántas, los lobos se comieron 11 y al final quedaron 96. Y ahora pensamos: si el lobo se comió 11 ovejas, antes de que se las comiera, ¿habría más o menos de 96?

Las preguntas que los profesores debían responder fueron las siguientes:

1. ¿Cuál de los dos modos de explicar cómo resolver un problema es mejor para aprender a resolver problemas?, ¿por qué?

2. ¿Le falta o le sobra algo a cada uno de los dos modos de resolver problemas? Justificalo.

Los resultados ponen al descubierto que los maestros en servicio mostraron una tendencia mayoritaria por los problemas y modelos de resolución que obviaban el razonamiento, mientras que los maestros en formación consideraron más adecuados los modelos de resolución y, especialmente, las interacciones en las que se promovía el razonamiento. Por otro lado, en lo que se refiere a la explicitud de las argumentaciones

Capítulo III.

que dieron los maestros a sus elecciones, tomando los resultados de forma global, los maestros en servicio dieron argumentaciones con un nivel de explicitud mayor que los maestros en formación y fueron más capaces de explicitar sus conocimientos para valorar la relevancia que tiene la información que se incluyó en cada tarea.

En nuestro estudio también se diseña un cuestionario como instrumento para acceder al conocimiento práctico de los profesores en materia de lectura y comprensión, dada la importancia de ambos aspectos en la formación del alumno tal y como se ha venido señalando a lo largo de esta tesis. En este sentido, el cuestionario ha hecho posible indagar sobre las acciones que los docentes plantearían a sus alumnos ante una tarea concreta como puede ser la lectura de un texto. El hecho de partir de una situación específica de manera semejante a como lo vemos en Ramos (2015) creemos que nos sitúa en mejor disposición para acceder al conocimiento práctico genuino y no a cuestiones generales. Por otro lado, pensamos que enfrentar a los docentes a tareas específicas de lectura a través de un cuestionario aminora cualquier intento de respuestas que busque la aceptación social sobre la docencia. Añadido a lo anterior, en este caso, este instrumento ofrece al docente la posibilidad de contestar a las preguntas en un contexto sosegado, fuera del aula, evitando así, que otros factores contextuales u de otro tipo puedan distorsionar su manera de explicitar lo que hace en el aula como puede ocurrir en el caso de ser observado o grabado.

No obstante, y a pesar de sus posibilidades, también presenta limitaciones. Neuman (2010) señala que si bien los cuestionarios pueden administrarse a un número más grande de participantes y con una amplia variedad de tareas, no permiten la oportunidad de aclarar, profundizar o hacer preguntas sobre las tareas presentadas como sucede, por ejemplo, con la entrevista.

Entrevistas: La entrevista también es un instrumento que podemos encontrar en numerosos trabajos bien como complementario para acceder a las prácticas docentes (Fons- Esteve y Buisán , 2012) o como único procedimiento para acceder a los datos. Clemente, Ramírez, Martín y Rodríguez, (2014) reconocen que el discurso de los propios docentes,

lo que se denomina las prácticas declaradas (De Ford, 1985; González, Buisán y Sánchez, 2009) es metodológicamente uno de los dos procedimientos junto con la observación, que permiten acceder al conocimiento práctico.

Fons-Esteve y Buisán (2012). Presentan la concurrencia de la entrevista semiestructurada junto con la observación para obtener una visión más precisa de los perfiles de prácticas docentes para enseñar a leer y escribir. Ambos se diseñan con el objetivo de captar mejor las diferentes formas de hacer del profesorado. El análisis de los resultados confirma que los dos instrumentos son eficaces para detectar las preferencias que los docentes afirman tener para encarar la enseñanza de la lectura y la escritura: permiten corroborar tres perfiles de prácticas docentes para enseñar a leer y a escribir —instructional, situational y multidimensional— así como especificar y matizar las formas de hacer características de cada perfil, aportando detalles que pueden ser cruciales para explicar los logros del alumnado en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Por medio únicamente del uso de entrevistas, *García, Sánchez y de Castro (2012)* tratan de comprobar si el profesorado pone en práctica las indicaciones de la teoría psicolingüística³⁵ en la enseñanza de la lengua escrita y el grado de proyección de la misma. Del mismo modo, *Clemente, Ramírez, Martín y Rodríguez, (2014)* también examinan las prácticas que los docentes llevan a cabo en la enseñanza inicial. Sin embargo, a pesar de ser reconocido como un instrumento válido para estos objetivos también se le atribuyen inconvenientes como el hecho de que los entrevistados elijan en sus narraciones sólo aquello que consideran fundamental o aquello de lo que tienen mayor conciencia y a lo que otorgaban una intencionalidad específica para el aprendizaje o incluso aquello que goza de mayor aceptación evitando explicitar aquellas experiencias que pueden reconocerse con menor aprobación, algo, a lo que ya nos hemos referido cuando hemos hablado de los inconvenientes.

³⁵ La perspectiva psicolingüística, entiende que leer es el resultado de la integración de dos capacidades: la de reconocimiento de la palabra escrita y la de comprensión de textos escritos. Las investigaciones enmarcadas dentro de esta teoría coinciden en verificar la importancia del conocimiento metalingüístico en el proceso de aprendizaje, según el cual para acceder a la lectura y la escritura es necesario desarrollar habilidades estrechamente relacionadas con lo que se va a aprender, entre las que destaca especialmente la optimización del dominio de la expresión y comprensión oral.

Capítulo III.

3.3.2. ¿Qué sabemos sobre el conocimiento práctico de los profesores en relación a la lectura?

A lo largo de los años, también la investigación educativa ha generado una importante cantidad de estudios sobre lo que hacen y dicen los profesores y sus alumnos durante la interacción en las aulas en el campo de la lectura y la comprensión. En este punto vamos a recoger algunos ejemplos provenientes de la investigación, precisamente aquellos que tratan de ver qué se hace en las aulas en relación con la lectura.

A continuación se presentan estudios teniendo en cuenta el nivel educativo en el que se realizan: Alfabetización inicial/ Educación infantil, Educación primaria y Educación secundaria.

3.3.2.1 Alfabetización inicial/ Educación infantil

Sobre la alfabetización inicial emergen numerosos trabajos que reflejan distintas prácticas o maneras de acometer en las primeras edades la enseñanza de la lectura y la escritura (véase en Hoffman, Maloch y Sailors, 2011 una recopilación de investigaciones sobre la práctica alfabetizadora).

La lectura de cuentos y actividades entorno a ésta ha sido una de las prácticas más encontradas en las aulas en las primeras edades: Pelatti, Piasta, Justice y O'Connel (2014) manifiestan que el 70% de los profesores realizan esta tarea de forma habitual. También hallamos trabajos en los que se identifican actividades de conciencia metalingüística, tanto silábica como fonológica, aunque no hay acuerdo en relación a su presencia en las aulas. Por ejemplo, los estudios de Kent, Wanzek y Al Otaiba (2012) encuentran que los maestros de infantil tienden a enfatizar en sus prácticas actividades que permitan que los niños identifiquen rimas, y unidades constituyentes de la palabra para tomar conciencia de ellas. Sin embargo, Pellatti, Piasta, Justice y O'Connell (2014) no coinciden en estas conclusiones y señalan que sólo un porcentaje mínimo de profesores harían este tipo de tareas en sus aulas.

Rodríguez y Clemente (2013) tras analizar las creencias de una docente de los primeros cursos (ver el apartado 3.2.2) explora su práctica educativa mediante la observación en el aula y hace un análisis minucioso de las tareas que lleva a cabo.

Veremos la existencia de un importante paralelismo entre lo que la profesora cree que debe hacer en términos generales (las creencias) y sus prácticas.

Una de las principales conclusiones que se derivan de este trabajo es que la docente emprende tareas de muy distinta naturaleza, puesto que atiende a las siguientes dimensiones³⁶: Funcional, Enseñanza del código, Lenguaje escrito como sistema de representación, Comprensión textual y Grafomotricidad. No obstante, se ha podido constatar que la dimensión más trabajada se orienta hacia una enseñanza muy explícita del código. Por otro lado, se observa en la práctica la clara tendencia al desarrollo léxico, que no es otra cosa que trabajar el vocabulario, o, dicho de otro modo, conocer el significado de las palabras. También se ha verificado la presencia de la dimensión comprensión textual. Así, encontramos tareas como aclarar significados, o extraer ideas principales a nivel oral o a través de imágenes que se sitúan en un nivel de micro y macroestructura. Se advierte en la práctica de la profesora la dimensión más funcional a la hora de trabajar con textos, ya que ésta expresa el sentido de la utilización de los mismos con el hecho de fomentar en los niños el gusto por la lectura. En esta misma línea, Tracey y Morrow (2015) describen un caso en el que la profesora pone en marcha actividades de diverso tipo, lo que da cuenta de la enseñanza inicial de la lectura de una manera integradora: desarrollo del lenguaje oral, lectura en voz alta de narraciones y textos informativos, actividades de escritura independiente, deletreo, etc.

Rodríguez (2015) en una segunda parte de su estudio sobre la enseñanza inicial de la lengua escrita (revisar apartado 3.2.2) realiza una observación sistemática durante tres sesiones de trabajo a siete maestros de educación infantil para conocer cómo se establecen las prácticas de enseñanza en escenarios reales.

³⁶Estas dimensiones responden a un sistema de categorías ideado por Clemente, Ramírez y Sánchez (2010).

Capítulo III.

Los resultados hallados indican que las maestras de su muestra dedican una gran parte del tiempo escolar a la enseñanza de la alfabetización, con una media de dos horas durante la jornada. En otros trabajos revisados este tiempo se limita de manera notable, así, por ejemplo, Kent, Wanzek y Al Otaiba (2012) indican que los profesores de su muestra dedican aproximadamente 45 minutos al día a la enseñanza de actividades relacionadas con la alfabetización.

Este estudio también ha permitido constatar una mayor presencia de tareas de lectura que de escritura aunque existen evidencias que señalan que el desarrollo de habilidades de escritura en las primeras edades son un elemento que puede garantizar el éxito de la competencia en lectura y escritura posterior (Puranik, Al Otaiba, Sidler y Greulich, 2014).

Siguiendo con el estudio de Rodríguez (2015) parece también que las tareas más recurrentes son las relacionadas con la enseñanza explícita del código como, por ejemplo, nombrar las letras, reconocer el alfabeto, analogías, mostrar palabras, asociar palabras a imágenes, etc. También son frecuentes las tareas metalingüísticas de conciencia silábica y léxica como, por ejemplo, fragmentación de palabras, frases o conteo; y de conciencia fonológica, como las tareas de identificación de fonos en palabras.

La funcionalidad del lenguaje escrito se trabaja, sobre todo, a través de cuentos, canciones, poesías, retahílas que permiten a los niños aprender diferentes contenidos de manera lúdica y repetitiva. Resulta interesante cómo en todos los casos se recurre más a contar cuentos que a leerlos. Los cuentos están muy presentes en todos los casos observados y suelen responder a una forma de transmitir o facilitar al menos la transmisión de contenido escolar, se utilizan de manera contextualizada y vinculados al tema que se esté trabajando en clase, pero también como mero disfrute de la cultura literaria. La lectura de cuentos es una de las tareas más constatadas en el proceso de alfabetización inicial en la escuela (Lynch, 2011; Pelatti, Piasta, Justice y O'Connel, 2014).

Las tareas de escritura están más vinculadas a conseguir el dominio de ésta y realizar representaciones gráficas de distintos símbolos

escritos (trazos, copias y dictados de letras, sílabas, etc) que a tareas que tienen que ver con la generación de textos escritos. Por otro lado, se hallan mínimamente tareas que tienen que ver con la percepción de distintos elementos perceptivos y de maduración.

Con respecto a la concepción del lenguaje escrito como sistema de representación y la importancia de trabajar otros sistemas simbólicos previamente, se encontraron algunas acciones encaminadas a transmitir el potencial simbólico del lenguaje escrito, por ejemplo a través de representaciones teatrales, pero a pesar de que el lenguaje oral podría ser uno de los elementos claves para ello, tal y como apuntan entre otros, Hindman y Wasik (2008), en los casos analizados, cuando aparecen tareas vinculadas al lenguaje oral suelen hacerse en relación con el vocabulario, aspecto este último muy abordado por las maestras que componen la muestra y que ha sido señalado como uno de los mejores predictores del éxito en el aprendizaje inicial de la lengua escrita (Geraghty, Waxman y Gelman, 2014; Hindman y Wasik 2013). Se halla una presencia escasa de tareas relacionadas con la comprensión textual, aparece algún breve resumen durante la lectura para garantizar la comprensión de la narración. Y son mínimas las tareas relacionadas con la evaluación de la comprensión.

3.3.2.2. Educación infantil y primaria³⁷.

González, Buisán y Sánchez (2009) se proponen identificar perfiles de prácticas que caractericen lo que los profesores dicen hacer en sus aulas cuando enseñan a leer y escribir en el último curso de infantil y primero de primaria. La muestra quedó constituida por 2250 profesores pertenecientes a nueve ámbitos geográficos de España. En este estudio, para recabar la información se recurre a un cuestionario de 30 preguntas o ítems que debían ser respondidos según una escala Likert y que fue validado en un estudio piloto previo. El cuestionario informa sobre cómo abordan los docentes el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, facilitando datos sobre la práctica docente en cuatro ámbitos o bloques temáticos cruciales para el aprendizaje de la lectura y la escritura

³⁷La muestra de estas investigaciones está compuesta por la mezcla de docentes que pertenecen a dos niveles educativos (infantil y primaria)

Capítulo III.

—actividades de enseñanza, dinámica y organización del aula, consideración de los resultados de los procesos de aprendizaje y aprovechamiento del aprendizaje ocasional—.

Los resultados tras un análisis de conglomerados ponen de manifiesto tres conjuntos de prácticas o maneras de hacer que configuran tres perfiles diferenciados: instruccionales, situacionales y multidimensionales. Los maestros que resultaron adscriptos al perfil de prácticas instruccionales son aquellos que dicen destinar un tiempo específico en el horario escolar para actividades de lectura y escritura, contar con el conocimiento de las letras y de los sonidos que representan para enseñar a leer y escribir, corregir a los niños que adivinan en vez de leer y realizar actividades para analizar los sonidos que forman una palabra presentada oralmente. Por su parte, los docentes que incluimos dentro del perfil de prácticas situacionales afirman que organizan frecuentemente sus actividades de lectura y escritura en pequeños grupos, utilizan las situaciones que emergen en clase, deciden qué vocabulario enseñar teniendo en cuenta las experiencias de vida que relatan los niños, evalúan el progreso observando cómo los niños escriben autónomamente textos breves, utilizan una diversidad de material impreso en su clase y estimulan a sus alumnos a escribir las palabras que necesitan aunque todavía no conozcan las letras de esa palabra. Finalmente, los maestros que resultaron asignados al perfil de prácticas multidimensionales dicen que destinan un tiempo específico para actividades de lectura y escritura, recurren al conocimiento de las letras y de los sonidos para enseñar a leer y escribir, se fijan en cómo los niños escriben de forma autónoma textos breves para apreciar su progreso en el aprendizaje de la escritura, proponen actividades especiales para aumentar la lectura en voz alta y, finalmente, trabajan la lectura y la escritura a partir de situaciones que surgen en el aula.

Reparamos también en trabajos como el de *Pressley, Rankin y Yokoi (1996)* y *Pressley et al., (2001)* en cuyos estudios dirigen la mirada hacia los resultados de aprendizaje poniéndolos en relación con el tipo de prácticas utilizadas para enseñar a leer y escribir y, en definitiva vienen a concluir, que los profesores más efectivos se caracterizan por conjugar elementos de diferentes enfoques, por ejemplo, combinan la

instrucción de estrategias y habilidades que los estudiantes necesitan saber, poniendo énfasis en que éstos entiendan cómo usarlas y que fueran capaces de practicarlas y adaptarlas a situaciones auténticas de lectura y escritura. Los docentes más efectivos también hacían hincapié en lograr que sus clases fueran motivadoras, tratando de que se produjesen interconexiones entre la lectura y la escritura, y el aprendizaje de contenido, permitiendo a los estudiantes elegir sobre lo que tenían que leer o escribir, asignándoles tareas desafiantes apropiadas y proporcionando a éstos ayudas para que logran completar sus tareas.

También en el estudio realizado por *Quintanal et al., (2008)* tratan de conocer la realidad lectora que se vive en la escuela, describiendo tanto la implicación docente en su enseñanza como en la práctica educativa. De manera concreta, su objetivo es conocer cuál es la dinámica escolar que se sigue en las aulas y constatar qué actividades de las organizadas en el aula son las que facilitan la dinamización de la lectura y favorecen el desarrollo lector de los alumnos. De las respuestas obtenidas a través de un cuestionario aplicado a docentes de infantil y primaria de la Comunidad de Madrid (N= 1121), nos interesa reparar en varias cuestiones ligadas a nuestro estudio:

Los datos concluyen que, el 91,5% de los profesores encuestados dicen dedicar un tiempo a trabajar específicamente la lectura. A éstos se les pide, además, que indiquen cuánto tiempo y con qué periodicidad trabajan la lectura en su aula. El 69,6% de los encuestados afirma estar dedicando actualmente un tiempo diario a la lectura en sus aulas. Curiosamente, al tener que pronunciarse respecto a la cantidad aproximada de tiempo que emplean en ello, la opción más frecuente es la indicada como “sin medida fija” (24,6%), seguida muy de cerca por un 21,4% que afirma dedicar sesenta minutos, toda una sesión, a la lectura.

A la hora de indicar las formas de lectura que los docentes aplican en clase con sus alumnos tanto en la sesión específica de lectura como en todas las áreas, encuentran que el 54 % de los encuestados aplica un método bastante tradicional cuando no se trata de las sesiones específicas de lectura ya que la dinámica consiste en que “Un alumno/a lee en voz alta al grupo que le sigue”. Sin embargo, en las sesiones específicas (las

Capítulo III.

que corresponden a las áreas) dedicadas a la lectura, la dinámica seguida es mucho más personalizada ya que el 40,2 % de los encuestados declara “Leer personalmente con cada alumno/a (en voz alta), corrigiéndoles”. El 2º y 3er lugar lo ocupan las opciones: “El profesor dirige la lectura (en voz alta), corrigiéndoles y apoyándola con preguntas” (con un 22,6% de elecciones) y “El profesor lee personalmente con los alumnos en grupo (voz alta), corrigiéndoles” (con 21,1 % de representación). Al ser preguntados por la disposición de material de lectura en el aula y su gestión, el 39,3% responden que cuentan con biblioteca de aula gestionada por los propios alumnos, el 50 % tiene biblioteca de aula gestionada y controlada por el propio docente y el 6,4 % no tenía biblioteca de aula.

Al preguntar a los profesores si controlan la lectura de sus alumnos de alguna forma (fichas de lectura, observación, puestas en común, etc.) sólo el 8,5 % de los mismos declara no hacerlo, mientras que, por señalar las más representativas, un 48,4% afirma llevar un riguroso control de cada lectura mediante fichas, un 17% la controla sin seguir ningún método específico más allá de la observación, y un 15,4 % la controlaba mediante fichas personales de opinión y valoración.

Por último, sobre la cuestión, “¿Lee o narra usted cuentos o historietas en clase a sus alumnos?” se señala que el 29,7 % lo hace de forma sistemática cada semana mientras el 21 % lo hace de forma esporádica y sólo un 3,2 % reconoce no leer habitualmente a sus alumnos en clase

3.3.2.3. Educación primaria.

En la educación primaria también surgen estudios en distintas direcciones que creemos relevantes para nuestros objetivos.

En primer lugar, tenemos aquellos que analizan el papel que cumple la lectura en la práctica, pues si queremos estudiar qué se hace con los textos en las aulas parece necesario empezar por conocer cuál es el espacio dedicado a leer respecto a otras actividades escolares y qué función tienen estas lecturas (Doyle, 1983; Sánchez, García y Rosales, 2010).

En esta línea, *Sánchez et al.*, (2010) reúnen un corpus de 30 sesiones

de lectura colectiva en las que el profesor plantea la necesidad de leer un texto conjuntamente y se dedica algún espacio a constatar que se ha entendido su contenido. Para su análisis se descompone la interacción en unidades, que pueden ser tanto globales (por ejemplo, los episodios que componen la sesión) como específicas (por ejemplo, ciclos comunicativos)³⁸ y cada una de ellas se somete a un triple análisis: (1) qué contenidos y procesos emergen en la interacción, (2) quien es el responsable de generar esos contenidos y ejecutar esos procesos y (3) cómo se canaliza la intervención de unos y otros. En nuestro caso, nos causa especial interés la *dimensión qué*, la relacionada con la calidad de los contenidos a lo largo de las distintas interacciones. Es decir, si los profesores y alumnos tienen en cuenta o seleccionan las ideas importantes del texto y dedican algún empeño a organizarlas de forma coherente o, por el contrario, se van acumulando una idea tras otra según las preguntas del profesor, preguntas que no parecen responder a un plan reconocible.

Los resultados apuntan que aproximadamente el 50% de las lecturas carecen de planificación. En los casos en que se produce planificación, lo más probable es encontrar un simple listado de temas que anticipa los contenidos que irán tocándose (27%) y, en otros casos, conjuntamente también el modo de actuar ante la lectura (7%). Sin embargo, apenas hay rastro de planificaciones en las que además de lo anterior, se especifique la meta a alcanzar con la lectura, ni mucho menos se establece si ésta es viable y deseable o se detectan inconsistencias (3% respectivamente). También encontramos que en el 50% de las lecturas los profesores dedicaron un espacio a la activación de los conocimientos previos

En resumen, parece más fácil acometer los aspectos fríos que los cálidos y, entre aquellos, anticipar los temas puede ser más fácil que generar metas, estados ideales o detectar inconsistencias. En lo que se refiere al contenido que emerge a partir de la lectura, es importante destacar que en el 57% de ellas, leer se reduce a extraer información sin hacer explícitas las relaciones entre las ideas, podríamos decir que la información que se extrae, o no se selecciona o no se ordena o ambas cosas, ni se

³⁸ Unidades de análisis para segmentar la interacción: (1) Unidad didáctica, (2) Sesión, clase o lección, (3) Actividad típica de Aula (ATA), (4) Episodio, (5) Acción-Ciclo. Para más detalle consultar Sánchez et al., (2010), cap.5

Capítulo III.

selecciona ni se ordena. Tan sólo en el 13% de las lecturas se seleccionan ideas importantes, en el resto, se concede una atención similar a unas ideas y a otras, con independencia de su mayor o menor centralidad. Únicamente en un 3% de las lecturas, se produce la selección y ordenación de las ideas y la interpretación del texto. Y no se ha encontrado ningún caso en el que se valore críticamente el texto o el proceso de comprensión seguido para interpretarlo.

Siguiendo con el contenido que se hace público, *Wolf, Crosson y Resnick (2005)* realiza un estudio en el que examinan la relación entre la interacción profesor-alumnos y la elaboración de contenido de calidad a partir de un texto. Para ello, observaron a 21 maestros y 441 estudiantes de diez escuelas, entre 6 y 14 años y analizaron 21 lecciones³⁹ de comprensión lectora.

Por un lado, los investigadores identificaron conversaciones que fueron eficaces para alentar la participación significativa de los estudiantes y mejorar su comprensión porque contaban con las siguientes características: (1) los docentes reformularon y resumieron lo que los estudiantes habían dicho, lo que brindó una oportunidad para que otros alumnos construyeran sobre estas ideas; (2) utilizaron una estrategia de andamiaje que alentó a los estudiantes a poner la idea principal en sus propias palabras; (3) instigaron a los estudiantes para que elaborasen sus ideas. Y, por otro lado, los investigadores también identificaron conversaciones consideradas ineficaces que se caracterizaban porque (1) los profesores hicieron explícitamente una pregunta a los alumnos, pero no respondieron la pregunta ni vincularon sus respuestas con el texto; (2) los maestros simplemente verificaron la comprensión de los estudiantes, de lo que sucedió en la historia, a menudo limitada a respuestas de sí-no, y dejaron poco espacio para que los estudiantes entendieran el texto y seleccionaran la evidencia apropiada del texto para respaldar sus pensamientos; y (3) los maestros se sobresaturaron al proporcionar demasiada información y enmarcaron la pregunta de tal manera que el estudiante

³⁹ En estas lecciones se hace una lectura del texto en voz alta, el profesor tras dirigir una discusión sobre la lectura a nivel de grupal propone unas tareas. Las lecciones se analizaron teniendo en cuenta en qué modo la discusión dirigida por el docente alentó la participación significativa de los estudiantes y como ayudó a profundizar en la comprensión del texto.

solo tuvo que completar la oración incompleta de los maestros. Este estudio descubrió que si no se reformulan las ideas o se instiga a los alumnos para que elaboren sus ideas, se producen intercambios que solían ser breves y no contribuían a la comprensión sustancial del texto por parte de los alumnos.

Smith et al., (2004) examinaron lecciones de lectura en aulas de Inglaterra. Su objetivo era ver de qué manera se daban las interacciones entre profesor y alumno y cuál era el estilo del discurso de los maestros durante estas lecciones con niños de primaria. La muestra estaba compuesta por 35 profesores, la mitad de ellos fueron seleccionados por ser considerados altamente efectivos y la otra mitad logró un progreso promedio con sus alumnos. Los datos se obtuvieron a partir de la observación sistemática asistida por computadora, el análisis de las transcripciones y un cuestionario para los docentes.

Los hallazgos encontrados en las lecciones muestran que los maestros pasaron la mayor parte de su tiempo explicando o usando secuencias altamente estructuradas de preguntas y respuestas. Lejos de alentar y extender las contribuciones de los alumnos para promover niveles más altos de interacción y compromiso cognitivo, la mayoría de las preguntas formuladas eran de un nivel cognitivo bajo diseñado para canalizar la respuesta de los alumnos hacia una respuesta requerida. Las preguntas abiertas constituyeron el 10% de los intercambios de preguntas y el 15% de la muestra no hizo ninguna de esas preguntas. Rara vez los profesores utilizaban las preguntas para ayudar a los alumnos a construir ideas más completas o elaboradas. La mayoría de los intercambios de los alumnos fueron muy cortos, con respuestas que duraron un promedio de 5 segundos, y se limitaron a tres palabras o menos durante el 70% del tiempo. También era muy raro que los alumnos iniciaran el interrogatorio. Además, se pudo concluir que se mantiene una línea común con pequeñas diferencias en toda la escuela primaria y que las diferencias entre maestros eficientes y promedio también son mínimas.

Treviño et al., (2007) en una dirección metodológica diferente a lo expuesto anteriormente, realizan una investigación que responde a la necesidad de entender la problemática de la baja comprensión lectora

Capítulo III.

desde el trabajo cotidiano que realizan los docentes. Este estudio dedica un capítulo a analizar cuáles son las actividades de lectura y comprensión más habituales en las escuelas Mejicanas. La muestra total está conformada por 5900 docentes de 1° a 6° grado de primaria. Los datos se recogen a través de un cuestionario⁴⁰. En este además de indagar sobre el perfil personal y profesional y otras cuestiones como, la organización del trabajo docente o las características del aula, añade unas preguntas para conocer las prácticas que se llevan a cabo en las aulas en relación a la comprensión lectora.

Algunas de las conclusiones a las que se llega son:

En primer lugar, el tiempo, en promedio, que asigna la mitad de los docentes para la lectura de elección libre es de cinco minutos diarios. Los resultados muestran que más del 40% de los docentes dice dedicar menos de treinta minutos a la semana a la lectura de elección libre. Esto sugiere que las oportunidades que tienen los alumnos de encontrarse con los textos de su preferencia son limitadas y que, en cierto modo, pueda llevar al alumnado a un estado de apatía, desinterés o rechazo hacia esta tarea ya que en su mayor medida los textos son impuestos.

En segundo lugar, en relación con las actividades de interacción con el texto, haciendo una comparación entre los hallazgos de los docentes de 1° con respecto a los de 4° y 5° grado, se puede ver una postura más procedimental por parte de los docentes de estos últimos grados. También se advierte que las prácticas docentes no necesariamente se adaptan a las distintas etapas del desarrollo lector de los alumnos, pues hay poca variación entre las tareas encontradas en 1^{er} grado (las más utilizadas son lectura grupal, lectura individual en silencio y lectura de los libros de la biblioteca de aula) con respecto a las actividades implementadas en 4° y 5° grado (la lectura por turnos y la lectura de los alumnos en silencio mientras el profesor lee en voz alta).

⁴⁰ Preguntar a los docentes sobre sus propias prácticas podría verse como una limitación del estudio, pero para atender a esta limitación, se tomaron dos medidas adicionales. La primera medida fue diseñar un cuestionario en el que los docentes pudieran distinguir lo que les gustaría hacer si tuvieran las condiciones propicias y lo que hacen dadas sus condiciones reales de trabajo. A través de esta estrategia se daba la oportunidad a los docentes de separar lo socialmente deseable de lo que ellos hacen en las aulas. La segunda medida consistió en contrastar las respuestas de docentes y alumnos acerca de las prácticas para promover la comprensión lectora, lo que arrojó como resultado un aceptable margen de coincidencia entre las opiniones de ambos informantes.

Finalmente, se observa que persisten prácticas como la repetición escrita de palabras o frases y la lectura a coro del libro de texto que contribuyen poco a la comprensión de textos.

También los docentes orquestan actividades que están enfocadas a que los alumnos busquen los significados de la lectura. La comparación entre las actividades que se utilizan en 1^{er} grado y en 4^o y 5^o en esta línea, permite identificar de nuevo que hay pocos cambios en las prácticas con el aumento de escolaridad de los alumnos: por ejemplo, la actividad de elaborar cambios en la trama de un texto literario es utilizada frecuentemente o siempre por el 42% de los docentes de 1^{er} grado y el 36% de los docentes de 4^o y 5^o grados. En este sentido, se esperaría que tareas que requieren mayor apropiación del texto fueran más utilizadas en cuarto y quinto grado. Sin embargo, esto no se ve reflejado en los hallazgos.

Los docentes de 1^{er} grado realizan con mayor frecuencia actividades como leer con un propósito definido y corroborar predicciones a partir de lo leído. Por otra parte, las de menor frecuencia son elaborar cambios a la trama de un texto y comparar textos por formato y género. Los docentes de 4^o y 5^o grado promueven con mayor frecuencia actividades como identificar la idea principal e identificar los personajes de una historia. Asimismo, las tareas que implican una comprensión más elaborada del texto como hacer cuadros sinópticos o confrontar diferentes interpretaciones de los textos literarios son realizadas con menor frecuencia. Cabe señalar que hay prácticas a las que los docentes también recurren asiduamente que conllevan la anticipación, predicción y formulación de hipótesis antes de iniciar la lectura. Por último, este trabajo identifica actividades que se han denominado de retroalimentación de la práctica docente, es decir actividades de evaluación. Los docentes de 1^{er} grado tienen prácticas mixtas para evaluar a sus alumnos. La gran mayoría de ellos evalúa la comprensión lectora mediante preguntas orales sobre el contenido literal del texto y a través de la lectura en voz alta, prácticas que ponen el énfasis en aspectos procedimentales del aprendizaje de la lengua. Aunado a estas prácticas, los docentes también realizan evaluaciones más formativas, como preguntar durante el proceso de la lectura o mediante la elaboración de portafolios donde se recuperan las evidencias escritas producto de las lecturas realizadas. En 4^o y 5^o grados

Capítulo III.

las prácticas docentes para evaluar la comprensión lectora son mayoritariamente procedimentales. Hay actividades como preguntar sobre el contenido literal de un texto, que promueven la comprensión en niveles elementales y que son implementadas frecuentemente o siempre por el 80% de los docentes. En cambio, las actividades de evaluación formativa se realizan con menor frecuencia, como contrastar interpretaciones de los alumnos o aplicar el contenido de lo leído a otra actividad, las cuales implementan siempre o frecuentemente el 64% y 44% de los docentes, respectivamente.

3.3.2.4. Educación Secundaria.

En la misma línea que Sánchez et al., (2010) pero para secundaria, Broncano, Ciga y Sánchez (2011), a través de la grabación de videos, examinan el papel que tiene la lectura de textos en el aula, según dos parámetros: presencia y función. Específicamente se intenta documentar cuál es la presencia de lo que denominan lectura colectiva, definida como una lectura en la que interviene todo el grupo-clase y que cuenta con la supervisión directa del profesor de la lectura en sí y/o de la interpretación. Se analizaron cuatro Unidades Didácticas (UD) completas desarrolladas por cuatro profesores de Educación Secundaria del área de Ciencias Sociales. Éstas se descomponen en sesiones y cada sesión en sus diferentes Actividades Típicas de Aula (ATAs)⁴¹.

Los resultados sugieren que hay una apreciable variabilidad sobre el uso de la lectura de los textos, en relación a su presencia y su valor dentro de las unidades didácticas.

Se destaca en primer lugar que, de las cuatro unidades didácticas analizadas, una de ellas tiene como base la lectura, otra la realización de tareas y las dos restantes la explicación.

En segundo lugar, se advierte que hay poco en común respecto de la función encomendada a las lecturas colectivas: en la UD1 sirven para elaborar conocimientos, en la UD2 tanto para elaborar como para

⁴¹ Para ello se emplea una variante muy simplificada del procedimiento de análisis que se ha utilizado en otros trabajos ya publicados (Sánchez, Rosales y Suárez, 1999; Sánchez et al., 2008).

ejemplificar y consolidar, en la UD3 para elaborar y consolidar, y en la UD4 principalmente para ejemplificar. Esto quiere decir que los textos escritos no son siempre la fuente principal de aprendizaje (su función no es necesariamente la de elaborar conocimientos), por lo que comprenderlos o no a veces no es decisivo.

En tercer lugar, el estudio revela que el tiempo dedicado a leer varía de forma igualmente apreciable: entre un 54% y un 10%.

Obviamente, el análisis de cuatro unidades didácticas no pretende aportar datos normativos sobre la vida del aula, pero sí pone de manifiesto distintos modos de proceder con los textos en las aulas y de entender el papel que los docentes otorgan a la lectura. Además, este tipo de datos puede ayudar a concebir cambios en la práctica que sean viables y sostenibles para alumnos y profesores.

Como se ha podido comprobar, los estudios descritos recopilan una gran cantidad de información sobre lo que sabemos en relación al conocimiento práctico de los profesores. A partir de éstos, y a modo de resumen, podemos señalar algunos elementos que a nuestro modo de ver son claves: Uno, parece que a la hora de enseñar a leer los docentes insisten más en la enseñanza del código que en las funciones del lenguaje escrito, la conciencia fonológica o la escritura como sistema de representación. Dos, en cuanto a la comprensión se observa por un lado que, tenemos más datos que nos permiten saber más sobre las actividades que se realizan que sobre la manera en las que éstas se desarrollan y, por otro lado, que cuando conocemos cómo las actividades tienen lugar, son minoritarias aquellas que promueven los procesos más complejos de comprensión, que aquellas otras, que demandan menor exigencia cognitiva. A todo lo ya sabido, nuestro trabajo realiza nuevas aportaciones. Por un lado, los estudios que ofrecen una imagen más detallada de lo que se hace en las clases de lectura y comprensión tienen muestras reducidas principalmente porque la herramienta metodológica utilizada es la observación, con la dificultad que esto conlleva, sin embargo, en nuestra investigación los datos se obtienen por medio de un cuestionario lo que nos permite ampliar la muestra llegando a un total de 68 participantes. Por otro lado, al analizar lo que los profesores hacen en el aula, puede

Capítulo III.

que se esté midiendo más lo que éstos pueden hacer que lo que saben hacer ya que las exigencias concretas del aula como, por ejemplo, mantener el control, garantizar la atención u otras, podrían ensombrecer los auténticos conocimientos de los docentes sobre lectura y comprensión, cosa que en nuestro estudio no sucedería ya que los cuestionarios son cumplimentados por los docentes fuera del aula.

3.4. RESUMEN Y CONCLUSIONES.

En los capítulos I y II nos hemos centrado principalmente en dos cuestiones: Por un lado, en conocer las necesidades que tienen los alumnos para ser competentes en lectura y comprensión y, por otro, en recopilar una serie de propuestas con un amplio apoyo empírico como, por ejemplo, la enseñanza transaccional (Pressley et al., 1992), o la enseñanza recíproca (Palincsar y Brown, 1984) entre otras, cuyo impacto en las prácticas de enseñanza comunes no está todavía muy claro (Andreassen y Bråten, 2011; Pressley, Graham y Harris, 2006). Este vacío nos ha llevado a preguntarnos por qué si conocemos las necesidades de los alumnos para ser competentes y conocemos diversas formas de intervenir que mejoran su competencia en el ámbito de la lectura, por qué no existe un reflejo claro en la práctica del aula. Sánchez y García (2015) intuyen que pueda deberse a que sabemos mucho de las necesidades de aprendizaje del alumno y poco de las necesidades del profesor y es tan importante una cosa como la otra en un proceso de mejora o cambio.

Es por esto que este tercer capítulo se ha dado protagonismo a la figura del docente. Por un lado, se ha focalizado el interés en conocer qué creencias tienen los docentes sobre el mejor modo de promover la lectura y la comprensión. Por otro, hemos revisado lo que se sabe sobre el conocimiento práctico de los profesores. Dentro de este marco de la lectura y comprensión, encontramos una gran diversidad y variabilidad tanto de estudios relacionados sobre la práctica educativa como propiamente sobre tareas de lectura que tienen lugar en el contexto del aula. No obstante, una de nuestras mayores inquietudes es mostrar si el hecho de haber participado en la elaboración del plan de lectura tendrá algún tipo de repercusión en los docentes implicados. Tal y como recogen Quintero y Segura (2011) el trabajo en equipo, el diálogo y el intercambio de ideas

¿Qué saben los profesores sobre la lectura y la comprensión?

e interpretaciones en el seno de grupos de docentes, la explicitación, difusión y contraste de los resultados de la propia práctica pueden ayudar a su desarrollo profesional. Recordamos que la elaboración del plan lector tiene lugar en el seno de una comisión de docentes. Por tanto, damos por hecho que implicaría la apertura de un proceso abierto y compartido de ideas, una discusión reflexiva, una toma de decisiones conjunta, etc. Y, en este sentido, podría dotar a los profesores participantes de una capacitación que tendría impacto en sus creencias, en la modificación de las mismas, y en su conocimiento práctico tal y como revelan algunos trabajos ya señalados. De estar en lo cierto, y advertir diferencias significativas entre estos dos grupos de profesores (los que participan y los que no participan en la elaboración del plan lector) los resultados serían positivos, puesto que entrarían en discusión con otras ideas que apuntan el carácter resistente al cambio de las creencias y, en general, que no se ven afectadas por las experiencias personales Murphy (2000). Y por otro lado, veríamos como la creación de entornos de discusión a través de comisiones sobre un ámbito en particular, la lectura y comprensión, podría dotar al docente de mayor competencia profesional lo cual quedaría reflejado en sus actuaciones en el aula.

ESTUDIO EMPÍRICO

Capítulo IV. Estudio I.

Análisis de las actividades de los planes lectores.

4.1. INTRODUCCIÓN.

El objetivo principal de este primer estudio es analizar la distancia entre lo que la investigación recomienda hacer para que los alumnos sean lectores competentes y lo que, teniendo en cuenta el catálogo de actividades plasmado en los Planes Lectores, se desea implementar en los centros para desarrollar la lectura. De este modo, pretendemos acercarnos al estudio de las intenciones y conocimientos que los maestros poseen sobre la lectura y la comprensión, puesto que el Plan Lector es un documento que refleja los objetivos planteados en torno a ella y las líneas generales de actuación para promoverla. Este análisis puede complementar lo que sabemos sobre los conocimientos de los profesores gracias al estudio de, por ejemplo, el modo en el que interactúan con sus alumnos (Rosales, Iturra, Sánchez y De Sixte, 2006; Sánchez, García y Rosales, 2009, 2010; Sánchez y Rosales, 2005). Esas interacciones reflejan *lo que los profesores hacen*, pero es posible que esto difiera de lo *que querían hacer* ya que la acción está inevitablemente condicionada por las necesidades y restricciones que imponen las situaciones reales.

Por otro lado, el estudio de los Planes Lectores tiene una relevancia mayor que la que podría tener otras formas de acceder a las intenciones del profesorado, porque estos documentos tienen cierto carácter vinculante. Así, la legislación educativa⁴² les ha dotado de una relevancia especial, lo que se pone de manifiesto en que: (a) son un documento obligatorio, (b) se les considera el eje vertebrador para trabajar la lectura a través de las distintas áreas y para aumentar de forma organizada el peso de la lectura, la escritura y la expresión oral en todo el currículo, (c) en cada centro docente debe constituirse un equipo de coordinación del Plan de Lectura integrado por un coordinador -designado por el director del centro a propuesta del jefe de estudios- y, siempre que las características del

⁴² REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria.

DECRETO 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León

2. DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León

3. ORDEN EDU/351/2016, de 25 de abril, por la que se modifica la Orden EDU/747/2014, de 22 de agosto, por la que se regula la elaboración y ejecución de los planes de lectura de los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León.

Capítulo IV.

centro lo permitan, por el profesor responsable de la biblioteca escolar, el profesor responsable de medios informáticos y audiovisuales, el profesor responsable de formación del profesorado y el profesor responsable de las actividades extraescolares, y (d) este equipo debe realizar un seguimiento y evaluación del Plan de Lectura, teniendo que revisarlo y actualizarlo anualmente para incorporarlo a la Programación General Anual del centro. De hecho, una prueba adicional de la relevancia de este documento es que el 97% de los profesores que participaron en el Estudio II afirma que conoce el Plan Lector de su centro y el 52,9% dice que ha participado en su elaboración. Por lo tanto, consideramos que el análisis de los Planes Lectores puede ofrecer información relevante para ajustar mejor las propuestas que desde el mundo académico se hagan a los profesores y los intentos de ayudarles a mejorar su labor.

En concreto, con este estudio se desean reunir aquellos datos que permitan responder los cuatro objetivos siguientes:

En primer lugar, nos interesa saber hacia qué nivel educativo están dirigidas las actividades de los Planes de Lectura. Se parte de la idea de que éstos deben diseñarse como una propuesta abierta a todo el sistema educativo, es decir, dando cabida tanto a las necesidades del alumnado de infantil como de primaria. Sin embargo, no tenemos claro que esto sea así. Es por esto, que nos interesa conocer si se diseñan actividades dirigidas a las etapas de infantil y primaria y sus ciclos correspondientes, o, por el contrario, si los centros orientan sus actividades más a un determinado nivel educativo que a otro. En este sentido, esperamos encontrar que los centros dirijan sus esfuerzos a plantear más actividades en la etapa de primaria, ya que los objetivos y contenidos curriculares de esta etapa relacionados con la lectura son más exigentes⁴³.

En segundo lugar, nos interesa conocer el grado de integración del plan en el curriculum. Esto lo podremos deducir a partir del recuento de las actividades que proponen los centros, distinguiendo cuántas de ellas son curriculares (esto es, se insertan en alguna de las áreas del curriculum) y cuántas no. De este modo, se podrá clarificar si los centros contemplan de manera equilibrada la presencia de actividades curriculares y no curriculares en sus planes, o si, por el contrario, unas tienen

mayor peso que las otras. Podremos así conocer qué tipo de planes hay en función de las actividades que presentan y determinar qué patrones se pueden establecer (cuántos planes están sesgados en un sentido u otro y cuántos presentan un equilibrio en el reparto de actividades curriculares y extracurriculares). En este aspecto, esperamos encontrar que los centros trabajen en la línea que marca la legislación, esto es, primando las actividades curriculares y considerando que los planes suponen un espacio de aprendizaje para dar respuesta a una planificación más global y eficaz en el terreno de la lectura y la comprensión, ya que a través de las actividades que plantean podrían abarcar las distintas áreas que comprende el currículum. Por tanto, nuestra hipótesis se traduce en suponer que los planes estarán más colmados de actividades curriculares que no curriculares.

En tercer lugar y ahondando en lo anterior, puesto que la legislación considera que los planes lectores deben ser el eje vertebrador para trabajar la lectura a través de las distintas áreas, tenemos interés en saber

⁴³ A modo de ejemplo, el área de lengua tiene como objeto el desarrollo de las habilidades lingüísticas: escuchar, hablar y conversar, leer y escribir. También, y de manera específica, pretende acercar a la lectura y comprensión de textos literarios.

Para el segundo ciclo de primaria los contenidos se organizan en cuatro bloques. Veamos algunos ejemplos: Bloque 1. Escuchar, hablar y conversar - Comprensión y valoración de textos orales procedentes de distintos medios para obtener información general sobre hechos y acontecimientos que resulten significativos. -Comprensión y producción de textos orales para aprender y para informarse, tanto los producidos con finalidad didáctica como los de uso cotidiano, de carácter informal.

Bloque 2. Leer y escribir -Comprensión de textos escritos.-Comprensión de información relevante en textos para aprender y para informarse, tanto los producidos con finalidad didáctica como los de uso cotidiano (folletos, descripciones, instrucciones y explicaciones). -Integración de conocimientos e informaciones procedentes de diferentes soportes para aprender y contrastar información (identificación, clasificación, comparación, interpretación). -Composición de textos propios de situaciones cotidianas de acuerdo con las características propias de estos géneros.

Bloque 3. Educación literaria -Lectura personal, silenciosa y en voz alta, de obras adecuadas a la edad e intereses. -Lectura guiada de textos narrativos. Valoración y aprecio del texto literario como vehículo de comunicación, fuente de conocimiento, etc -Conocimiento del funcionamiento de la biblioteca del centro y participación en actividades literarias. -Comprensión, memorización y recitado de poemas, con el ritmo, la pronunciación y la entonación adecuados. -Dramatización de situaciones y textos literarios.

Bloque 4. Conocimiento de la lengua -Identificación de estructuras narrativas, para la comprensión y composición. -Conocimiento de las normas ortográficas, apreciando su valor social y la necesidad de ceñirse a ellas en los escritos.

Para más detalle acudir a: Decreto 122/2007, de 27 diciembre 2007 por el que se establece el currículum del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León

A modo de ejemplo, objetivos establecidos en el currículum de infantil relacionados con el tema que nos ocupa.

f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.

g) Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lecto-escritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo.

Capítulo IV.

a qué áreas/materias van dirigidas las actividades curriculares. No obstante, teniendo en cuenta que el currículum de primaria explicita que el área de lengua tiene como finalidad ayudar a los alumnos a dominar las destrezas básicas del lenguaje -como hablar, leer y escribir, entre otras- suponemos que las actividades irán orientadas prioritariamente al área/materia de lengua.

Finalmente, se desea analizar cuáles son los objetivos concretos que los centros pretenden con la propuesta de actividades que hacen en sus planes, observando en qué medida varía el peso concedido a trabajar la lectura⁴⁴, la comprensión, la escritura o la motivación y cuáles son los objetivos aún más específicos que se persiguen dentro de cada uno de estos ámbitos (esto es si, por ejemplo, cuando se desea promover la comprensión, se incide en el desarrollo del vocabulario, en los procesos de supervisión, en la integración de los textos con los conocimientos previos, etc). En este sentido, pensamos que los planes diseñan una gran cantidad de actividades encauzadas a incrementar la motivación de sus alumnos por la lectura. Dicho de otro modo, esperamos encontrar mayor número de actividades que tienen como objetivo la motivación en lugar del desarrollo específico de la comprensión, la lectura o expresión.

4.2. METODOLOGÍA.

4.2.1. Recogida de información y corpus analizado.

Con el fin de lograr una muestra representativa de planes lectores, en primer lugar, accedimos al directorio de todos los centros públicos de Castilla y León, disponible en la plataforma online que proporciona la Consejería de Educación (<http://www.educa.jcyl.es/es>).

A través de dicho directorio y mediante un buscador, se obtienen los datos de todos los centros, clasificados en función de la provincia, titularidad (público, privado o concertado) y nivel de enseñanza (véase, Imagen 6). Esta herramienta nos ha permitido conocer el número total de centros públicos de Castilla y León que, en el momento en el que se

⁴⁴Recuérdese que, por lectura, nos referimos exclusivamente a los procesos implicados en la decodificación de las palabras.

realizó la búsqueda (diciembre de 2013- noviembre de 2014), impartían simultáneamente Educación Infantil y Primaria.

Imagen 6⁴⁵

Un total de 645 centros cumplían el doble criterio de ser públicos e impartir simultáneamente Educación Infantil y Primaria. Una vez identificados, fueron clasificados por provincias distinguiendo, dentro de cada una de ellas, tres tipos de centros en función de su ubicación (véase la Tabla 3): (1) Centros Rurales Agrupados (2) CEIP situados en zonas urbanas (3) CEIP ubicados en zonas rurales⁴⁶.

	Provincia																		Total	
	AV		BU		LE		PA		SA		SG		SO		VA		ZA			
Tipología	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
CRA's	27	47,3	11	15,2	48	39,3	2	4,2	41	41	16	34	10	40	14	13	22	32,3	191	29,6
CEIP Urbanos	12	21	29	40,2	32	26,2	12	25,5	34	34	12	25,5	6	24	48	44,8	21	30,8	206	31,9
CEIP Rurales	18	31,5	32	44,4	42	34,4	33	70,2	25	25	19	40,4	9	36	45	42	25	36,7	248	38,4
Total	57	100	72	100	122	100	47	100	100	100	47	100	25	100	107	100	68	100	645	100

Tabla 3. Censo total de CEIP y CRA's de CyL 2014

⁴⁵ La pantalla de búsqueda avanzada presenta dos bloques de datos. Por un lado, los referidos a la identificación del centro: nombre, código asignado para gestiones administrativas, provincia y localidad en la que se sitúa el centro y titularidad (pública, privada o concertada). Por otro lado, datos referidos a las enseñanzas que imparte: Nivel educativo (infantil, primaria, secundaria, educación especial, etc). Los datos referidos a Familia, Estudios y Régimen estarían fuera de nuestro interés, necesarios para los centros que impartan ciclos formativos y estudios superiores. Se trata de centros que no constituyen nuestra muestra.

⁴⁶ Se determina que los CEIP localizados en un municipio con una población superior a 10.000 habitantes, pertenecen a zona urbana y aquellos otros, que situados en un municipio con una población menor o igual a 10.000 habitantes, pertenecen a zona rural exceptuando aquellos considerados centros rurales agrupados que constituyen un grupo independiente. La población de cada municipio se ha obtenido del censo poblacional realizado en enero del 2011 por el Instituto Nacional de Estadística.

Capítulo IV.

A partir de aquí, puesto que todos los centros están obligados a elaborar el plan lector, se decidió analizar en torno al 10% de los mismos (68 planes lectores o, en su defecto, la Programación General Anual que recoge en sus anexos dicho plan) intentando mantener en la muestra seleccionada el mismo reparto porcentual por provincias y tipos de centro (véase la Tabla 4).

Tipología	Provincia																		Total	
	AV		BU		LE		PA		SA		SG		SO		VA		ZA		Nº	%
Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº		
CRA's	3	37,5	1	12,5	3	37,5	1	20	4	36,3	1	25	2	50	2	16,4	2	25	19	28
CEIP. Urbanos	1	12,5	4	50	3	37,5	1	20	4	36,3	1	25	0	0	6	50	3	37,5	23	33,8
CEIP. Rurales	4	50	3	37,5	2	25	3	60	3	27,2	2	50	2	50	4	33,3	3	37,5	26	38,2
Total	8	100	8	100	8	100	5	100	11	100	4	100	4	100	12	100	8	100	68	100

Tabla 4. Planes de fomento a la lectura y desarrollo de la comprensión analizados.

La recopilación de planes lectores se realizó de manera aleatoria utilizando nuevamente la plataforma digital de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, puesto que desde el directorio se puede acceder a los datos de los centros con un enlace a la página web del mismo (véase Imagen 7).



Imagen 7.

Los centros cuelgan en sus páginas web los documentos institucionales y, en este apartado, se recogen los planes lectores o, en su defecto, la Programación General Anual (PGA), documento que ya decíamos, ha de incluir los planes (véase, Imagen 8). Cuando no fue posible obtener algún plan lector por esta vía, se llamó por teléfono a los centros y éstos lo enviaron por correo electrónico.



Imagen 8.

Los 68 planes seleccionados contienen un total de 2605 actividades. En la muestra encontramos planes muy dispares en cuanto al número de actividades que presentan. Así, el plan más nutrido contiene 119 actividades y el que menos tan sólo presenta 7, con una media de 49.94 actividades por plan (véase la Tabla 5). Para más detalle (véase el anexo 4) en el que se podrá encontrar la cantidad de actividades que oferta cada uno de los planes lectores analizados.

Total de actividades analizadas	Media	Desv.tip.
2605	49,94	24,782

Tabla 5. Actividades revisadas en los 68 planes lectores

De los 68 planes lectores revisados, tan sólo 14 hacen una propuesta de actividades superior a la media, aportando un total de 1003 actividades. De estos planes, 8 han sido diseñados por Centros Urbanos y Cra's y 6 por Centros Rurales.

4.2.2. Procedimiento de análisis.

El primer paso para analizar los planes lectores consistió en aislar la unidad de análisis, esto es, cada una de las actividades propuestas. En este sentido, lo más habitual es que el propio plan lector incluya un listado de actividades perfectamente delimitadas, aunque, habitualmente, muy escuetas en cuanto a su descripción, tal y como puede verse en los ejemplos siguientes:

Capítulo IV.

Identificador del centro (IDC)	Actividades propuestas en el plan de lectura
5	<ul style="list-style-type: none">- Baúl viajero- Audiciones de cuentos- Lectura colectiva en voz alta
9	<ul style="list-style-type: none">- Narraciones orales por parte del docente- Visitas a la biblioteca municipal- Ordenar palabras para construir frases- Elaboración de murales sobre temas relacionados con días significativos- Trabajar con el diccionario
18	<ul style="list-style-type: none">- Juegos utilizando sonidos de fonemas, palabras, etc.- Descripciones de personajes, objetos, paisajes...- Inventar trabalenguas con el vocabulario de un texto.

Ejemplos de actividades encontradas en los planes de lectura

Cuando en alguna de las entradas del plan lector se estaba considerando a la vez más de una actividad, éstas fueron descompuestas para contabilizarlas como diferentes unidades de análisis. Por ejemplo; (1) Leer en voz alta un cuento (2) analizar su contenido, y (3) buscar las palabras desconocidas en el diccionario. Otro ejemplo, (1) Verificar como se va comprendiendo lo que se lee utilizando diversas técnicas como la relectura (2) imaginar el contenido del texto, (3) formular hipótesis, etc.

En segundo lugar, una vez clarificada la unidad de análisis (esto es, el número total de actividades: 2605, se elaboró un procedimiento de análisis que permitiera clasificarlas. Para ello, se revisó inicialmente una veintena de planes lectores elegidos al azar del total de los 68. A partir de esta primera muestra se creó un sistema de categorías, tanto inductivamente (a partir de los datos recogidos) como deductivamente (teniendo en cuenta los conocimientos sobre lectura y comprensión revisados en el (Capítulo I), que ha permitido clasificar la amalgama de actividades encontrada en los planes lectores.

Este sistema de análisis está conformado por 4 categorías y, dentro de cada una de ellas, un conjunto de subcategorías (Figura. Mapa 1). Con esta taxonomía se pretende describir la finalidad de cada una de las actividades de los planes lectores. A continuación, se describe el significado de cada categoría y sus correspondientes subcategorías.

1) *Comprensión*. Esta categoría recoge todas aquellas actividades cuya finalidad es promover la comprensión lectora, es decir, poner en marcha cualquiera de los procesos implicados en la misma (elaborar proposiciones, conectarlas entre sí, identificar o generar macro proposiciones, etc.). En consecuencia, pertenecen a esta categoría actividades como "identificar las ideas principales del texto, formular hipótesis, trabajar la estructura de los cuentos, expresar cuál es la intención del autor, comparar noticias extraídas de distintas fuentes, verificar qué se ha comprendido a través de preguntas, etc". Ahora bien, dada la diversidad de actividades dedicadas a trabajar la comprensión, dentro de esta categoría se establecieron nueve subcategorías:

1.1) *Palabras/vocabulario*: en esta subcategoría se incluyen actividades destinadas a aclarar el significado de las palabras e incrementar el vocabulario de los alumnos, como, por ejemplo "uso del diccionario, buscar sinónimos y antónimos, buscar palabras repetidas en los textos, clasificar palabras según un criterio dado (familias semánticas) etc.

1.2) *Ideas/acciones/personajes*: utilizamos esta subcategoría para clasificar aquellas actividades destinadas a identificar las ideas más importantes del texto y que, en el caso de los relatos, coincidirían con la identificación de los personajes (sus características, sus anhelos, sus problemas) y las acciones de los mismos. Ejemplos "extraer las ideas principales de cada párrafo, identificar a los personajes principales del texto, relacionar a los personajes con la acciones más características, asociar párrafos con los personajes que aparecen en la lectura, etc."

1.3) *Texto en su conjunto*: esta subcategoría recoge una serie de actividades que invitan a identificar el sentido general del texto. Algunos ejemplos serían "resumir la lectura, clasificar textos en función de su temática, poner título a una noticia, sintetizar el contenido de un texto, secuenciar una historia, narrar de manera ordenada los hechos ocurridos, analizar la estructura de un texto, etc"

1.4) *Conexión del texto con los conocimientos previos*: incluye tareas que requieren de una activación mental que permita establecer una referencia sobre lo que se sabe o se desconoce en relación al texto. Los

Capítulo IV.

ejemplos más repetidos están en la línea de que el docente formula preguntas previas a la lectura para tratar de recordar lo que se sepa sobre el tema”

1.5) *Integración de varios textos*: esa subcategoría se aplicó a aquellas actividades que exigen de la búsqueda e interconexión de información procedente de varios textos. Ejemplos “comparación de ideas de varios textos, relacionar el autor con la obra y con otras obras, etc”.

1.6) *Supervisión*: esta subcategoría describe aquellas actividades y estrategias de actuación destinadas a incitar al alumno a comprobar si está o no comprendiendo y a detectar cual es el origen de sus dificultades -si las hubiera- a la hora de comprender. Algunos ejemplos serian “pensar en voz alta sobre la lectura, releer partes confusas del texto, verbalizar las dificultades encontradas en la lectura, etc”

1.7) *Evaluación*: con esta subcategoría se clasificaron todas las acciones o tareas pensadas para que los alumnos comprueben en qué medida han comprendido el texto. Veamos ejemplos “preguntas-respuesta para comprobar el nivel de comprensión alcanzado, comentario oral o escrito del texto, etc”

1.8) *Planificación de la lectura*: incluye tareas cuya finalidad son ofrecer un marco que guie los pasos posteriores que se van a dar, por ejemplo” se anticipa el tema, o los contenidos que irán apareciendo en el texto, se marca el objetivo que se quiere alcanzar con la lectura, o se ofrece un modo de actuar, etc”.

1.9) *Otras actividades*: finalmente, en esta subcategoría se incluyeron todas las tareas que promovían algún proceso o algún resultado propio de la comprensión lectora, pero que no podían ser clasificadas dentro de las subcategorías anteriores. Vayamos a los ejemplos “usar técnicas de comprensión lectora, tareas de comprensión oral o escrita, en ambos casos sin especificar, cuales”.

2) *Lectura*: Esta categoría acoge a todas aquellas actividades que tienen como objetivo favorecer el acto de leer, entendido como el sólo

hecho de identificar las palabras escritas que el lector conoce oralmente. Esto es, realizar de manera automática la correspondencia grafema-fonema. En definitiva corresponden a esta categoría actividades como "realizar la mecánica de la lectura de distintas formas, bien en silencio, en voz alta, de forma colectiva, etc, pero también incluye otras actividades como, identificar las letras, relacionar las grafías con los sonidos, etc". Vista la enorme variedad de actividades encaminadas a trabajar la lectura se ha hecho necesario concretar dentro de esta categoría, cinco subcategorías:

2.1) *Acceso*: en esta subcategoría se incluyen aquellas actividades que facilitan la exposición a lo impreso, es decir aquellas acciones que permiten al alumno ponerse en contacto directo con materiales de lectura, por ejemplo "el uso de la biblioteca de aula o el rincón de mi libro favorito".

2.2) *Modo*: se refiere a la manera de proceder en la ejecución de la lectura, esto es, distintas formas en que podemos realizar el acto de leer, un ejemplo sería "leer en silencio, leer de manera colectiva"

2.3) *Conciencia fonológica*: esta subcategoría alberga actividades que permiten analizar y segmentar las palabras en unidades mínimas, fonemas. Jugar con los sonidos de las palabras, como por ejemplo, "buscar palabras que empiecen por un sonido en concreto, encadenar palabras, hacer rimas, etc"

2.4) *Enseñanza del código*: incluye tareas explícitas sobre el conocimiento e identificación de las letras, las sílabas, palabras. Ejemplo "identificar letras en una palabra, hacer los trazos de las grafías, etc"

2.5) *Otras*: Por último, esta subcategoría contiene actividades que siendo de lectura no reúnen las características necesarias para ser incluidas en las subcategorías 1, 2, 3 y 4.

3) *Expresión*: Esta categoría acopia a todas aquellas actividades cuya finalidad es promover la expresión y la búsqueda de documentación. Es necesario subrayar que no hay presencia explícita de los procesos

Capítulo IV.

implicados en ella por ejemplo, el hecho de como planificar el mensaje, integrar las ideas de manera lineal, generar y ordenar ideas globales, etc pero está claro que en tareas como, “escribir frases sobre una lectura, elaborar una composición por escrito, exponer oralmente una opinión sobre un libro, etc se han de poner en marcha alguno de estos procesos. En definitiva, se trata de tareas que permiten al alumno realizar intercambios comunicativos mediante la utilización de las distintas formas de expresión oral, escrita o incluso ambas conjuntamente. El análisis de los planes destapó una enorme variabilidad de actividades que podían añadirse a esta categoría lo que conllevó a establecer dentro de ésta cinco subcategorías:

3.1) *Recogida de información*: esta subcategoría incluye acciones o actividades en las que se requiere reunir datos sobre el texto, autor, obra, género, se refiere únicamente a la búsqueda de datos, por ejemplo, “recopilar información para cumplimentar una ficha de lectura”, sin que suponga ninguna tarea que pudiera formar parte de otra categoría.

3.2) *Expresión escrita*: añade actividades en las que se plantea la necesidad de exponer por escrito ideas, valoraciones, pensamientos. Por ejemplo “realizar una redacción sobre un tema, escribir un artículo para la revista del cole, escribir recomendaciones en el tablón de anuncios, etc”.

3.3) *Expresión oral*: esta subcategoría acumula tareas en las que el uso de la palabra es el canal de comunicación y el vehículo principal para trabajar la tarea de lectura. Algunos ejemplos serían “narrar una historia inventada, exponer oralmente la opinión sobre un libro, participar en debates, etc”

3.4) *Expresión oral y escrita*: acoge actividades más completas que implican tanto el uso de la palabra como el de la escritura, por ejemplo “recitar oralmente adivinanzas y escribir la solución, inventar de manera colectiva el principio de un cuento y escribir individualmente el final, etc”

3.5) *Otras*: en ésta se registran actividades que no encajan por sus características en ninguna de las subcategorías anteriores bien porque

su descripción es muy global o porque se trata de tareas que permiten al alumno expresar y comunicar experiencias, vivencias, emociones y sentimientos a través de otros lenguajes como el artístico, por ejemplo, el plástico o musical. Algunas actividades globales que nos sirven de ejemplo, serían “aprender canciones, poesías” Otras actividades también incluidas aquí serían, “realizar un trabajo plástico a partir de una obra literaria, crear la portada de un cuento, etc.”.

4) *Motivación*: Esta categoría acoge al conjunto de actividades que tienen como objetivo estimular el interés y gusto por la lectura y promover de algún modo, procesos cálidos⁴⁷ que lleven a una percepción placentera de la lectura, a estados emocionales positivos y gratificantes que se pueda relacionar con esta tarea de leer. De este modo, incluimos en esta categoría actividades como: “creación de murales colectivos, sesiones de títeres y marionetas, encuentros con autores, etc”. Ahora bien, dada la enorme variedad de actividades dedicadas a trabajar la motivación, dentro de esta categoría se establecieron nueve subcategorías:

4.1) *Decoración / ambientación*: esta subcategoría se refiere a aquellas actividades y acciones que tratan de ornamentar y enriquecer estéticamente el hecho de leer o comprender pero que tienen un papel relevante porque crean un ambiente favorecedor y propicio, por ejemplo, “realizar murales temáticos, decorar la biblioteca, etc”

4.2) *Celebraciones*: ésta incluye las actividades que conmemoran algún hecho o acontecimiento significativo relacionado con la lectura. Un ejemplo sería “celebrar el día del libro, de la poesía, del nacimiento o muerte de un autor, etc”.

4.3) *Uso de TIC*: se incluyen en esta subcategoría acciones o actividades en las que se trabaja la lectura y la comprensión utilizando como medio las nuevas tecnologías pero no se especifica ninguna acción concreta que pudiera ser adscrita a las categorías correspondientes comprensión, lectura o expresión, Por ejemplo, “digitalización de cuentos

⁴⁷ Con respecto a los procesos cálidos sólo encontramos actividades dirigidas a estimular el gusto e interés por la lectura, es por esto, que únicamente creamos la categoría denominada motivación, la cual incluye tareas que son deseables y apetecibles para los alumnos.

Capítulo IV.

realizados en el aula, visionado de películas, animaciones con cuentos digitales, etc”.

4.4) *Juegos y movimiento*: acumula aquellas actividades educativas vinculadas a la lectura de carácter motriz y lúdico, por ejemplo, “gynkanas, bailes, etc”.

4.5) *Encuentros*: incorpora aquellas acciones en las que la presencia de un autor, librero puede producir en el alumno un acercamiento afectivo e intelectual hacia un libro, de forma que este contacto produzca cierta estimulación que pueda trascender hacia la lectura en general. Por ejemplo, “visita de un ilustrador al cole, sesiones de cuentacuentos, etc”.

4.6) *Salidas y visitas*: se refiere a actividades relacionadas con la lectura que implican acudir a un lugar externo al centro tratando de suscitar que el alumno perciba el carácter lúdico de la lectura. Ejemplos, “visita a una biblioteca, asistir a una sesión de teatro, a una exposición de libros gigantes, etc”.

4.7) *Concursos*: esta subcategoría engloba actividades en las que se promueve el acercamiento del alumno y su participación, hacia tareas de lectura. Por ejemplo, “concurso de cuentos, poesías, de marcapáginas, etc”.

4.8) *Formato viajero*: ésta recoge todas aquellas actividades en las que desde el aula se le presta al alumno uno o varios libros/ cuentos, para que los lleve a casa, de ahí el nombre de viajero, van de la escuela a la casa y de la casa a la escuela. Puede tratarse de libros que tengan que ver con el contenido que se está abordando en clase, cuentos narrados por el docente que han cautivado a los alumnos, obras que se tienen que realizar de manera colectiva y los niños participan con ayuda de la familia, etc. Algunos ejemplos “la maleta, el libro, el baúl viajero”.

4.9) *Otras*: esta subcategoría reúne a aquellas actividades que por sus características no se pueden incluir en las anteriores pero que no son ajenas a la actividad de leer y comprender y podrían tener un papel notable dentro de los planes de fomento a la lectura y desarrollo de la comprensión como por ejemplo, cuando se habla de actividades de animación a la lectura sin concretar.

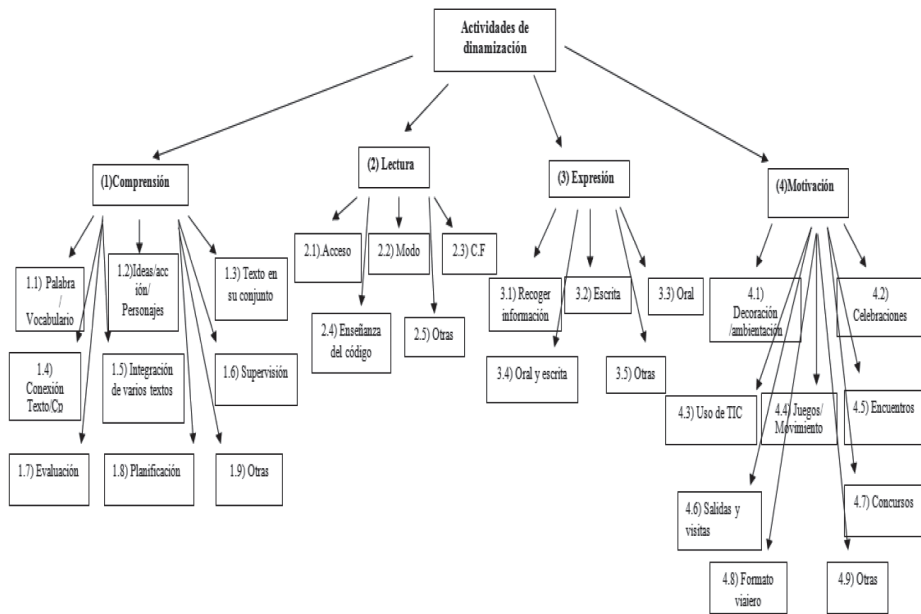


Figura.Mapa1. Sistemas de categorías y subcategorías

Finalmente, una vez elaborado el sistema de análisis que se acaba de presentar, éste fue aplicado a todas y cada una de las actividades de los planes anotando, además, en el caso de que el plan lector lo especificara: (1) el nivel (primer ciclo, segundo ciclo, etc.) y etapa educativa (Infantil y/o Primaria) para el que estaba diseñada cada actividad, (2) si se trataba de una actividad extracurricular/complementaria, curricular o de biblioteca y (3) el área/materia para la que estaba pensada.

4.2.3. Fiabilidad.

Para garantizar la fiabilidad del sistema de categorías propuesto, se escogieron al azar 3 planes de lectura, cada uno de ellos correspondiente a una de las tres tipologías de centros, denominadas anteriormente como: CEIP urbano, CEIP rural y CRA. De estos planes, se obtiene un cuerpo de 145 actividades, lo que supone el 5,1% del total de actividades. Estas actividades fueron reanalizadas por un juez independiente teniendo en cuenta el significado de cada categoría y subcategoría, así como un conjunto de criterios más específicos para proceder a su clasificación (véase el anexo 5). La coincidencia interjueces obtenida tras este análisis

Capítulo IV.

al calcular el valor Kappa fue de .79 en la asignación de categorías y de .83 en la de subcategorías.

4.3. RESULTADOS.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos tras aplicar el sistema de análisis de categorías y subcategorías señalado previamente, a través del cual se ha podido dar respuesta a los interrogantes planteados en nuestra investigación.

Para la presentación de estos resultados se seguirá el siguiente orden.

En primer lugar, se presentarán los resultados que permiten ver a qué *niveles educativos* se dirige la batería de actividades planificadas por los centros y que están recogidas en los planes lectores analizados.

En segundo lugar, veremos cuántas actividades son *curriculares* y *cuántas no curriculares*. Una vez descritos estos resultados y en función del tipo de actividades que predominen, determinaremos en qué medida los planes están integrados en el curriculum.

Posteriormente y vinculado a lo anterior, se mostrará en qué *áreas/materias curriculares* se propone incluir las actividades contenidas en los planes de lectura.

Para finalizar, aportaremos los resultados que muestran cuáles son los *objetivos* perseguidos por los centros con las actividades de sus planes lectores, esto es, en qué medida pretenden promover la comprensión, la lectura, la expresión o la motivación y, dentro de estos cuatro ámbitos, qué procesos o competencias en particular.

4.3.1. Distribución de actividades en los distintos niveles educativos.

Empezaremos nuestro análisis por una de las principales cuestiones a la que queremos dar respuesta desde la objetividad de los datos. Parece relevante conocer hacia qué nivel educativo dirigen las actividades

los centros a través de los planes de lectura y comprensión. Despejar esta cuestión nos conduciría a conclusiones relacionadas con las prioridades que los centros de enseñanza pudieran tener en materia de lectura y comprensión en función de las actividades que realicen en cada etapa y ciclo. Éstos son los datos que proporciona el siguiente gráfico.

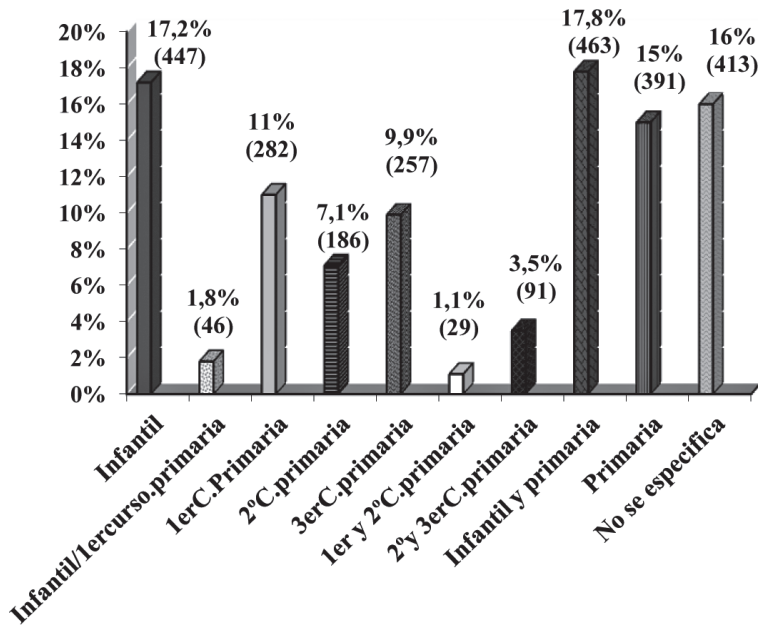


Gráfico 1. N° y porcentaje de actividades propuestas para cada etapa y ciclo.

Lo que llama la atención al observar el Gráfico 1, es que los planes lectores, a la hora de especificar el nivel y etapa en el que deben realizarse sus actividades, no siguen un criterio común: algunos dividen sus actividades por etapas, otros por ciclos, otros combinando varios ciclos, otros no especifican, etc. Teniendo esto en cuenta y atendiendo, en primer lugar, a las actividades propuestas globalmente para una u otra etapa (sin especificar los ciclos), se observa un gran equilibrio entre las actividades propuestas para Infantil en su conjunto (el 17,2%), para Primaria en su conjunto (15%) y tanto para Infantil como para Primaria (el 17,8%).

Y, en segundo lugar, los resultados procedentes de los planes lectores que dividen las actividades por ciclos (o combinando varios ciclos) muestran un volumen mayor de actividades diseñadas para el Primer Ciclo de Primaria (11%), que para el Tercero (9,9%) y el Segundo (7,1%).

Capítulo IV.

Aun así, las actividades propuestas para varios ciclos a la vez son más escasas que las anteriores (3,5% para el Segundo y Tercer ciclo de Primaria; 1,8% para Infantil y el Primer Ciclo de Primaria; y 1,1% para el Primer y Segundo ciclo de Primaria).

Atendiendo a estos datos, queda claro que la mayoría de las actividades han sido elaboradas pensando en cada etapa en su conjunto o, incluso, en ambas etapas a la vez. Quiere decirse que los centros planifican para sus planes lectores actividades generales, abiertas, para ser implementadas en los distintos niveles educativos y que por tanto, acotar las actividades para ciclos concretos es menos frecuente.

Es importante recalcar que el Gráfico 1, refleja fielmente cómo se plantea en los planes analizados la distribución de las actividades por niveles educativos y etapas. Partiendo de esos datos, podemos pensar que, por ejemplo, si hay actividades que han sido diseñadas para la etapa de primaria (sin especificar el ciclo) éstas también formarían parte de cada uno de los tres ciclos. Del mismo modo, si hay actividades programadas para el 2º y 3er ciclo de primaria también se podrían incluir en cada uno de los ciclos de manera independiente. Siguiendo esta forma de razonar, los datos del Gráfico 1 podrían transformarse en los reflejados en el Gráfico 2.

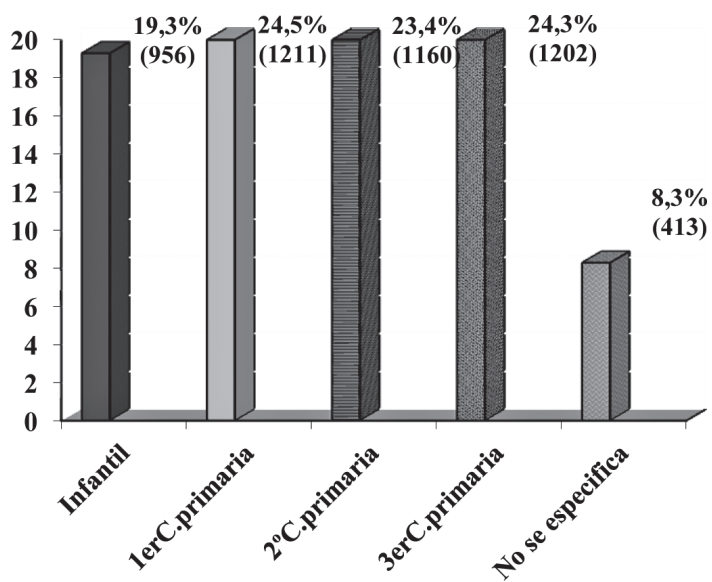


Gráfico 2. N° y porcentaje de actividades agrupadas.

En el Gráfico 2, las actividades que se presentaban para ser realizadas conjuntamente en infantil y primaria se han sumado a las ya contenidas en cada uno de los bloques implicados: esto es, por un lado, al nivel de infantil y, por otro, a cada uno de los tres ciclos de primaria. Lo mismo se ha hecho con las actividades diseñadas para ser implementadas en varios ciclos simultáneamente. Así las actividades planificadas para el 1º y 2º ciclo de primaria se han añadido a cada uno de estos niveles pero considerando los ciclos de forma independiente. Sucede igual para el 2º y 3er ciclo de primaria y para las actividades que han sido dispuestas para infantil y el primer curso de primaria. En este último caso, las actividades se han agregado a infantil y al 1er ciclo de primaria. En consecuencia, los porcentajes del Gráfico 2 no han sido calculados con respecto al total de 2605 actividades de los planes lectores, sino teniendo en cuenta un total de 4942, que es la cifra obtenida al sumar el resultado de multiplicar cada actividad por el número de ciclos en los que debe implementarse.

Estos resultados nos llevan a un análisis diferente al anterior ya que los datos reflejan un reparto de actividades muy similar para cada uno de los ciclos educativos. Infantil con el 19,3% contiene (956) y los datos para cada uno de los ciclos de primaria se sitúan en torno al 25%, superando las 1000 actividades en cada uno de ellos. Este modo de aglutinar las actividades en el nivel de infantil y los tres ciclos de primaria minimiza, con respecto al anterior análisis, la presencia de las actividades que no especifican el ciclo ni la etapa en que se encuadran, suponiendo ahora sólo el 8,3% del total (413 actividades).

Hallamos pues en los planes una distribución muy proporcionada en cuanto a las actividades que planean para cada uno de los ciclos educativos. De este modo, los datos parecen indicar que los centros no hacen distinción en sus planes en relación a la cantidad de actividades que proponen para ser trabajadas en los distintos niveles educativos. Siendo este aspecto importante no es suficiente, hasta el momento, los resultados extraídos no muestran ni el tipo de actividades ni hacia qué objetivos enfocan principalmente los centros sus planes lectores. Sería interesante conocer en qué medida los centros proyectan en sus planes actividades curriculares o no curriculares y, si éstas se orientan a lograr objetivos

Capítulo IV.

bien de comprensión, lectura, expresión o bien de motivación en cada uno de los niveles educativos. Lo veremos más adelante en los siguientes apartados.

4.3.2. Grado de integración de las actividades en el currículum (I): actividades curriculares vs no curriculares.

Sabemos hacia qué niveles educativos los centros enfocan principalmente las actividades de los planes lectores. Pero es pertinente aclarar de qué tipo de actividades estamos hablando. Es decir, si éstas son curriculares o no curriculares y qué representación tienen cada una de ellas en los planes lectores. Hablamos de curriculares cuando éstas están insertas en el currículum, esto es, cuando se implementan en alguna área/materia del currículum, algo que los propios planes lectores deben especificar. Por ejemplo, las actividades para conocer las normas ortográficas son habitualmente actividades curriculares que suelen incluirse en el área de lengua. Sin embargo, la visita a un teatro podría ser una actividad no curricular.

Establecemos como premisa general que cuanto mayor sea el número de actividades curriculares en los planes mayor será el grado de inserción de los mismos en el currículum.

A continuación se presenta el análisis de las actividades atendiendo a tres aspectos diferenciados: En primer lugar, veremos el número total de actividades curriculares y no curriculares encontradas en los planes. En segundo lugar, analizaremos como los centros a través de sus planes de lectura distribuyen estas actividades en función de la etapa/ ciclo. Y por último, nos detendremos en examinar cada plan de lectura, viendo la propuesta de actividades curriculares o no curriculares que propone.

4.3.2.1. Número total de actividades curriculares y extracurriculares.

En el siguiente Gráfico 3 se puede precisar el número y porcentaje de actividades propuestas en los planes según su tipología: curriculares, o

no curriculares (extracurriculares/complementarias, de biblioteca y otras actividades -que se realizan de manera puntual e incluso colectiva con otros centros, y que no se pueden considerar como tareas curriculares, no curriculares o de biblioteca).

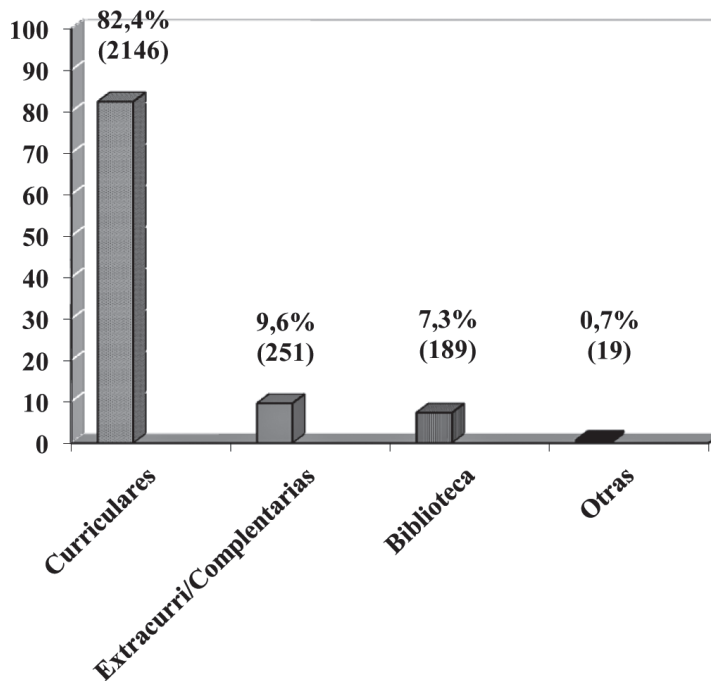


Gráfico 3 .N.º y porcentaje de cada tipo de actividad.

Tal y como se puede observar, de un total de 2605 actividades analizadas, 2146 el 82,4% son *curriculares*, es decir, están insertas en las distintas áreas del curriculum; 251, el 9,6% son *extracurriculares o complementarias*. Sólo 189 ,el 7,3% se plantean como actividades para la biblioteca y, finalmente, 19 lo que equivale al 0,7%, se incluyen en la categoría otras al ser actividades organizadas para la colectividad del centro e incluso otros centros y llevarse a cabo de manera esporádica, es decir, no tienen ninguna continuidad.

Sin embargo, no debemos quedarnos en la globalidad de los datos, queremos llegar a una mayor concreción. Veamos ahora si la diferencia entre la propuesta de actividades curriculares y no curriculares es tan apreciable teniendo en cuenta los niveles educativos en los que se plantean las actividades.

Capítulo IV.

4.3.2.2. Actividades curriculares y no curriculares según los niveles educativos.

Veamos seguidamente en el Gráfico 4 como se distribuyen las actividades curriculares y no curriculares en cada uno de los niveles educativos en los que se piensan implementar.

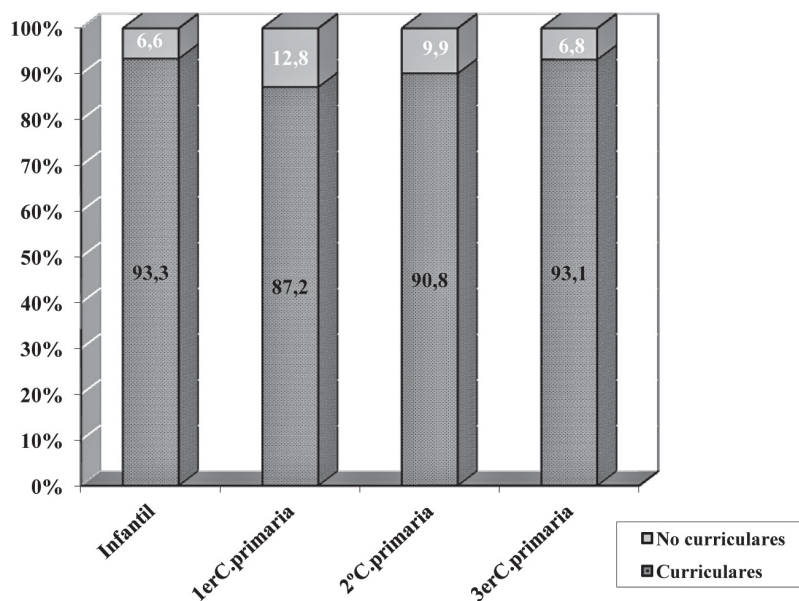


Gráfico 4 . Porcentaje de actividades curriculares y no curriculares por niveles educativos.

Tal y como indica el Gráfico 4, igualmente que en el caso anterior, si atendemos a los niveles educativos encontramos que existe una abrumadora presencia de las actividades curriculares frente a las no curriculares. Es en infantil donde las curriculares tienen mayor cabida con un 93,3%. Los ciclos de primaria obtienen porcentajes similares y muy equilibrados entre sí, siendo el primer ciclo en el que se implementan menor porcentaje de actividades curriculares 87,2%, frente a porcentajes entre el 90% y, 93% en el caso del 2º y 3er ciclo respectivamente. Por tanto, podemos insistir en la idea de que los planes están claramente integrados en el curriculum debido a la predominante presencia de actividades curriculares frente a las no curriculares y, también cabe decir que, en términos generales, la relación entre actividades curriculares y no curriculares se mantiene estable a lo largo de los distintos ciclos ya que las diferencias entre los porcentajes de cada uno de éstos, son mínimas.

*4.3.2.3. Actividades curriculares y no curriculares
en cada plan de lectura y comprensión.*

Hasta el momento, hemos comprobado que la propuesta de actividades curriculares que hacen los centros en sus planes de lectura es notoria, tanto si hablamos en términos generales sobre el total de actividades analizadas, como si lo hacemos en función de los niveles educativos hacia los que se dirigen dichas actividades. Tanto es así, que hemos confirmado la clara integración de los planes en el curriculum.

No obstante, nos interesa analizar plan a plan para saber en qué medida éstos, individualmente, orientan las actividades hacia el curriculum o no. Es decir, queremos ver qué propuesta de actividades curriculares y no curriculares hacen asumiendo que pueden existir diferencias entre los centros y planes lectores. Y también queremos saber, si los planes presentan equilibrio en sus propuestas en función de la presencia que en éstos tengan las actividades curriculares y no curriculares. Para determinar este grado de equilibrio se ha considerado que las actividades recogidas se repartiesen entre los dos tipos (curriculares y no curriculares) asumiendo que, el porcentaje de actividades curriculares y no curriculares, estuviese comprendido entre un 40 y 60%.

El análisis del número de actividades de cada tipo en cada uno de los planes puede consultarse en el Anexo 6. Gracias a este análisis es posible detectar varios datos destacables (véase el Gráfico 5):

En primer lugar, el 25% de los planes de lectura (17) marcan una propuesta de actividades única y exclusivamente de tipo curricular: esto es, el 100% de las actividades que recogen en el documento son curriculares.

Por otro lado, encontramos que el 88,3%, lo que corresponde a 60 planes, están segados con una predominancia clara hacia las actividades curriculares, mientras que tan sólo el 1,5% (es decir, 1 plan) predominan las actividades no curriculares frente a las curriculares. Únicamente 7 planes (el equivalente al 10,2%) trazan una propuesta compensada en cuanto al tipo de actividades. Esto es, recogen de manera equilibrada actividades consideradas tanto curriculares como actividades no curriculares. Tal y como explicamos anteriormente, para determinar esta

Capítulo IV.

situación de equilibrio en los planes, se ha establecido que ninguno de los tipos de actividades tuviera una presencia inferior al 40% ni superior al 60%. No obstante, incluso estos 7 planes “equilibrados” presentan mayor porcentaje de actividades curriculares frente a no curriculares.

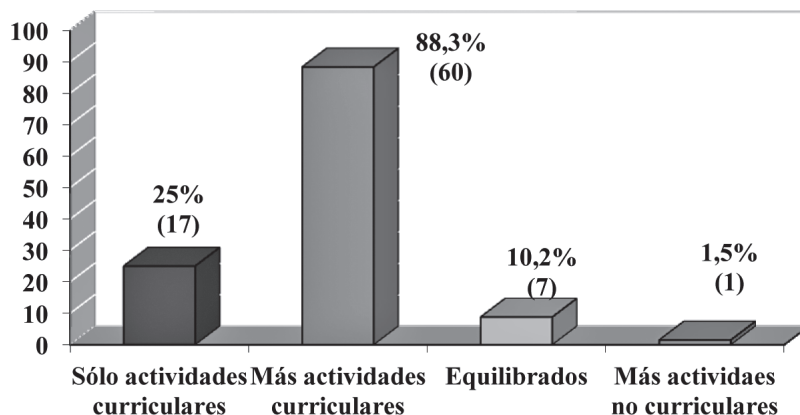


Gráfico 5. N° y porcentaje de planes en función del reparto de actividades curriculares y no curriculares que proponen.

En resumen, podemos concluir que los planes analizados hacen una propuesta mayoritaria de actividades curriculares versus las no curriculares, tanto si hacemos un examen global de los mismos, como individual. Considerando este hecho, no cabe más que reconocer su notable integración en el currículum. Pero este sesgo deja claro una predominante representación de actividades curriculares en los planes.

4.3.3. Grado de integración de las actividades en el currículum (II): Áreas/materias a las que se encaminan las actividades.

Puesto que el 88,3% de los planes analizados recogen preferentemente actividades de tipo curricular y el 82,4% de las actividades totales son de carácter curricular, queremos saber hacia qué áreas/ materias se dirigen. Dicho de otro modo, qué parcelas del currículum se trabajan desde las actividades planificadas en los planes lectores. Para ello, el siguiente gráfico recoge fielmente la oferta de actividades que los centros hacen en sus planes en cada una de las materias/áreas curriculares.

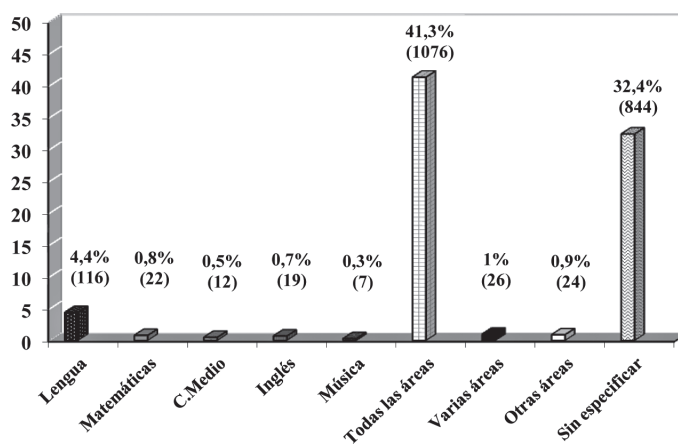


Gráfico 6. N° y porcentajes de actividades curriculares que proponen los planes para trabajar en todas las áreas o en áreas concretas del curriculum.

El Gráfico 6, muestra que la mayoría de las actividades curriculares están recomendadas para todas las áreas (el 41,3% del total, 1076 actividades) o no se especifica ningún área en particular (32,4%, 844). Son muy pocas las actividades explícitamente diseñadas para un área en concreto aunque, cuando esto ocurre, se especifica que son para lengua (el 4,4% lo que corresponde a 116 actividades) para matemáticas (0,8%, 22), inglés (0,7%, 19), conocimiento de medio (0,5%, 12 actividades), o música (0,3%, 7).

Por otro lado, aparecen valores casi inapreciables sobre las actividades que están pensadas para realizarse en varias áreas simultáneamente (1 % con un total de 26 actividades) y tan sólo el 0,9% , esto es 24 actividades van orientadas a otras áreas diferentes a las señaladas en el gráfico, por ejemplo, Educación física o plástica.

En síntesis, podemos decir, que si nos fijamos exactamente en como los planes expresan la distribución de actividades en cada una de las áreas curriculares, nos encontramos que, un grueso muy significativo de actividades van orientadas a todas las áreas. Son pocas las actividades que tienen una ubicación curricular determinada y, cuando esto ocurre, tampoco se aprecian grandes diferencias entre el número de actividades recomendadas para cada área. Esto demuestra que los centros proyectan en sus planes una distribución compensada de actividades para cada una de las áreas/materias del curriculum.

Capítulo IV.

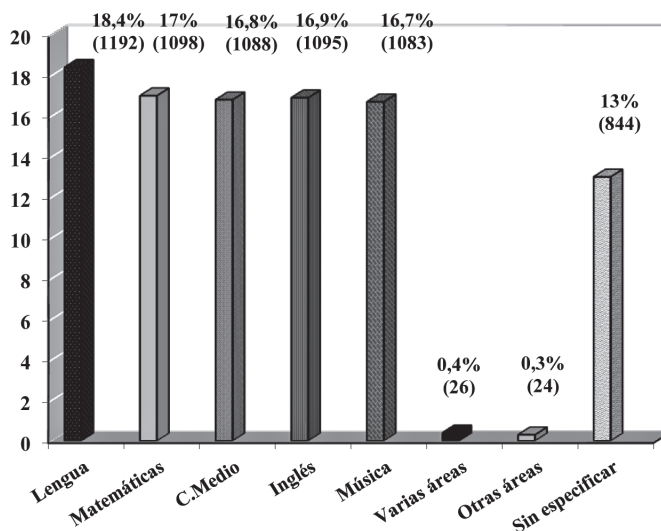


Gráfico 7. N° y porcentajes de actividades distribuidas por cada una de las áreas/ materias del currículum.

Hasta el momento, mediante el análisis de los planes lectores, hemos tratado de despejar dudas en relación, a los niveles educativos a los que se encaminan las actividades, el grado de integración de los planes en el currículum a tenor de las actividades curriculares y no curriculares que promueven y, qué áreas/materias del currículum se abordan desde los planes a través de la realización de actividades.

Nos queda por ver hacia qué objetivos se dirigen las actividades que aparecen en los planes de lectura.

Pasemos a continuación a analizar esos objetivos

4.3.4. Objetivos que pretenden los planes con sus actividades.

Lo siguiente que nos corresponde es conocer hacia qué objetivos se orientan las actividades, es decir, qué pretenden los centros al ofertar en sus planes lectores unas actividades y no otras. Tal y como anunciamos en el procedimiento de análisis anteriormente detallado, reunimos en cuatro categorías el total de las actividades encontradas en los 68 planes analizados. Y serán estas categorías las que determinen los objetivos en función de las actividades programadas. Así pues, las actividades

podrían ir en la dirección de hacer hincapié en la comprensión, de afa-
narse en la lectura, de ocuparse de la expresión o bien de lograr mayor
motivación en el alumnado.

En este punto analizaremos en primer lugar, cuántas de las activi-
dades totales se relacionan con cada una de las cuatro categorías marca-
das. En segundo lugar, se realizará este mismo análisis teniendo en cuan-
ta los niveles educativos. A continuación y siguiendo el mismo esquema
que en el apartado (4.3.2.3), buscando mayor concreción se estudiarán
las actividades de cada uno de los planes y su relación con las categorías
establecidas y , finalmente, se analizan los objetivos concretos que persi-
gue cada actividad dentro de cada una de las cuatro categorías.

*4.3.4.1. Número total de actividades y su relación
con los objetivos que pretenden alcanzar.*

El siguiente gráfico presenta los datos que arrojan luz sobre la can-
tidad y porcentajes de actividades que se incluyen en cada una de las
cuatro categorías determinadas: Comprensión, lectura, expresión y moti-
vación, que como ya dijimos fijan los objetivos.

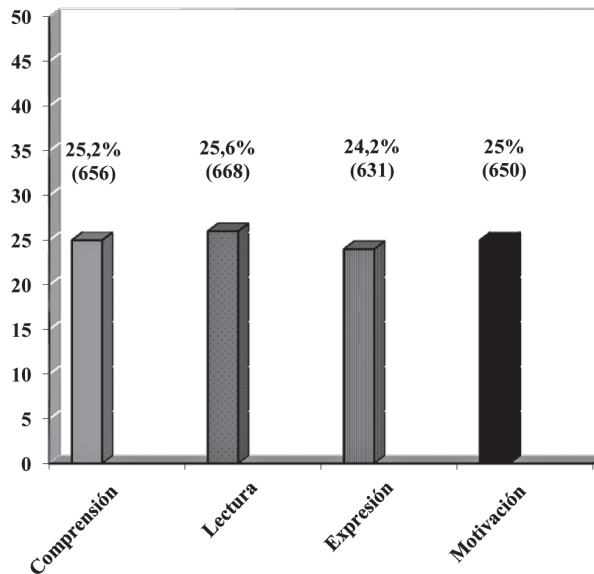


Gráfico 8.º y porcentaje de actividades enfocadas a cada una de las cuatro categorías establecidas.

Capítulo IV.

En términos generales, los datos ponen de manifiesto que la cantidad y porcentaje de las actividades diseñadas en los planes lectores analizados se sitúan de manera equitativa entre las cuatro categorías. Viendo como resultado que en conjunto proporcionan unos datos muy nivelados en relación a los objetivos que pretenden. Así, del total de las actividades (2605) el 25,2% van dirigidas a trabajar la comprensión (656), el 25,6% están pensadas para abordar la lectura (668), las actividades de expresión están representadas con un 24,2% que supone un total de 631y, por último, el 25% de las actividades se ocupan de motivar al alumno (650).

No obstante como decíamos, estos datos nos permiten hacer una valoración general, pero creemos necesario profundizar en este punto al surgirnos dos cuestiones:

Una, qué objetivos buscan conseguir los centros teniendo en cuenta las actividades que programan para cada uno de los niveles educativos. ¿Buscan mejorar la comprensión, la lectura, la expresión o tratan de motivar a los alumnos en la misma medida en todos los niveles educativos?

Y dos, si hacemos un análisis individual de cada plan centrándonos en los objetivos que tratan de conseguir mediante la realización de las actividades, ¿encontraremos un reparto tan proporcionado como hallamos cuando analizamos los datos en su conjunto?

4.3.4.2. Objetivos que pretenden los planes con sus actividades según los niveles educativos a los que van dirigidas.

El siguiente gráfico nos revela los porcentajes de las actividades según los objetivos que persiguen relacionándolas con los niveles educativos hacia los cuales van encaminadas.

Tal y como se advierte en el Gráfico 9 notamos que las actividades encaminadas a trabajar la comprensión son menos frecuentes en los niveles inferiores que en los superiores. Del 15,8% en actividades encaminadas a la comprensión dirigidas a infantil, pasamos a valores que superan el 30% en cada uno de los tres ciclos de primaria, siendo el 2º ciclo el que obtiene mayor porcentaje, 38,8%.

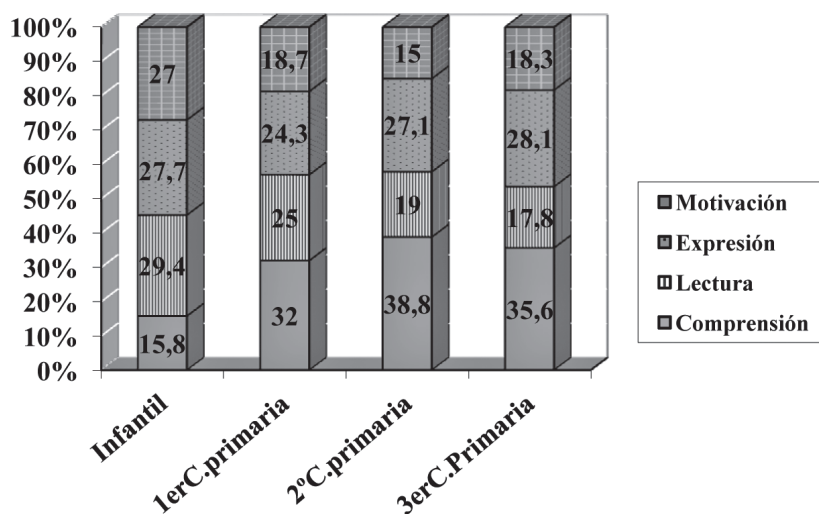


Gráfico 9. Porcentaje de actividades planificadas de cada categoría según el nivel educativo.

Los datos son muy relevadores ya que las actividades de comprensión ocupan un espacio muy importante en los planes lectores. Sucede justamente el caso contrario cuando nos centramos en los datos concernientes a las actividades de motivación. En esta ocasión, los porcentajes van de más a menos. Vemos como en infantil los valores son más notables, estando en un 27% mientras que los porcentajes de actividades dirigidas a la motivación en primaria tienen menor peso, no superando el 18% en el mejor de los casos. Observamos que el reparto de actividades dirigidas a trabajar objetivos de lectura y expresión se mantienen más estables en todos los niveles educativos. Hallamos menor porcentaje de actividades encaminadas a objetivos de lectura en los niveles educativos superiores. Pero son las actividades enfocadas a la comprensión y la motivación las que muestran mayor variación.

4.3.4.3. *Objetivos a los que se dirigen cada uno de los planes con sus actividades.*

El análisis individual de cada plan nos da una visión muy diferente a lo que encontramos anteriormente.

Observamos en este caso (véase el Gráfico 10 y el Anexo 7), que los planes no tienden a lograr el equilibrio esperado a la hora de plantear

Capítulo IV.

actividades relacionadas con las cuatro categorías propuestas. Es decir, individualmente revelan cierta descompensación en las actividades al no producirse un reparto equitativo de las mismas, lo que nos lleva a encontrarnos con planes desiguales en cuanto a la consecución de sus objetivos, bien sean de comprensión, lectura, expresión o motivación.

Para hacer este análisis, hemos considerado que un plan está sesgado hacia alguna de las cuatro categorías de actividades cuando en alguna de ellas se concentra un porcentaje superior al 40% del total de sus actividades. Y por otro lado, entendemos que se trata de un plan equilibrado, cuando entre la categoría que obtiene mayor porcentaje de actividades y la categoría que obtiene menos porcentaje, no hay una diferencia superior al 10%.

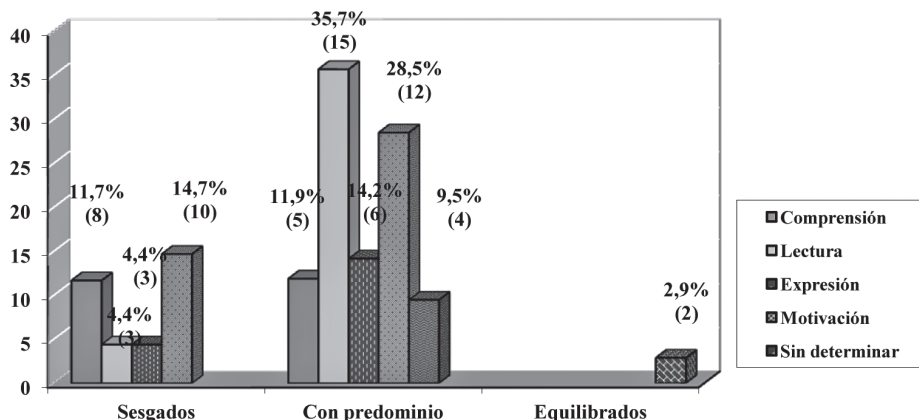


Gráfico 10. N° y porcentaje de planes orientados a cada una de las categorías

De este modo obtenemos los siguientes resultados. El 35,2%, es decir, 24 de los 68 planes analizados, fijan como prioridad la realización de actividades en alguna categoría sobre las demás. Del total de planes (68), el 11,7%, 8 de los planes, están sesgados hacia la categoría de comprensión. Lectura y expresión muestran los mismos valores, 4,4% lo que representan 3 planes cada una de estas dos categorías. Por último, detectamos 10 planes, el 14,7% sesgados hacia la categoría de motivación. Tenemos que aclarar un caso excepcional en nuestro corpus, aparece un plan en el que concurren dos categorías que superan el 40% de actividades realizadas, en concreto el 50% en la categoría motivación y el 41,7% en la categoría lectura. En este supuesto, se ha computado la categoría correspondiente al porcentaje más elevado.

Por otro lado, tal y como advertimos anteriormente, concretamos que aquellos planes que no superen el 10% de diferencia entre la categoría de menor y mayor representación, se reconocerán como planes equilibrados en tanto que programan de manera compensada la realización de actividades y hacen una distribución ajustada entre las cuatro categorías. A este respecto, nos encontramos únicamente con 2 planes, el 2,9% que cumplen esta premisa del total de planes analizados.

Finalmente, tenemos que destacar que considerando los criterios de análisis establecidos, el 61,7% de los planes, esto es 42, no se podrían entender como sesgados hacia una de las cuatro categorías, ya que en ninguna de ellas superan el 40% de actividades, pero tampoco se podrían señalar equilibrados, pues no cumplen con la premisa de que entre las actividades de cada categoría no hay una diferencia superior al 10%. Sin embargo, si podemos determinar la predominancia en dirigirse hacia alguna de las categorías. De este modo de los 42 planes, 5 de ellos lo que corresponde al 11,9%, presentan mayor cantidad de actividades dirigidas a la comprensión. El valor más significativo lo encontramos en 15 planes cuyas actividades están orientadas a trabajar la lectura lo que supone un 35,7 %. 6 planes están más escorados hacia la oferta de actividades de expresión, un 14,2 %. También encontramos 12 planes que diseñan predominantemente actividades orientadas a la motivación, lo que representa un 28,5%. Y finalmente, hallamos 4 planes (9,5%) que marcan el mismo porcentaje de actividades en dos categorías, por lo que no se ha podido concretar el predominio de las actividades hacia una de las cuatro categorías.

Recopilando lo más significativo, en términos generales los centros ofertan en sus planes de lectura y comprensión actividades que van enfocadas de manera proporcionada tanto a objetivos de comprensión, como de lectura, expresión y motivación. Encontramos en este caso valores en las cuatro categorías muy proporcionados, entorno al 25% cada una. Se mantiene esta tónica de equilibrio cuando los centros piensan en actividades para los distintos niveles educativos, aunque en esta ocasión ya detectamos que en los niveles más inferiores y más superiores empieza a haber cierta discrepancia en la distribución de actividades entre las categorías de comprensión y motivación. Por último, cuando

Capítulo IV.

se realiza un estudio más pormenorizado de cada uno de los planes, hallamos que un porcentaje notable de planes, 24, presentan actividades prioritariamente orientadas hacia uno de los objetivos, es decir, son planes orientados hacia una de las cuatro categorías, destacando las categorías de comprensión y motivación aunque aportando valores muy similares (11,7 y 14,7% respectivamente).

Visto todo lo anterior, ahora lo que nos queda por descifrar es cómo se reparten las actividades de cada una de las cuatro categorías entre sus subcategorías correspondientes.

4.3.4.4. Subcategorías a las que se enfocan las actividades de cada categoría.

Comenzamos con las actividades orientadas a trabajar la comprensión.

El siguiente gráfico aporta los datos.

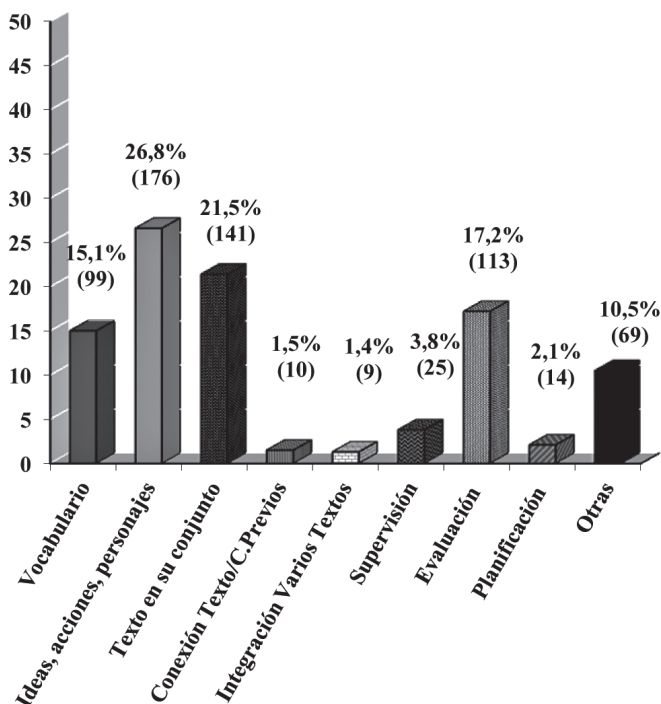


Gráfico 11. N° y porcentaje de actividades orientadas a trabajar comprensión

La categoría de **comprensión** acoge un total de 656 actividades, el 25% del total. La subcategoría más representada con un 26,8% ,176 actividades de las 656 que forman parte de esta subcategoría corresponde a las actividades que se dirigen a *extraer del texto, ideas, personajes, acciones*. Le sigue con un 21,5 % (141) las tareas que buscan comprender el *texto en su conjunto*, por ejemplo, actividades de resumen. Es relevante el porcentaje de actividades que se dirigen a *evaluar* en qué medida el alumno ha comprendido, un 17,2% lo que equivale a 113 actividades. En cuarto lugar, con un 15,1 % encontramos 99 actividades orientadas a *comprender palabras*, buscar en el diccionario, por ejemplo.

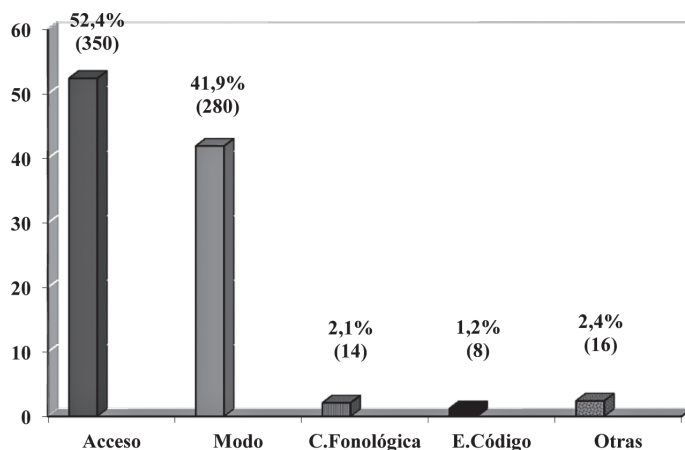
Ahora bien, si nos detenemos en actividades que requieren de mayor complejidad como, por ejemplo, (1) las que tienen como objetivo que se *relacione el texto con las ideas* de las que ya se dispone previamente, o aquellas otras actividades como, (2) las de *integrar varios textos* para obtener una idea personal o incluso (3) las encaminadas a que sea el propio lector quien *controle su nivel de comprensión* sobre el texto, identifique sus errores y/o busque soluciones para lograr una comprensión apropiada, o (4) las dirigidas a *planificar* la lectura nos encontramos con valores mínimos: un 1,5% (10) *en conexión texto/conocimientos previos*, 1,4% (9) en el caso de las actividades que tratan de *integrar textos*, un 3,8% (25) en las tareas de *supervisión* y un 2,1% en las tareas de *planificación*, esto es, 14 actividades.

El 10,5% lo que supone 69 actividades no se han podido incluir en las subcategorías anteriores al no cumplir los criterios determinados y es por esto que han conformado una subcategoría propia, denominada *otras*. Forman parte de la subcategoría *otras*, actividades como: usar técnicas de comprensión lectora.

Seguidamente nos centramos en la categoría de **lectura**.

Nos apoyamos en el siguiente gráfico para ver con precisión de qué manera se distribuyen las actividades de lectura según sus subcategorías.

Capítulo IV.



Gráficos12. N° y porcentaje de actividades orientadas a trabajar lectura.

En la categoría *lectura* las subcategorías *acceso*, y *modo* señalan los valores más altos y muy próximos entre sí. Las primeras son aquellas que facilitan al alumno la exposición a lo impreso mediante, por ejemplo, la presencia de una biblioteca de aula. Esta subcategoría acoge a 350 actividades, el equivalente a un 52,4%. El otro grueso de actividades lo encontramos en la subcategoría *modo*, con un 41,9% (280), que se refieren a las actividades que plantean distintas vías de ejecutar la lectura: por ejemplo, se incluyen en esta subcategoría actividades destinadas a trabajar la lectura silenciosa o lectura conjunta.

En menor medida, se han encontrado actividades que van enfocadas a trabajar la *conciencia fonológica* como, por ejemplo, romper palabras, buscar palabras que tengan la misma rima, etc. En este caso hallamos 14 tareas lo que implica un 2,1%. De igual modo, actividades orientadas a la *enseñanza del código*, como por ejemplo, juegos de identificar y reconocer letras tienen una presencia muy baja: encontramos sólo 8 actividades (el 1,2% del total de actividades de lectura).

Por otro lado, tan sólo 16 actividades se añaden a la subcategoría *otras*, un 2,4% actividades que no reúnen las características necesarias para ser computadas en las subcategorías *acceso*, *modo*, *conciencia fonológica* o *enseñanza del código*.

Pasamos a visualizar a través del gráfico los datos que nos indican

las actividades programadas para trabajar la **expresión** reparando en la cantidad y porcentajes que obtienen dentro de esta categoría.

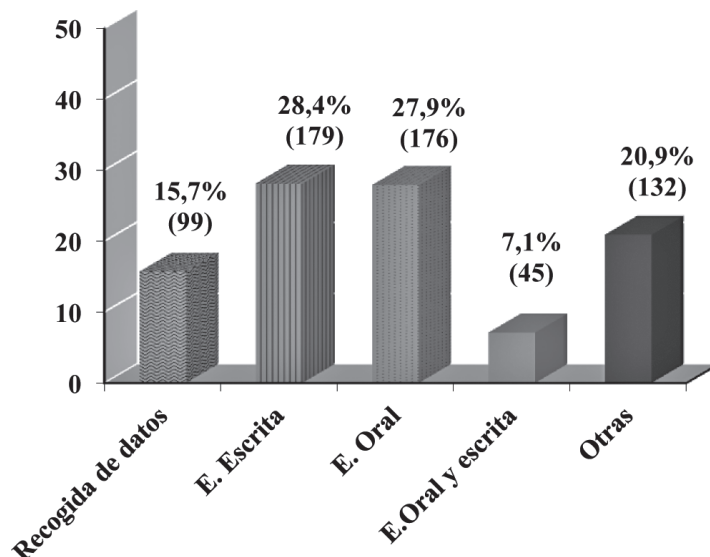
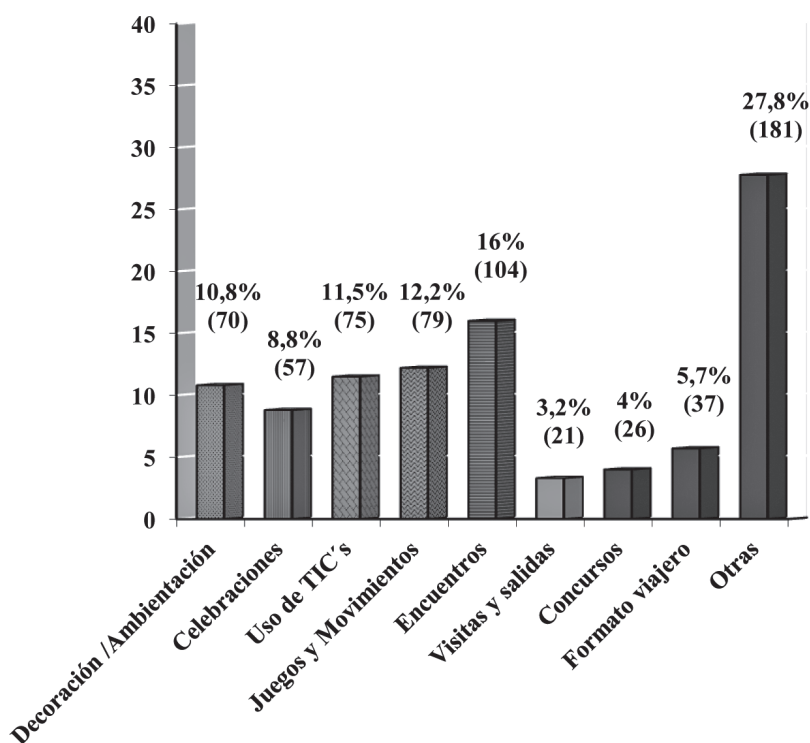


Gráfico 13. N° y porcentaje de actividades orientadas a trabajar la expresión.

Sobre la categoría **expresión** es importante hacer notar que prácticamente el total de las actividades dirigidas a ésta (631), se reparten en porcentajes similares entre tres subcategorías: (1) *expresión escrita*, con 179 actividades (28,4%) como, por ejemplo, hacer una redacción por escrito; (2) *expresión oral*, con 176 actividades, lo equivalente al 27,9% orientadas a trabajar, por ejemplo mediante coloquios y debates, y (3) *otras* actividades de expresión que bien son más generales o que tratan de que el alumno se exprese a través de otros lenguajes. Esta subcategoría *otras* que acoge a 132 actividades, un 20,9%, como recitar una poesía con el cuerpo o hacer trabajos de expresión plástica serían ejemplos típicos de esta subcategoría. Una presencia menor tienen las actividades que forman parte de la subcategoría *recogida de datos*, con 99 actividades, un 15,7%. Un ejemplo de actividad perteneciente a esta subcategoría sería, por ejemplo, la consulta de ejemplares impresos y soportes informáticos para obtener información. Finalmente, 45 actividades (un 7,1%) tratan de abordar conjuntamente la *expresión escrita* y *la oral* como, por ejemplo, aprendiendo una poesía para recitarla y escribir otra, a partir de palabras dadas.

Capítulo IV.

Por último, veamos hacia qué subcategoría se dirigen las actividades dentro de la categoría de motivación. Para ello, a continuación se muestra gráficamente la distribución de actividades en las correspondientes subcategorías dentro de la categoría motivación.



Gráficos 14. N° y porcentaje de actividades orientadas a trabajar la motivación.

En la categoría de **motivación** se advierte 181 actividades dentro de la subcategoría *otras* lo que corresponde a un 27,8%, por encima del resto. A modo de ejemplo, algunas actividades que podríamos encontrar serían; realización de marcapáginas, tareas de animación a la lectura sin especificar, lectómetros, etc. Como puede observarse son actividades que no cumplen los criterios para ser incluidas en cualquiera de las otras nueve subcategorías que han sido descritas para la categoría motivación. Por otro lado, un 3,2% corresponden a 21 actividades que implican *salidas o visitas* a exposiciones, etc. El 4% trata de motivar a los alumnos por medio de *concursos* (26) y, el 5,7%, esto es, 37 actividades que implican la ida y venida al cole de distintos *formatos viajeros* ya sea maleta, libro, baúl, etc.

Por otro lado, hallamos 104 actividades, el 16% que buscan que el lector tenga un contacto más cercano y directo con los autores e ilustradores de los libros, esto es, la subcategoría *encuentros*. Las cuatro subcategorías restantes, muestran resultados parecidos con porcentajes que van desde el 8,8% en el caso de las *celebraciones* (57) al 12,2% si nos fijamos en la subcategoría *juegos y movimiento* lo que representa a 79 actividades. La subcategoría *celebraciones*, congrega actividades que conmemoran efemérides como, por ejemplo, el día del libro, el día de la biblioteca, etc. Mientras que en la subcategoría de *juegos y movimiento* se incluyen actividades como danzas, bailes, *gynkanas*, etc. *Decoración* recoge 70 actividades, un 10,8%, y, por último, con 75 actividades (el 11,5%) estaría la subcategoría “*uso de las Tic’s*”. En el primer caso, la subcategoría *decoración* recoge actividades como, por ejemplo, realizar murales o exposiciones temáticas. Actividades como el visionado de películas, vídeos o usar cuentos audiovisuales son algunos ejemplos de actividades que se engloban dentro de la subcategoría “uso de las TIC’s”.

4.4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

Para iniciar este apartado, es preciso recordar el principal objetivo que enmarca esta investigación. Tomando como referencia el Plan Lector de cada centro, un documento revelador y con gran peso en materia de lectura y comprensión bien por la obligatoriedad de llevarlo a cabo o bien por constituir el eje vehicular de la lectura, nos planteamos como objetivo principal analizar en qué medida los docentes con las actividades que programan en éstos se acercan o se distancian de lo que la investigación considera pertinente para lograr que los alumnos lleguen a ser lectores competentes.

Para arrojar luz sobre este objetivo se diseña este primer estudio en el que se analizan las actividades que se recogen en 68 planes lectores. En relación a ello, nos planteamos cuatro interrogantes que constituyen nuestros objetivos:

Primeramente, queríamos conocer si el plan de lectura está pensado como algo global y está presente en todos los niveles educativos ya fuera de infantil y/o primaria o por el contrario se trata de un documento enfocado a niveles educativos determinados.

Capítulo IV.

En segundo lugar, y dada la importancia que el plan de lectura asume en materia de lectura y comprensión, queríamos saber su grado de integración en el curriculum. Es decir, si las actividades que se proponen en los planes son actividades dirigidas a trabajar contenidos curriculares o simplemente las actividades ajenas al curriculum que se realizan de manera aislada e independiente.

Vinculado al objetivo anterior y, en tercer lugar, parecía pertinente preguntarse hacia qué materia/ áreas dirigen los docentes las actividades que diseñan en los planes.

Por último, queríamos conocer cuáles eran los objetivos que pretenden alcanzar los centros con la oferta de actividades que hacen en los planes de lectura.

El análisis de los datos nos lleva a las siguientes conclusiones:

4.4.1. ¿Hacia qué niveles educativos se dirigen las actividades recogidas en los planes de lectura?

Primeramente, y en relación al primer objetivo, los datos revelan que los centros cuando piensan en las actividades que van a desarrollar en las aulas a través de los planes, lo hacen de una manera global si consideramos los distintos niveles educativos. Es decir, sus propuestas de actividades van principalmente dirigidas a las etapas de infantil y primaria ya sea de manera conjunta, las mismas actividades para ambas etapas (17,8%) o, haciendo una distinción entre las dos. En este último caso, el 17,2% representa las actividades encaminadas a infantil y el 15% para la etapa de primaria. Por lo tanto, del plantel de actividades ofertadas, el 50% del total van enfocadas a niveles educativos amplios (etapas), sin especificar.

Son menos tajantes los porcentajes de actividades, entre el 1 y el 11%, que están planificadas para que sean implementadas de manera expresa en alguno de los ciclos educativos. También, se observa que un cómputo interesante de actividades (16%) están dispersas por los niveles educativos, es decir, los planes de lectura no especifican en que etapas o ciclos se llevarían a cabo.

En resumen, parece claro que no hay un diseño evolutivo en los planes porque una cantidad importante de actividades han sido programadas pensando en cada etapa en su conjunto (sin especificar cursos ni ciclos) o, incluso en ambas etapas a la vez. Interpretamos pues, que los centros presentan en sus planes actividades generales que implementan en los distintos niveles educativos en detrimento de actividades más concretas dirigidas a ciclos determinados.

Sin embargo, si el total de actividades que van dirigidas a los bloques que representan los niveles educativos amplios (etapas o ciclos unidos) lo repartimos por cada uno de los ciclos buscando mayor concreción, hallamos porcentajes similares en cada uno de los niveles educativos. Lo que parece indicar que los centros reparan en el hecho de ofertar actividades en sus planes para todos los niveles de forma compensada.

4.4.2. ¿En qué medida el plan de lectura está integrado en el curriculum?

En segundo lugar y vinculado al segundo objetivo, considerando el número total de actividades (2605), predominan las de tipo curricular por lo que cabe hablar de un alto grado de inserción de los planes lectores en el curriculum. Y además, la oferta de actividades curriculares tiene mayor peso que las no curriculares en cualquiera de los casos estudiados, tanto si (1) atendemos de modo completo a todo el corpus de actividades, (2) si hacemos un examen individual de cada plan o (3) si tenemos en cuenta las actividades propuestas para cada uno de los niveles educativos. En los tres supuestos los resultados apuntan en la misma dirección: predominan las actividades curriculares versus no curriculares. Encontramos una abrumadora presencia de planes sesgados hacia lo curricular (88,3%) frente a un escaso porcentaje de planes que diseñan de manera equilibrada tanto actividades curriculares como no curriculares (10,2%).

4.4.3. ¿Hacia qué materia/ áreas dirigen los docentes las actividades que diseñan en los planes?

Siguiendo con el tercer objetivo, la mayoría de las actividades curriculares se dice que son válidas para todas las áreas o no se especifica

Capítulo IV.

ningún área en particular. Esto podría ser un indicador de que quienes han elaborado los planes lectores son conscientes de la transversalidad de la lectura, pero podría responder también a una declaración de intenciones no del todo viable pues cabe preguntarse, si, en efecto, cualquier actividad puede realizarse en cualquier área. Por ejemplo, encontramos "subrayar palabras desconocidas, completar textos mutilados, cambiar palabras por otras que sean sinónimas, contar historias a partir de imágenes, extraer las ideas principales, realizar un esquema con las ideas, etc"

Sin embargo, si el total de actividades aglutinadas en el bloque "todas las áreas" las repartimos en cada una de las áreas, hallamos porcentajes similares en cada una de ellas. Lo que parece revelar que los centros reparan en el hecho de programar actividades en sus planes para todas las áreas/ materias de forma compensada.

4.4.4 ¿Qué objetivos persiguen los centros con la oferta de actividades que hacen en los planes de lectura?

Por último, en lo que respecta a los objetivos. Podríamos decir que, en su conjunto, el número de actividades destinadas a la lectura, comprensión, expresión y motivación, está muy equilibrado, entorno al 25%. Al hacer el análisis por ciclos las actividades de comprensión van aumentando y las de motivación van descendiendo, pero las de lectura y expresión se mantienen estables. Por qué se mantienen estables las de lectura. ¿Es porque se cree que, pese a lo planteado por el Simple View of Reading y a pesar de los datos que tenemos, el reconocimiento de palabras se considera siempre igual de importante? Por otro lado, cuando se hace un análisis plan a plan se comprueba que, aunque la mayoría de los planes no están equilibrados, cuando lo están, predominan los planes sesgados hacia la motivación y comprensión.

Considerando las actividades encontradas para trabajar la comprensión, parece que, para los autores de los planes lectores comprender es, básicamente, acceder al significado de las palabras, captar la idea general del texto y captar sus ideas importantes (los personajes, sus acciones) mientras que otros procesos de comprensión más complejos (como la conexión con los conocimientos previos, la integración entre textos, o

la supervisión) prácticamente ni se contemplan. Esto hace que se dé un importante desequilibrio entre la multitud de procesos implicados en la comprensión y los pocos promovidos por los profesores a través de las actividades diseñadas en los planes de lectura.

Sobre la lectura, resulta llamativo que para fomentar el reconocimiento de palabras se piense exclusivamente en garantizar que los niños lean y que lean de maneras distintas (en silencio, por grupo, etc.) diseñando muy pocas actividades para enseñar el código o promover la conciencia fonológica, competencias que la investigación deja claro que son necesarias en el aprendizaje de la lectura. Sin embargo, éstas se acumulan principalmente en infantil y el primer ciclo de primaria. Aspecto que nos parece interesante, ya que es en los primeros años de su escolarización donde los alumnos comienzan a conocer las letras y también a aislar mentalmente las unidades fonológicas que constituyen las palabras.

En lo que respecta a las actividades dedicadas a promover la expresión oral/escrita, éstas son más genéricas que las dirigidas a la comprensión: mientras que entre las actividades dirigidas a promover la comprensión se plantean actividades que buscan poner en marcha alguno de los procesos concretos de comprensión (como identificar lo importante), entre las actividades destinadas a promover la expresión parece que sólo se plantean actividades “para expresarse” o “documentarse”, sin reflejar de manera explícita los procesos concretos que pueden estar en la base de la expresión (como la planificación del mensaje, su organización, etc, aunque debemos considerar que si se proponen actividades como realizar una redacción, en esta tarea se han de activar necesariamente alguno de estos procesos.

Finalmente, siguiendo con las actividades encontradas en los planes, los docentes dan una notable importancia a las tareas dirigidas a la motivación. Descubrimos una importante variedad que pretenden estimular y favorecer el gusto por la lectura. Los autores de los planes estarían en la línea de numerosos estudios que relacionan el interés de los niños por la lectura con su rendimiento en lectura. Parece lógico pensar que motivar a los niños hacia la lectura les conducirá a leer y, por lo tanto, tendrían más oportunidades de mejorar su capacidad de lectura. Sin

Capítulo IV.

embargo, considerando la motivación como un proceso fundamental, es el único dentro de la dimensión cálida que aparece representado en los planes lectores viéndose claramente descuidados todos los demás. Existe pues un desequilibrio claro en cuanto al tratamiento que se da a los procesos cálidos implicados en la comprensión. Encontramos actividades dirigidas a motivar a los alumnos en las tareas de leer y comprender pero no hay atisbos por parte de los docentes de plantear cuestiones por ejemplo, para mantener el compromiso del alumno con el objetivo de la tarea o de controlar las emociones que pueden ver amenazado el éxito de ésta o el proceso de la misma

Capítulo V. Estudio II.

**Análisis de las creencias y acciones de
los docentes en relación a la lectura
y la comprensión.**

5.1. INTRODUCCIÓN.

Este segundo estudio tiene como objetivo principal analizar (1) qué presencia tiene el trabajo en lectura y comprensión en las agendas de los profesores, (2) qué procesos creen que deben promover para su desarrollo y (3) qué conocimiento profesional despliegan cuando se les invita a imaginar situaciones hipotéticas de lectura y comprensión (cómo planificarían y cerrarían la lectura de un texto concreto y qué preguntas harían después de que sus alumnos lo hubieran leído), teniendo en cuenta, con respecto a estas tres cuestiones, si hay diferencias entre los profesores que han participado en la elaboración del plan lector del centro y los que no. Es decir, nos interesa analizar si existe alguna relación entre, por un lado, las creencias y los conocimientos prácticos de los profesores y, por otro lado, el hecho de conocer y participar en la elaboración de los planes de lectura. El interés de este análisis reside en que, como ya se expuso en la revisión del Capítulo III, quienes han investigado desde distintas perspectivas el pensamiento docente coinciden en concluir que lo que los docentes conocen, piensan y creen influye en su práctica diaria (Jiménez, 2004; Kuzborska, 2011; Tracey y Mandel, 2012). Si, además, tales creencias y conocimientos se relacionaran con la participación en la elaboración de los planes lectores, éstos se mostrarían como una posible herramienta para la reflexión y mejora profesional.

En este estudio, en lugar de observar la práctica de los docentes en sus aulas, nos acercamos a sus creencias y conocimientos sobre la lectura y la comprensión por medio de un cuestionario, lo que nos ha permitido acceder a un número amplio de profesores (68). De manera aún más concreta, se espera que los datos recogidos permitan dar respuesta a estos tres objetivos:

En primer lugar, nos interesa conocer lo que los docentes dicen que hacen en las aulas, viendo, a través de su horario, la cantidad de sesiones en las que dedican tiempo a realizar tareas de lectura y comprensión. La legislación⁴⁸ contempla que la lectura constituye un factor fundamental para el desarrollo de las competencias básicas y establece

⁴⁸ REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria.

Capítulo V.

que los centros, al organizar su práctica docente, deberán garantizar la incorporación de un tiempo diario de lectura, no inferior a treinta minutos, a lo largo de todos los cursos de la etapa de primaria. Del mismo modo, en la etapa de infantil, la legislación⁴⁹ recoge que el aprendizaje de la lectoescritura requiere un tratamiento específico porque se trata de introducir a los escolares, de forma progresiva, en un sistema de códigos convencionales que les permita entender, interpretar y producir informaciones sencillas, aspectos que, a nuestro modo de ver, requieren un trabajo diario. No obstante, los profesores tienen flexibilidad para ampliar y rellenar de un modo u otro este tiempo mínimo exigido. Por todo ello, nos interesa conocer en cuántas sesiones a la semana están presentes las tareas de lectura y comprensión. En este sentido, esperamos encontrar que los docentes dediquen al menos una sesión diaria a trabajar tareas de lectura pero que el tiempo máximo varíe, así como las actividades concretas realizadas (por ejemplo, leer textos diferentes, aclarar vocabulario, relacionar sonidos con grafías, analizar oraciones, etc.). Y, de manera aún más concreta, cabe esperar que aquellos profesores que han participado en la elaboración de los planes lectores estén más sensibilizados hacia la importancia de esta área y dediquen más tiempo a trabajar aspectos relacionados con la lectura.

En segundo lugar, numerosas investigaciones ponen de manifiesto que los conocimientos y las creencias que tienen los docentes condicionan su práctica educativa. Podremos intuir los conocimientos que tienen los profesores sobre los procesos implicados en la lectura de palabras al analizar sus respuestas a una pregunta planteada en estos términos: ¿Cuál de estas tres tareas (una tarea de orientación espacial, leer cuentos, jugar con las palabras) te parece más apropiada para facilitar a los alumnos de infantil el aprendizaje posterior de la lectoescritura? Como se expuso en el Capítulo III, Rodríguez y Clemente (2013) indagan en las concepciones que los docentes tienen sobre el proceso de enseñar a leer y escribir mostrando que la lectura de cuentos se configura como un aspecto al que los maestros otorgan una gran importancia, por delante de otras tareas relacionadas con la conciencia fonológica como, por ejemplo, jugar con las palabras (identificar fonemas, asociar letra-sonido,

⁴⁹DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León.

identificar sílabas en palabras, etc.). Parece claro que el trabajo sistemático y explícito sobre el código escrito, la conciencia segmental y el vocabulario están claramente relacionado con el éxito lector. Sin embargo, a pesar de ello, los profesores parecen preferir la realización de tareas vinculadas al desarrollo del lenguaje oral y a la narración de cuentos a la hora de abordar la enseñanza de la lectoescritura en las primeras etapas (Hindman y Wasik, 2008). Nos interesa saber si esto se mantiene en el caso de los participantes de este estudio y si hay al respecto alguna diferencia entre los profesores que han participado en la elaboración de los planes lectores de sus centros y los que no. Así, esperamos encontrar que los docentes se orienten más hacia concepciones vinculadas a aspectos motivacionales, esto es, que estimulen al niño en su interés y gusto por la lectura leyéndoles cuentos. Por tanto, la hipótesis que planteamos va en la línea de que los docentes piensan que motivar a los niños hacia la lectura les ayuda más que otras tareas en el proceso previo de aprendizaje de la lectoescritura; mientras que decantarse por “jugar con palabras” indicaría una formación especializada en lectura y, las tareas de orientación espacial, estarían más relacionadas con una concepción de la lectura en la que se insiste en el desarrollo de los aspectos perceptivo-visuales a pesar de que encontramos trabajos en esta última línea que avalan que el entrenamiento de ejercicios perceptivos no tienen un efecto significativo sobre el rendimiento lector del alumno (Alegría, 1985; Liberman, 1982).

En tercer lugar, nos interesa saber cuál es el conocimiento que los docentes ponen en marcha cuando se les invita a trabajar con dos textos concretos: uno expositivo y otro narrativo. En este sentido, queremos conocer expresamente qué acciones se les ocurre que podrían realizar antes de leer (en la planificación), después de leer (cierre) y al evaluar la comprensión del texto (esto es, qué preguntas harían a sus alumnos).

Con respecto a las planificaciones que realizan, podremos ver, por ejemplo, si activan o no conocimientos previos, si justifican la importancia de abordar el texto, si establecen los objetivos de lectura, etc. Al respecto, esperamos encontrar más acciones que entendemos están instauradas en la práctica habitual (como, por ejemplo, aclarar significados, activar conocimientos previos o, incluso, determinar el procedimiento que se va a seguir para leer el texto). Hallamos en la investigación resultados que

Capítulo V.

podrían avalar nuestra hipótesis. Así, tal y como se revisó en el Capítulo III, Sánchez et al., (2010), en un análisis de la práctica que pretende precisamente determinar la distancia entre lo que se hace en las aulas y lo que se podría llegar a hacer en tareas de lectura conjunta, encuentran un gran número de profesores que conectan los conocimientos previos de los alumnos con los contenidos que van a tratar en el texto o se detienen a aclarar significados. Por otro lado, creemos que van a estar menos presentes acciones de planificación como justificar la importancia de la lectura, o anticipar la estructura del texto. De hecho, Sánchez, Rosales y Suárez (1999) en un estudio con propósitos similares, mostraron la distancia que puede mediar entre lo que realmente hacen los profesores en sus aulas y el ideal que se desprende de la investigación educativa, poniendo de manifiesto que los profesores no siempre operan con una idea precisa de cuáles son los contenidos que les gustaría que sus alumnos comprendiesen ni resaltan la necesidad de dar un sentido a la lectura, tarea que parece no destacar en la práctica docente. Sánchez et al., (2010), reconocen la escasa presencia de acciones de este tipo en tareas de lectura conjunta entre profesor y alumno, al menos en aquellos tipos de planificación en los que es necesario promover procesos cognitivos más complejos, como, por ejemplo, analizar inconsistencias o buscar los objetivos o metas de lectura.

En cuanto a las acciones que se realicen después de la lectura, podremos identificar si los profesores realizan acciones de cierre sencillas y más habituales como puede ser el hecho de aclarar el significado de las palabras o realizar ellos mismos un resumen del contenido, o, por el contrario, si son capaces de emprender acciones más complejas como, por ejemplo, reparar en la estructura, o instar a los alumnos a reflexionar sobre el texto leído. Volviendo a los trabajos de Sánchez et al., (2010) encontramos que los profesores realizan acciones orientadas a extraer las ideas de detalle e importantes de la lectura pero pocas veces se ordenan e interpretan las ideas que han sido seleccionadas. También subrayan el hecho de que en su corpus no se halle ningún caso en el que se valore críticamente el texto o el proceso de comprensión seguido para interpretarlo. Con respecto a la elaboración de resúmenes y mapas conceptuales no identifican un patrón predominante: muchos profesores no realizan ninguna de estas tareas, otros únicamente seleccionan las ideas

más importantes, algunos organizan estas ideas de manera inespecífica, y muy pocos llegan a representar las conexiones entre las ideas.

Por último, y pensando también en el trabajo con estos dos tipos de texto, nos parece pertinente conocer el tipo de preguntas que los profesores dicen que harían a sus alumnos después de leerlos. De este modo, podremos acercarnos a conocer el nivel de comprensión que los docentes pretenden conseguir, en función del tipo de preguntas que proponen a sus alumnos. En este sentido, existen precedentes (por ejemplo, Sánchez et al., (2010) de que los docentes plantean principalmente preguntas encaminadas a obtener detalles sobre el texto y preguntas que permitan al alumno extraer las ideas principales (es decir, preguntas que se relacionan con un nivel de comprensión superficial) en detrimento de otras preguntas más complejas, como las que ayudan a organizar la información, integrarla con los conocimientos previos o reflexionar sobre lo leído: las preguntas derivadas de la interacción permiten seleccionar y generar ideas relevantes, pero éstas no se organizan, ni se integran en lo que el alumno ya sabe.

No obstante, los antecedentes que acabamos de citar describen, gracias a la observación directa, el modo de proceder de los profesores cuando interactúan con sus alumnos. Ahora bien, dicha interacción puede estar condicionada por circunstancias contextuales (horario, interés de los alumnos, comportamiento del grupo, etc.) que empañen el conocimiento profesional de los docentes. En este sentido, un cuestionario en el que los profesores deben diseñar, sin esas presiones contextuales, para un texto expositivo y un texto narrativo concretos, actividades de planificación, cierre y evaluación de la lectura podría ser una forma más pura -o al menos complementaria- de evaluar el conocimiento práctico del profesorado. Por esa razón, creemos que aquellas acciones y preguntas que promueven procesos más complejos de comprensión seguirán siendo poco frecuentes en nuestro corpus (con respecto a las acciones y preguntas que promueven procesos menos complejos) pero podrían tener más presencia que en los estudios observacionales y, especialmente, entre los profesores que han participado en la elaboración de los planes lectores. Si no es así y los resultados de este trabajo son convergentes con los procedentes de la observación, esto validaría, tanto los estudios

Capítulo V.

observacionales (realizados con muestras más pequeñas), como los estudios realizados por medio del planteamiento de tareas hipotéticas (la opción elegida para este trabajo).

5.2. METODOLOGÍA.

5.2.1. Recogida de información y corpus analizado.

Para recoger los datos necesarios para este estudio, la autora acudió al Centro de Formación de Profesorado e Innovación Educativa de Zamora (CFIE) para presentar los objetivos de la investigación y solicitar el acceso a las aulas donde se imparten los cursos de formación a docentes con el fin de aplicar un cuestionario de creencias y conocimientos prácticos sobre la enseñanza de la lectura y sobre la forma de ayudar a comprender los textos que se leen en clase (Véase, Anexo 8). En cada uno de los cursos de formación que en ese momento se estaban impartiendo se explicó el tema sobre el que versa el trabajo y se invitó a participar haciendo notar que la información extraída de los cuestionarios sería muy reveladora para entender cómo se promueve el aprendizaje de la lectura y cómo se facilita la comprensión de textos. Finalmente, a los profesores asistentes se les pedía que leyeran el cuestionario y contestaran de manera voluntaria e individual. Hay que subrayar que ninguno de los docentes que participó en la cumplimentación de los cuestionarios estaba recibiendo formación en el área de lectura: en concreto, los cursos a los que asistían versaban sobre el juego como instrumento didáctico, el apoyo conductual, la interacción educativa y el conocimiento de la ciudad. Esto indica que la muestra representa a profesores en formación con intereses muy diversos y, además, no expresamente orientados a la lectura.

Paralelamente, se enviaron cuestionarios online a más docentes de distintas provincias de la Comunidad. Para ello, se ha utilizado una técnica de muestreo en cadena, lo que se conoce como bola de nieve. Este procedimiento se inicia a partir de una pequeña cantidad de sujetos que cumplen las características o requisitos necesarios, fijados para el estudio: en este caso, docentes desarrollando su labor profesional en la Comunidad, dentro de un nivel educativo determinado (Educación infantil y Educación obligatoria), ubicados dentro del sistema educativo público.

A continuación, estos participantes nos conducen y ayudan a localizar a otros con característica análogas hasta conseguir una muestra suficiente para el estudio.

Uniendo ambos procedimientos de recogida de los datos, se hizo un acopio final de 68 cuestionarios, de los cuales 39 se obtuvieron de un modo personal, y 29 online.

Se procuró que la muestra de profesores representase el mayor número posible de provincias y desempeñase su actividad educativa en centros de las tres tipologías establecidas en el estudio anterior (CRA's, rurales y urbano). Tal y como puede verse en la Tabla 6 están representadas 6 de las 9 provincias de Castilla y León. Participan en el estudio 14 profesores de Avila, 3 de Burgos, 1 de León, 11 de Salamanca, 8 de Segovia y 31 de Zamora. Del total de profesores, el 48,5% imparten docencia en centros rurales, el 25% en urbanos y el 25% en CRAs (el 1,5% restante no especifica el tipo de centro en el que desarrolla su actividad docente). De este modo, se obtiene una muestra más compensada si consideramos la tipología de centros, y menos si atendemos a la procedencia de los docentes.

	Provincia												Total	
	AV		BU		LE		SA		SG		ZA		Nº	%
Tipología	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
CRA's	3	21,4	0	0	1	100	3	27,2	0	0	10	32,2	17	25
CEIP . Urbanos	0	0	3	100	0	0	6	54,5	0	0	8	25,8	17	25
CEIP Rurales	11	78,5	0	0	0	0	2	18,1	8	100	12	38,7	33	48,5
No se especifica	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3,2	1	1,5
Total	14	100	3	100	1	100	11	100	8	100	31	100	68	100

Tabla 6. Muestra completa de docentes participantes en el estudio

5.2.2. Justificación del cuestionario para la obtención de los datos.

El diseño del cuestionario responde al interés de obtener información acerca de la forma en que los docentes conciben la lectura y la comprensión y como esto puede verse reflejado de manera específica en las

Capítulo V.

actividades propias de lectura y en el trabajo con textos escritos. El cuestionario consta de tres partes. En dos de ellas se presentan diversas tareas o dilemas con el fin de proponer a los participantes diferentes oportunidades y contextos de expresión y así lograr, por nuestra parte, un acceso más completo a sus conocimientos, creencias, saberes, que a su vez nos permitiesen evaluar el repertorio y consistencia de los mismos. Para elaborar el cuestionario nos fijamos en herramientas similares utilizadas en investigaciones publicadas para la indagación de creencias, concepciones y representaciones implícitas en diversos dominios (recuérdense, por ejemplo, los trabajos de Boatto, Vélez y Bono ,2011; López, Echeita y Martín ,2009; Vilanova, García y Señorino, 2007 revisados en el Capítulo III), aunque no los utilizamos en forma exacta por no ajustarse a nuestros objetivos.

En nuestro caso, se trata de un cuestionario de dilemas en tanto que es un instrumento de indagación de carácter estructurado, que enfrenta al sujeto ante situaciones prácticas referidas a un dominio de conocimiento y acerca de las cuales debe tomar decisiones (Macchiarola, 2004). Plantea tareas propias de lectura en las que se pide la resolución de cada una de ellas tal y como se realizaría en un contexto real de lectura en el aula, al que se enfrentan los sujetos cotidianamente. Nuestro interés por este diseño de dilemas es que, “En los dilemas se reflejaban situaciones específicas que se producen habitualmente. El tipo de tarea que supone contestar a dilemas de este tipo reúne una serie de rasgos que podrían estar permitiendo acceder a niveles más implícitos de las representaciones de lo que habitualmente se consigue con un cuestionario. Se buscaba disminuir la deseabilidad social que se suele producir con este tipo de instrumentos y poder así acceder de forma más fiable a sus concepciones implícitas” (Martín et al., 2006, pp. 172).

Algunas investigaciones (por ejemplo, Boatto, Vélez y Bono, 2011) avalan la eficacia de estos instrumentos a la hora de indagar las concepciones implícitas sobre el aprendizaje a partir de la lectura de textos académicos o para detectar las diversas concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza (Bautista, Pérez Echeverría y Pozo, 2010; Gómez y Guerra, 2012, Vilanova, García y Señorino, 2007).

5.2.3. Diseño del cuestionario.

A continuación, se analiza el cuestionario según lo que indaga. De este modo, en lo referente a la información que busca obtener, presenta tres partes:

- La primera parte (a. Caracterización general del participante) consta de 8 preguntas.

- La segunda parte (b. Información sobre conocimientos y creencias), plantea dos cuestiones.

- La tercera parte (c. Información sobre cómo afrontan tareas de lectura y comprensión a través de textos), comprende 3 preguntas.

Veamos de manera más detallada cada una de ellas.

a) Caracterización general del participante:

En el primer bloque de preguntas del cuestionario se requiere información sobre cuestiones formativas o profesionales del docente con el fin de controlar algunas de las variables que podrían influir en su modo de responder al cuestionario. Concretamente, en esta parte se pregunta por: el nombre del centro en el que imparte clase, formación académica general o vinculada expresamente a la lectura, etapa y curso o cursos en los que tiene docencia, puesto que desempeña, años de experiencia en el cuerpo. También se incluyen en este apartado dos cuestiones referidas al plan de fomento a la lectura: (1) si conoce el plan lector que se está desarrollando en el centro, y (2) si ha participado en la elaboración del mismo.

b) Información sobre los conocimientos y creencias.

La segunda parte está orientada a indagar sobre las creencias que los docentes tienen sobre cómo enseñar a leer y cómo facilitar la comprensión. Para ello se les plantean dos actividades:

b.1) Completar una tabla de registro (véase, Imagen 9) indicando

Capítulo V.

las sesiones semanales en las que se dedica tiempo a las siguientes tareas de lectura: leer textos narrativos, académicos, aclarar significados, analizar morfosintaxis, relacionar letras a sonidos, reflexionar sobre los textos y otras. Por tanto, se marca la práctica determinada y la frecuencia con la que el docente la realiza. En las instrucciones de esta pregunta se pedía a los profesores que respondieran de acuerdo con aquellas prácticas o tareas que habían realizado la semana anterior.

HORA	L	M	X	J	V	TAREAS	
1°						1	Leer textos narrativos
2°						2	Leer textos académicos
3°						3	Aclarar significados (Vocabulario)
4°						4	Analizar morfosintaxis
5°						5	Relacionar letras a sonidos
6°						6	Reflexionar sobre los textos
						7	Otras

Imagen 9. Cronograma de sesiones dedicadas a tareas de lectura.

b.2) Elegir, de entre tres ejemplos de actividades descritas en el cuestionario (una actividad de organización espacial, una actividad de lectura de cuentos, y una actividad de conciencia fonológica), la que se considere más apropiada para facilitar a los alumnos de infantil el aprendizaje posterior de la lectoescritura.

<p>Sitúa a cada animal en la casilla correspondiente según la posición que indica la flecha.</p> 		<p>-Vamos a jugar a un juego que consiste en dar la vuelta a las palabras. Ejemplo: "Si yo digo /palo/ sale /lopa/; entonces si ahora digo /luna/, saldrá..."</p>
<p>1. Orientación espacial</p>	<p>2. Leerles cuentos</p>	<p>3. Jugar con las palabras</p>

Imagen 10. Tareas para facilitar el aprendizaje posterior de la lectoescritura.

Consideramos que estas dos tareas (b.1 y b.2) permiten explorar las creencias de los profesores sobre aquellos aspectos de la lectura que para ellos son importantes.

c) Información sobre cómo afrontan tareas de lectura y comprensión a través de textos.

Se presentan dos textos distintos -uno expositivo titulado “El petróleo” y otro texto narrativo titulado -“La vieja y los ladrones” (véase, Imagen 11)- que podrían ser trabajados con sus alumnos y, a continuación, se les pide que aclararan, en relación a cada uno de ellos y en un formato de respuesta abierta, las siguientes cuestiones⁵⁰:

- Lo que dirían a sus alumnos antes de la lectura del texto correspondiente.

-Lo que harían con sus alumnos después de haber leído los textos

-Qué preguntas concretas harían a los alumnos para comprobar que han comprendido.

<i>El petróleo</i>	<i>La vieja y los ladrones</i>
<p><i>El petróleo es muy importante en la vida cotidiana. De él se obtienen muchos y variados productos.</i></p> <p><i>El petróleo nació en el fondo del mar en forma de líquido espeso hace millones de años, al mezclarse el plancton con el cieno. Las antiguas civilizaciones ya utilizaron el petróleo como material impermeable para la construcción y también para recubrir sus embarcaciones.</i></p> <p><i>En 1858, un estadounidense, el coronel Drake, construyó una torre de madera con una polea y perforó el suelo hasta conseguir petróleo. Desde entonces, el petróleo ha adquirido un valor tan enorme que se le conoce como "oro negro". En la actualidad, los yacimientos, que son depósitos naturales de petróleo, se explotan por medio de pozos; si están en el mar, la explotación se realiza por medio de gigantescas plataformas. Después de extraer el petróleo de los yacimientos, se transporta a través de larguísima tuberías de acero llamadas oleoductos.</i></p> <p><i>Así llega el petróleo a la refinería, donde se transforman en distintos carburantes, como: queroseno, para los aviones; gasolina, para los coches; [...]nafta, etc. De esta última, a su vez en los laboratorios químicos se fabrican: lejías, colorantes [...] y plásticos de muchas clases, que se usan bien para fabricar textiles, juguetes o incluso tu bolígrafo.</i></p>	<p><i>"Había una vez una vieja que vivía en la afueras de un pueblo. Una noche se estaba calentando junto al fuego con la única compañía de las ardientes llamas, cuando, de repente, oyó ruidos arriba en su habitación. Extrañada se dijo:</i></p> <p><i>-Yo diría que se oyen ruidos arriba... ¿o me lo parece a mi?</i></p> <p><i>Luego oyó claramente unos pasos de un lado para otro y comprendió que se trataba de ladrones que habían ido a robarle.</i></p> <p><i>Viendo que se encontraba sola y que nadie podía acudir en su ayuda, se puso a pensar.</i></p> <p><i>... ¿Qué podría hacer para que esos ladrones se marchasen? ¡Ah, ya lo tengo!</i></p> <p><i>Y ni corta ni perezosa se dirigió al pie de la escalera y empezó a gritar:</i></p> <p><i>-¡Bernardo sube a la terraza! ¡María saca la escopeta!</i></p> <p><i>-¡Juan, cázalos! [...]</i></p> <p><i>Al oír los gritos de la vieja los ladrones se asustaron mucho y dijeron:</i></p> <p><i>-Pues no hay poca gente en esta casa...Más vale que nos vayamos, que si entre todos nos echan el guante...</i></p> <p><i>Más tarde, la vieja, sentada frente al fuego se echó a reír a carcajadas... y cuentan que todavía sigue riéndose."</i></p>

Imagen 11. Textos empleados en el cuestionario.

⁵⁰ Los docentes responden a las cuestiones planteadas de dos maneras posibles: bien literalmente “lo que dirían a sus alumnos, por ejemplo,” vamos a leer un texto sobre el petróleo “, “ vamos a fijarnos en si sabéis toda esta información” , “ podéis subrayar las palabras desconocidas” . O bien, señalan que, indagarían sobre por ejemplo, sus conocimientos previos o que, anticiparían los temas, etc.

Capítulo V.

En lo que sigue vamos a centrarnos en desglosar todo lo concerniente al punto c).

Empecemos hablando de los textos. El cuestionario, tal y como hemos anticipado, recoge dos tipos de textos, uno expositivo y otro narrativo, que sirven a los docentes como ejemplos a partir de los cuales *plantar* tareas o preguntas. De este modo, queremos visualizar qué tareas son para ellos las más relevantes en cada uno de los textos y, a la vez, detectar en qué dirección apuntan sus preguntas: es decir, qué información consideran prioritaria para que sus alumnos lleguen a comprender y sobre la cuál indagan. A la hora de corregir las respuestas, se ha dado un tratamiento diferente e independiente a los dos textos, puesto que existen diferencias sobre la facilidad y la manera concreta en la que los procesos de comprensión se activan ante cada tipo de texto (véase, por ejemplo, Cooper, 1990 y Sánchez, 1998): por un lado, se analizan las respuestas del texto expositivo y, por otro, las del texto narrativo. Sin embargo, más que las diferencias entre los textos, algo que lógicamente condiciona, lo que está en la base del análisis de los cuestionarios y goza de mayor relevancia para nuestro estudio, son los procesos de comprensión implicados en la lectura de los mismos. Remitimos al lector al marco teórico (Capítulo I) de este trabajo en el que se explican con detenimiento los procesos involucrados en la comprensión de los textos y en qué modo la activación de unos u otros lleva a niveles distintos de representación mental sobre lo leído.

5.2.4. Procedimiento de análisis.

5.2.4.1. *Procedimiento de análisis: Información obtenida sobre las creencias de los profesores.*

Incluimos en esta parte dos tareas: la tarea del cronograma (b.1) y la tarea sobre el modo de facilitar el aprendizaje de la lectoescritura (b.2).

b.1. Tarea del cronograma. Se registra el número de sesiones semanales en las que el docente dedica tiempo a estas tareas. En el caso de que la actividad aparezca repetida el mismo día en una sesión distinta, sólo se computa una única vez, ya que se entiende que la duración

habitual de una sesión es entre 45' y 1h, por lo que en una misma sesión no se dedica todo el tiempo, por ejemplo, a aclarar vocabulario, sino que se realiza más de una tarea. Lo mejor será ilustrar el modo de corrección con un ejemplo.

HORA	L	M	X	J	V	TAREAS	
1°	3-1-5	3-5	3-5	3-5	3-5	1	Leer textos narrativos
2°						2	Leer textos académicos
3°	1	1-6		1	1	3	Aclarar significados (vocabulario)
4°						4	Analizar morfosintaxis
5°			1	2-6		5	Relacionar letras a sonidos
6°			1		7	6	Reflexionar sobre textos
						7	Otros

Imagen 12. Cronograma de sesiones dedicadas a las tareas de lectura.

En este caso, se registra que el docente en 5 sesiones semanales dedica tiempo a las tareas número 1, 3 y 5 (leer textos narrativos, aclarar significados y relacionar letras a sonidos), en 2 sesiones semanales a reflexionar sobre los textos, en 1 a leer textos académicos, en 1 también a otras actividades sin especificar, y ninguna al análisis morfosintáctico.

b.2. Tarea sobre el modo de facilitar el aprendizaje de la lectoescritura. Se registra la tarea seleccionada por el docente de manera literal. Encontramos casos, en los que a pesar de que se especifica en el enunciado de la tarea que elijan “la más apropiada” entre tres opciones, hay muchos docentes que han marcado más de una. En estos casos igualmente, se computa de manera literal lo que han marcado, dos o incluso las tres opciones.

5.2.4.2. Procedimiento de análisis: Información sobre cómo afrontan tareas de lectura y comprensión a través de textos.

En esta parte del cuestionario se pretende identificar las prácticas de lectura que los profesores son capaces de diseñar, para cada uno de

Capítulo V.

los textos (expositivo y narrativo) en tres episodios concretos de lo que sería una actividad típica de lectura guiada en el aula (Sánchez et al., 2010): cuando planifican la lectura, cuando hacen un cierre de esa lectura y cuando plantean preguntas para valorar/evaluar la comprensión obtenida.

La cantidad y singularidad de las respuestas recogidas en este apartado del cuestionario (que alude a nuestros objetivos particulares) y la exigencia de descender a un análisis más minucioso sobre el contenido de las respuestas de los docentes, ha hecho necesario crear un sistema de categorías que permitiese integrar todos los datos obtenidos de una manera clara y ordenada y aplicando un sistema de análisis distinto para el texto expositivo y el narrativo. El sistema de análisis resulta de una aproximación deductiva- inductiva cuyas categorías fueron determinadas a medida que se analizaban los primeros 46 cuestionarios. Hay que decir que el criterio para asumir las categorías descritas y no otras, está entroncado en lo que la investigación psicológica sostiene sobre qué es comprender (para más detalle, dirigirse al punto 1.3 del capítulo I).

De manera resumida, podría decirse que son muchos los procesos que esta difícil tarea de comprender presupone y en los cuales nos hemos fijado para establecer nuestras categorías. Consideramos que un alumno es un buen comprendedor cuando sea capaz de crear por sí mismo una meta, y muestre la determinación necesaria para perseverar en su consecución (competencia autorregulatoria), también cuando sea capaz de acceder con rapidez al significado de las palabras y construir con esos significados un conjunto de proposiciones lineal y globalmente organizadas, y cuando sea capaz de revisar lo que ya sabe desde la información elaborada a partir del texto. Este logro es el resultado de una compleja interacción entre tres pilares: texto, lector y profesor. En este último es en el que queremos indagar, en concreto analizar mediante el sistema de categorías formulado el conjunto de propuestas o indicaciones que el profesor puede plantear y/o suscitar antes y después la lectura dirigiendo la mente del alumno hacia unos aspectos y no otros.

5.2.4.2.1. Texto expositivo.

Los docentes debían responder tres preguntas, las dos primeras vinculadas a momentos concretos del proceso de realización de una tarea (planificación y cierre), y una tercera, a valorar lo aprendido (tipo de preguntas):

*-¿Dirías algo a tus alumnos **antes** de leer este texto? En caso afirmativo, ¿qué les dirías?*

*-¿Qué harías en clase **después** de leer este texto?*

-Y, ¿qué pregunta o preguntas harías a tus alumnos si quisieras comprobar que han comprendido?

Las respuestas dadas a estas preguntas fueron clasificadas en base a unas categorías o posibilidades no excluyentes (es decir, un mismo docente podía proponer la realización de más de una de estas tareas o preguntas). En este punto hay que aclarar que el cuestionario no especificaba el modo en que tenían que expresar sus respuestas los docentes, lo que ha conducido a que el 47% contestara, a la primera pregunta: *¿Qué dirías a tus alumnos antes de leer este texto?*, de una manera literal. Por ejemplo: “vamos a leer este texto para saber por qué el petróleo es importante”. Sin embargo, ante la misma pregunta, el 40,3% no se expresó de manera literal. Por ejemplo, lo hicieron de este otro modo: Les preguntaría para conocer sus conocimientos previos. El 12,7% restante no contesta a esta pregunta o expresa no decir nada a sus alumnos antes de leer un texto expositivo.

A la segunda pregunta: *¿Qué harías en clase después de leer este texto?* El 28,9% respondió de manera literal (por ejemplo, “una vez que lo hemos leído, vamos a subrayar las ideas más importantes”) y no lo hicieron el 58,9%, que contestaron con frases como, por ejemplo; haría una puesta en común para ver qué información han obtenido del texto. El 12,2% de los docentes no respondieron a esta pregunta o afirmaron en el cuestionario no hacer nada después de leer el texto expositivo.

Capítulo V.

5.2.4.2.2. Descripción de las categorías establecidas para analizar lo que los profesores harían “Antes de leer el texto” expositivo.

Las respuestas dadas por el profesorado a la primer pregunta: -*¿Dirías algo a tus alumnos antes de leer este texto?. En caso afirmativo, ¿qué les dirías?* Fueron clasificadas en base a 8 categorías, como hemos dicho anteriormente, no excluyentes.

1) Activar conocimientos previos. Dentro de esta categoría se incluyen preguntas y acciones propuestas por los profesores que tratan de indagar en lo que el alumno ya sabe del tema. El docente hace preguntas que le permiten establecer un punto de partida, una referencia sobre los conocimientos que el alumno tiene sobre ese tema. Por ejemplo, *¿Sabéis que es el petróleo?, ¿sabéis para qué sirve el petróleo?*

2) Justificación. Incluimos en esta categoría aquellas acciones en las que el docente busca compartir con el alumno la razón por la que se aborda ese texto y no otro:esto es, por qué merece la pena leer el texto. Esta categoría recoge enunciados propuestos por el profesor como, por ejemplo: *“leamos el siguiente texto porque va a aportarnos ideas nuevas sobre el petróleo. Ayudará a complementar lo que ya sabemos y a darnos cuenta de la importancia que tiene el petróleo en nuestra vida diaria”*. La argumentación anterior es una justificación porque excede los límites del texto para, en este caso, conectar con la vida de los alumnos. Por el contrario, no sería una justificación decir que el texto nos va a permitir aprender qué es un yacimiento o qué es un oleoducto pues, si así fuera, no se estarían rebasando los límites del texto para conectar con la vida o con otros aprendizajes futuros que requieran disponer de los conocimientos que el texto actual transmite.

3) Objetivos. Esta categoría acoge aquellas acciones o expresiones que plantean una meta de lectura, que anticipan qué se debe aprender con el texto. Por ejemplo: *“ya sabéis cosas del petróleo, pero con este texto vamos a aprender algunas más, vamos a ver cuál es el proceso que permite sacar al petróleo todo el provecho que tiene”*.

4) Procedimiento. Se computa dentro de esta categoría cualquier propuesta que haga el docente que sirva para indicar el modo de proceder ante la lectura: Si anticipa una ruta o itinerario que deje claro la manera de afrontar la lectura. Por ejemplo, “leed el texto con calma y subrayad las palabras que no conozcáis”.

5) Temas. En esta categoría se anotan las acciones en las que el docente anticipa la lista de contenidos del texto total o parcialmente. Por ejemplo, “el texto nos proporciona mucha información, habla del origen del petróleo, de cómo se extrae, etc.”. Nótese que plantear un objetivo es equivalente a ir al texto con una gran pregunta, mientras que anticipar los temas es listar todos (o algunos) de sus contenidos.

6) Aclarar significados. Asignamos esta categoría a las acciones que se refieren al hecho de definir el significado de alguna palabra que a priori los alumnos desconocen como cuando, por ejemplo, se dice “puede que cuando lleguéis a la palabra yacimiento no sepáis a qué se refiere; pues un yacimiento es [...]”

7) Explicación del Contenido. Formarían parte de esta categoría las propuestas del docente destinadas a ofrecer una explicación previa sobre el contenido del texto antes de leerlo; por ejemplo, expresa: haría una introducción sobre el tema del petróleo e incluso añade, que explicaría conceptos, descripciones, etc...

8) Otras. Finalmente, esta categoría alude a aquellas respuestas que aportan tareas o acciones que los docentes harían antes de la lectura, pero que por sus características no encajan en las categorías anteriores y, cada una de ellas por separado, no son lo suficientemente frecuentes como para generar nuevas categorías. La presencia minoritaria de estas respuestas nos ha llevado a unir este tipo de tareas en esta categoría denominada “Otras”, ya que no tienen representatividad suficiente como para abrir categorías propias. Por ejemplo, las respuestas “Uso de TIC’s” y “Relacionar con temas de actualidad y con objetos” sólo aparecen una vez cada una en los primeros 46 cuestionarios.

Capítulo V.

5.2.4.2.3. Descripción de las categorías establecidas para analizar lo que los profesores harían “Después de leer el texto” expositivo.

Teniendo en cuenta las respuestas a la segunda pregunta de este bloque -¿*Qué harías en clase después de leer este texto?*-, se definieron diez categorías inspiradas, nuevamente, en la revisión de los capítulos I y II sobre los procesos de comprensión y el modo de promoverlos:

1) Aclarar significado. Se atribuye al mismo hecho que en el caso anterior, pero cambia el momento de hacerlo. En este caso, los profesores dicen que explicarían o definirían la palabra desconocida después de leer el texto.

2) Aclarar Contenido. Se computa dentro de esta categoría cuando el docente refleja que resuelve dudas sobre el contenido del texto o proporciona una explicación sobre el mismo después de realizar la lectura. Ejemplo, el profesor dice: aclarar dudas que los alumnos tenían inicialmente y no se hayan resuelto tras la lectura del texto.

3) Resumen Docente. El profesor indica que es él quien realiza un resumen del contenido del texto. Por ejemplo, dice: subrayo lo más importante.

4) Resumen Alumno. En este caso, el docente dice que pediría al alumno que sacara las ideas más importantes del texto llegando a una visión global del mismo. Por ejemplo, el profesor expresa: pido a los alumnos que hagan un resumen del texto oral o escrito.

5) Esquema/mapa Docente. El profesor dice que emplearía representaciones gráficas para extraer la información relevante y hacer más visible la estructura del texto a los alumnos.

6) Esquema/mapa Alumnos. Serían los casos en que los profesores dicen que esta tarea sería realizada por los alumnos. Ejemplo, el profesor explicita: les diría que, elaboren un mural con fotografías y breves textos sobre la extracción del petróleo en la antigüedad.

7) Estructura⁵¹. En este caso, el profesor dice que reconocería o pediría a los alumnos identificar la estructura del texto. Por ejemplo: “Como podemos ver, en el texto hay dos partes: en la primera se habla de cómo se forma el petróleo y en la segunda de para qué se utiliza”.

8) Preguntas. Se consigna esta categoría cuando el docente hace explícito que tras la lectura del texto tantea los conocimientos adquiridos por los alumnos mediante preguntas. Si se proponen preguntas concretas éstas son analizadas según lo explicado en el apartado siguiente.

9) Reflexión sobre el texto. Se incluyen dentro de esta categoría aquellas respuestas que indican que el profesor pediría a sus alumnos que intercambiaran ideas sobre el texto leído y las verbalizaran abiertamente al grupo para llegar a alguna conclusión que no esté dicha explícitamente en el texto.

10) Otras, se refiere a aquellas respuestas que aportan actividades que proponen los docentes después de la lectura, pero que no se ajustan a lo descrito en las categorías anteriores y son poco frecuentes. Por ejemplo, puntualmente, hay profesores que contestaron que realizarían trabajos de investigación o utilizarían un vídeo que reforzara los contenidos vistos en el texto sobre el petróleo.

A modo de resumen presentamos seguidamente un cuadro(Imagen 13) que recoge la representación gráfica de todas las categorías establecidas para el análisis de los datos del texto expositivo referidos a lo que los profesores dicen que harían antes (planificación) y después (cierre) de la lectura.

⁵¹ La categoría “Estructura” se plantea de manera única, es decir, sin diferenciar si es el profesor, o por el contrario el alumno, quien repara en ella o la identifica en el texto ya que no se han encontrado casos suficientes en nuestra muestra.

Capítulo V.

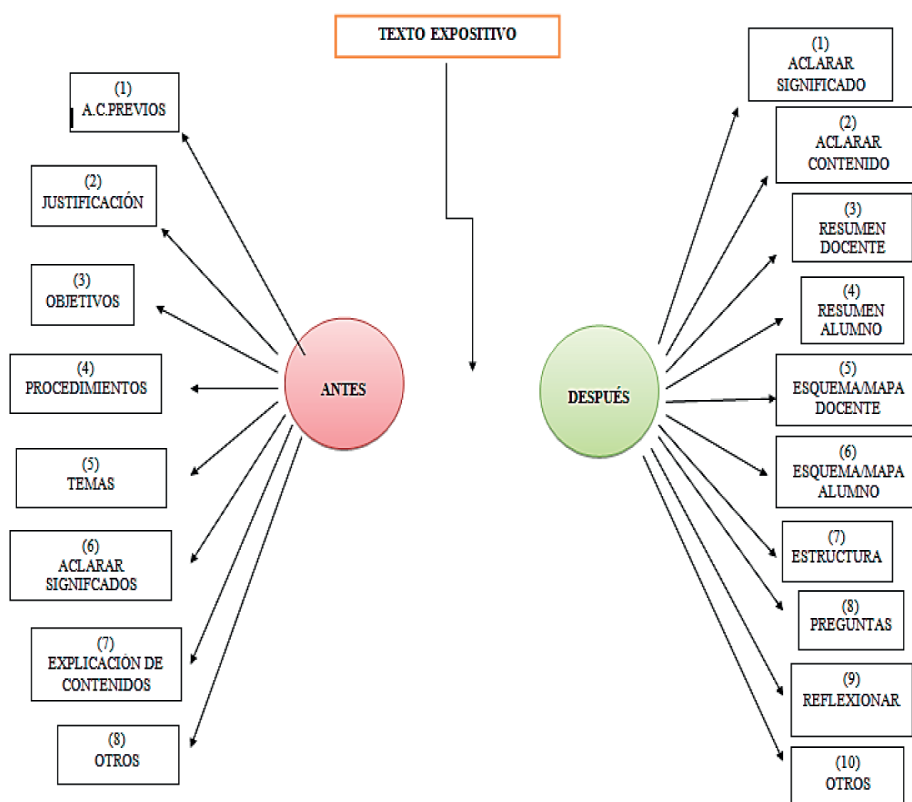


Imagen 13. Sistemas de categorías antes y después de leer el texto expositivo.

A la hora de corregir las respuestas dadas a las dos primeras preguntas -¿Dirías algo a tus alumnos *antes* de leer este texto? En caso afirmativo, ¿qué les dirías? Y *¿Qué harías en clase después de leer este texto?*- y registrarlas en una base de datos se crearon tantas variables como categorías y, a cada profesor concreto, se le asignó un 1 en aquellas categorías que describían lo que proponía hacer (recordemos que no son excluyentes) y un 0 en las que no quedaban reflejadas en la respuesta del profesor. Por ejemplo, recibiría código (1) en la categoría objetivos si el docente advierte en sus respuestas lo que los alumnos deben aprender con el texto o, por poner otro ejemplo, también recibirían código (1) cuando esclarece, antes o después de leer el texto, el significado de alguna palabra.

5.2.4.2.4. Descripción de las categorías para analizar las
Preguntas propuestas por los profesores para comprobar
la comprensión del texto expositivo.

El motivo por el que se emplea en el cuestionario un ítem abierto en el que se pedía a los profesores que anotaran las preguntas que harían para evaluar la comprensión del texto, se debe a que en el ámbito educativo realizar tareas, como por ejemplo resolver preguntas que acompañen a la lectura de textos, es habitual, permite obtener información sobre qué está pasando en la mente de los lectores, y qué representación mental⁵² han construido en su memoria sobre la lectura (Mazzitelli, Maturano y Macías, 2009). Sin embargo, formular preguntas pertinentes no es tarea fácil. Muchas preguntas mezclan detalles con aspectos importantes y no orientan el esfuerzo intelectual hacia la comprensión de los textos. Consideramos que las preguntas que puede formular un docente a partir de la lectura de un texto van a permitir conocer el nivel de comprensión logrado por el lector, lo que constituye una buena herramienta para detectar dificultades y poder intervenir estratégicamente desde la enseñanza.

Para dar cobijo a las respuestas del profesorado a la tercera cuestión de este bloque -“*¿Qué pregunta o preguntas harías a tus alumnos si quisieras comprobar que han comprendido?*”- se han establecido 5 categorías sirviéndonos de los criterios del proyecto PISA en tanto que éstos describen los procesos de comprensión que pueden estar implicados en la lectura de un texto. Siguiendo la terminología de la OCDE (2010) se espera que un alumno sea capaz de extraer información de los textos, de interpretar esa información desde sus conocimientos y metas personales y, de reflexionar sobre los conocimientos elaborados o interpretados, así como, sobre el proceso seguido para obtenerlos y entenderlos. Además, es importante hacerlo operando con textos que son característicos de diversas situaciones comunicativas. Así pues, los elementos críticos, a parte de los distintos textos que manejamos, son extraer, interpretar y reflexionar. Cabe subrayar que en este estudio se han añadido dos categorías más a las tres que aporta PISA, una denominada “Integración” y, otra llamada “Metacognitiva”, teniendo en cuenta los

⁵² Dirigirse al capítulo I de este trabajo para recordar los niveles de representación mental.

Capítulo V.

procesos de autorregulación.

Veamos las categorías que se han determinado para el análisis de las preguntas:

(1) Preguntas para extraer y recuperar ideas. Entendemos que se trata de preguntas que promueven procesos que implican localizar y sacar información literal del texto; es decir, para recuperar información explícita en el texto. En esta categoría se incluyen aquellas preguntas en las que el docente solicita información sobre ideas que aparecen expresamente en el texto. Por ejemplo: “¿Para qué se utiliza el petróleo?”.

Dentro de esta categoría se incluyen tres subcategorías:

1.1) Preguntas orientadas a conocer ideas generales. Es decir, son cuestiones que no abordan temas específicos sobre los que puede tratar el texto, sino que preguntan por un tema general: Por ejemplo, “¿De qué nos habla el texto?”.

1.2) Preguntas que buscan conocer detalles. Se refiere a preguntas dirigidas a identificar, ejemplos, anécdotas, en definitiva, una colección de hechos irrelevantes derivados del tema que carecen de importancia y no conducen a una representación mental global del texto. Por ejemplo, “¿De qué nacionalidad era el coronel Drake?”.

1.3) Preguntas que se dirigen a extraer ideas importantes. Son aquellas que tratan de conocer el asunto central sobre el que giran las ideas contenidas en el texto o en un párrafo. Por ejemplo, “¿Cómo se consigue el petróleo?” “¿Para qué se utiliza?”.

(2) Preguntas de integración. Aquellas que requieren al alumno conectar distintas partes del texto. Un ejemplo sería: “¿Qué pasos pueden distinguirse en el proceso de extracción y transformación del petróleo?”.

(3) Preguntas de interpretación. Se computan en esta categoría las preguntas dirigidas a que el alumno relacione las ideas que aparecen en el texto con conocimientos que ya tenía previamente adquiridos acerca

del tema. Ejemplo: “¿Qué pasaría si se agotase el petróleo?” o “¿Qué consecuencias podría acarrear el excesivo consumo de petróleo?”.

(4) Crítico-reflexiva. Consideramos preguntas crítico-reflexivas aquellas que obligan al lector a reflexionar sobre la calidad del contenido o la forma del texto. En consecuencia, preguntas que demandan una reflexión sobre la adecuación de los contenidos, o preguntas que apuntan en la dirección de que el alumno analice desde un punto crítico las características del texto en cuanto a su forma. Un ejemplo que se añadiría a esta categoría sería “¿Te parece que el texto está bien escrito?”.

(5) Metacognitivas. Estas preguntas pretenden indagar en la capacidad autorregulatoria del alumno. Es decir, se dirigen a conocer si los alumnos han comprobado si han comprendido o no, en qué medida lo han hecho, a saber si en el caso de no comprender han detectado cual ha sido el problema y si han puesto en marcha alguna acción para resolverlo. Por ejemplo, preguntas incluidas en esta categoría serían:

-¿Alguien ha tenido problemas para comprender el texto, con alguna palabra o idea?, -¿Habéis hecho algo para resolverlo?

Es importante aclarar que, en realidad, las preguntas crítico-reflexivas también pueden servir para movilizar los procesos metacognitivos pero hemos preferido hacer una distinción entre ellas para ver cuándo los profesores invitan a pensar sobre el texto (en estos casos es cuando la pregunta se categoriza como crítico-reflexiva) y cuándo invitan a pensar sobre los propios procesos mentales (en este otro caso, es cuando se hablará de preguntas metacognitivas).

En conclusión, creemos que es importante tener en cuenta las categorías establecidas, porque parece claro que el tipo de tarea que se pide a los lectores, por ejemplo, contestar a preguntas referidas al contenido del texto, puede ser de alto nivel (si, por ejemplo, requieren procesos de integración) o de bajo nivel (si sólo requieren procesos de extracción-selección), y esto tiene efectos claros en los logros alcanzados (Cerdán, Vidal-Abarca, Martínez, Gilabert y Gil, 2009).

Capítulo V.

5.2.4.2.5. Texto narrativo.

Igual que en el caso del texto expositivo, a los profesores se les pedía que indicaran qué actuaciones emprenderían antes y después de leer el texto narrativo y a través de qué preguntas comprobarían que los alumnos han comprendido.

Recordamos las cuestiones concretas:

-¿Dirías algo a tus alumnos antes de leer este texto?. En caso afirmativo, ¿qué les dirías?

-¿Qué harías en clase después de leer este texto?

-Y, ¿qué pregunta o preguntas harías a tus alumnos si quisieras comprobar que han comprendido?

Siguiendo el mismo esquema que en el caso anterior, las respuestas dadas a estas preguntas fueron clasificadas en base a un sistema de categorías o posibilidades no excluyentes, lo cual permite que los docentes puedan proponer más de una de las siguientes tareas o preguntas.

Volvemos nuevamente a recordar que el cuestionario no concretaba el modo en que tenían que expresar sus respuestas los docentes. Así, en lo que respecta al texto narrativo, el 35,2% contesta a la primera pregunta (*¿Qué dirías a tus alumnos antes de leer este texto?*), de una manera literal. Por ejemplo: “vamos a leer este texto para saber qué le sucedió a una anciana”. Sin embargo, ante la misma pregunta, el 29% no se expresó de manera literal. Lo hicieron, por ejemplo, de este otro modo: “les diría que voy a hacer una introducción de la historia”. El 35,8% representa a docentes que o bien no contestan a esta pregunta, o si lo hacen, afirman proponer acciones o tareas periféricas a los procesos de comprensión, como crear ambiente o pedir atención. O bien, expresan directamente no proponer nada a sus alumnos antes de leer un texto narrativo.

A la segunda pregunta (*“¿Qué harías en clase después de leer este texto?”*), el 32,9% contestó con precisión (un ejemplo de ello sería, “les

leería parcialmente el cuento, hasta <<¿qué podría hacer para que esos hombres se marchasen?>> Y, seguidamente, pediría a los niños que pensasen soluciones”). Por el contrario, no respondieron de una forma literal a la segunda pregunta el 63,3%, que contestó con frases como, por ejemplo: “haría una dramatización de la historia”. El 3,8% restante incluye a los docentes que no responden a esta pregunta o que manifiestan en el cuestionario no proponer ninguna acción después de leer un texto narrativo.

5.2.4.2.6. Descripción de las categorías establecidas
para analizar lo que los profesores harían antes de leer
el texto narrativo.

El criterio para constituir las categorías responde a los mismos intereses que en el caso del texto expositivo -es decir, que éstas engloben y representen a los procesos involucrados en la comprensión- aunque, claro es, con diferencias, pues no es lo mismo, por ejemplo, organizar las ideas de un texto expositivo que organizar las ideas de un texto narrativo; y no es igual de fácil integrar con los conocimientos previos lo leído en un texto narrativo que lo leído en un texto expositivo.

Se determinan 11 categorías para acoger y clasificar las respuestas dadas por los profesores a la primera pregunta: *¿Dirías algo a tus alumnos antes de leer este texto? En caso afirmativo, ¿qué les dirías?*

1) Activar conocimientos. El docente, antes de leer el texto, activa los conocimientos previos que los alumnos ya tienen incorporados en su memoria. Un ejemplo que se incluye dentro de esta categoría sería: “¿Sabéis qué hacen los ladrones?”

2) Objetivos. Con esta categoría el docente pretende generar una meta de lectura. Un ejemplo sería: “Vamos a ver qué problema tiene el protagonista y cómo lo va a resolver”.

3) Aclarar significados. El docente sabe que los alumnos ignoran el significado de alguna palabra o expresiones que aparecen en el texto y es por esto que, antes de empezar a leer, esclarece el vocabulario. Veamos

Capítulo V.

un ejemplo de esta categoría; “En el texto aparece la expresión reírse a carcajadas. Esta significa reírse mucho, empleando un tono fuerte y sin parar”.

4) Enunciar la tarea. Dentro de esta categoría se incluyen aquellas acciones en las que el docente avisa o comunica la tarea que se va a realizar a continuación, como, por ejemplo, cuando verbaliza que da paso a la lectura de un cuento.

5) Procedimiento. Se añaden a esta categoría las acciones en las que el docente anticipa o establece el camino que se va a seguir antes de enfrentarse al texto. Esto es, marca el procedimiento de lectura que se va a realizar. Por ejemplo: “Primero voy yo a leer este texto, vosotros seguid la lectura en voz baja, después leeréis cada uno un trocito del texto en voz alta y despacio, e id fijándoos en los signos de puntuación”.

6) Anticipar contenidos. Dentro de la categoría seis, se encontrarían acciones, explicaciones sobre contenidos que aparecen en el cuento como, por ejemplo: “Este cuento trata de una vieja a la que una noche le fueron a robar unos ladrones”.

7) Anticipar enseñanza. Se computan en esta categoría las acciones o expresiones que indican que el docente se adelanta a la lectura del texto para comentar aspectos relacionados con los valores, la moraleja que del cuento se desprende. Por ejemplo: “Vais a conocer una historia en la que se demuestra que usar nuestra inteligencia nos puede ayudar cuando estamos en apuros”.

8) Invitar a anticipar. En esta categoría se incluyen las acciones o expresiones que indican que el docente induce a los alumnos a que imaginen o conjeturen qué podría pasar en la historia. Por ejemplo: “El título del cuento es *La vieja y los ladrones*. ¿Qué pensáis que puede suceder?”

9) Atención. Se computan dentro de esta categoría aquellas acciones en las que el docente subraya que hay que mantenerse callados cuando comience la lectura y focalizar su atención en ella. Por ejemplo, el profesor refiere: pido a mis alumnos silencio y que estén atentos al cuento.

10) Crear ambiente. En esta categoría se incluyen aquellas acciones en las que el docente intenta crear un contexto motivador y propicio para la lectura. Por ejemplo, esta categoría recoge respuestas como “creo expectativa, intriga..., apago las luces, juego con la voz, etc.”

11) Otras. En ésta se incluyen todas las tareas, acciones que hace el docente antes de leer el texto y que no cumplen las características de las anteriores. En esta categoría incorporamos la propuesta de tareas muy diversas -pero poco frecuentes- como, por ejemplo, realizar role playing, usar láminas con imágenes que apoyen la lectura posterior.

Si reparamos en las categorías que se han establecido para recoger las acciones que los docentes realizan antes de leer los textos (expositivo y narrativo) se podrá observar la presencia de categorías coincidentes para ambos. Éstas reciben la misma terminología para asegurarnos de que las categorías que se refieren a lo mismo en los dos textos se nombran igual, sin olvidar, lógicamente, que el contenido de las categorías se ha adaptado en función del tipo de texto, ya sea expositivo o narrativo. De este modo, ambos textos comparten las siguientes categorías: Activar conocimientos previos, plantear Objetivos de lectura, Aclarar significados, anticipar el Procedimiento de lectura, explicación previa de algún Contenido y, también, la denominada, Otras.

Por su parte, para el texto expositivo además se crearon expresamente las categorías de Justificación de la lectura y, Tema; y, para el texto narrativo, las categorías: enunciar la Tarea, anticipar la Enseñanza, invitar a Anticipar, Atención y Crear ambiente.

5.2.4.2.7. Descripción de las categorías establecidas
para analizar lo que los profesores harían después de leer
el texto narrativo.

A partir de las respuestas a la segunda pregunta -¿*Qué harías en clase después de leer este texto?*- se definieron 12 categorías teniendo en cuenta los mismos principios de comprensión que en el caso anterior.

1) Aclarar Significado. Igual que el caso anterior, pero cambia el

Capítulo V.

momento de hacerlo. En este caso, se explica o define la palabra desconocida después de leer el texto.

2) Aclarar Contenido. Se computa dentro de esta categoría cuando el docente refleja que resuelve dudas sobre el contenido del texto o proporciona una explicación sobre el mismo. Por ejemplo, el profesor dice: Explicaría algunas razones por las que los ladrones podrían ir a robar a la vieja.

3) Resumen Docente. En esta categoría se recogen las acciones o expresiones que indican que es el propio profesor quien realiza un resumen del contenido del texto. Por ejemplo, se dice que “se irían subrayando en el libro las ideas que yo les dijera para que les sirviera de resumen”.

4) Resumen Alumno. En esta categoría, sin embargo, el docente pediría al alumno que saquen las ideas más importantes del texto llegando a una visión global del mismo.

5) Estructura. En esta categoría se incluyen las acciones en las que el profesor reconoce o pide a los alumnos identificar la estructura del texto como, por ejemplo: “Vamos a ver hasta donde el cuento nos relata el problema que tiene la vieja y, a partir de dónde nos plantea la solución, lo que a ella se le ocurrió”.

6) Preguntas. Se utiliza esta categoría para recoger cuándo el docente hace explícito que tras la lectura del texto intenta que aflore mediante preguntas lo que los alumnos han comprendido. Si, además, se incluían preguntas concretas, estas fueron analizadas junto con las demás de acuerdo con los criterios expuestos en el siguiente apartado.

7) Enseñanza. En esta categoría el docente invita a que los alumnos extraigan la enseñanza o moraleja del texto.

8) Hipótesis. Se incluyen en esta categoría aquellas acciones en las que el docente pide a los alumnos que realicen conjeturas, suposiciones o, en definitiva, hipótesis sobre lo que ellos creen que puede suceder en

el cuento o qué harían ellos si se encontrasen en la situación concreta que presenta la narración. Por ejemplo, dice: “leo la narración hasta que comienza el desenlace, me detengo en ese punto y pido a los alumnos que imaginen de qué manera puede terminar la historia”.

9) Invencciones. En esta categoría encontramos aquellas propuestas destinadas a incitar a los alumnos a introducir novedades en la narración: ya sea un final diferente, personajes desconocidos, situaciones disparatadas, etc. Por ejemplo, la siguiente propuesta de un docente se incluiría en esta categoría: “en esta narración los ladrones salieron huyendo de la casa asustados, la vieja con su astucia les engañó. ¿Quién se imagina otro final, por ejemplo, si los ladrones hubiesen descubierto que sólo estaba la vieja en la casa?”

10) Dibujos. Las acciones registradas en esta categoría son aquellas en las que el docente dice que pediría a los alumnos que realizaran un dibujo sobre la lectura.

11) Dramatizaciones. En esta categoría se incluyen las acciones que están relacionadas con que el docente solicite a los alumnos que hagan una representación sobre el contenido de la narración. Un ejemplo sería proponer que se hicieran pequeños grupos para que cada uno representara una escena de la lectura.

12) Otras. Con esta categoría se recogen actividades diferentes a las anteriores y poco frecuentes, que el docente plantea después de la lectura del texto. Dentro de esta categoría incorporamos propuestas de tareas muy diversas como, por ejemplo, trabajar los personajes, reflexionar sobre el texto, etc.

Igual que en el caso anterior, también encontramos categorías para el análisis de lo que se propone hacer después de leer el texto que son coincidentes en el texto expositivo y el narrativo. Veamos cuáles son: tanto el texto expositivo como el narrativo comparten las categorías: Aclarar significado y Aclarar contenido, Resumen docente y Resumen alumno, Estructura, Preguntas y Otras. Para el texto expositivo, a las categorías anteriores se añaden de modo exclusivo para este tipo de texto

Capítulo V.

las que siguen con la correspondiente terminología: Esquema docente y Esquema alumno y Reflexión sobre el texto. El texto narrativo cuenta también con unas categorías que han sido creadas únicamente para este tipo de texto, son: Enseñanza, Hipótesis, Invenciones, Dibujos y Dramatizaciones.

A continuación, se presenta un cuadro (Imagen 14) que engloba todas las categorías establecidas para el análisis de los datos del texto narrativo antes y después de la lectura.

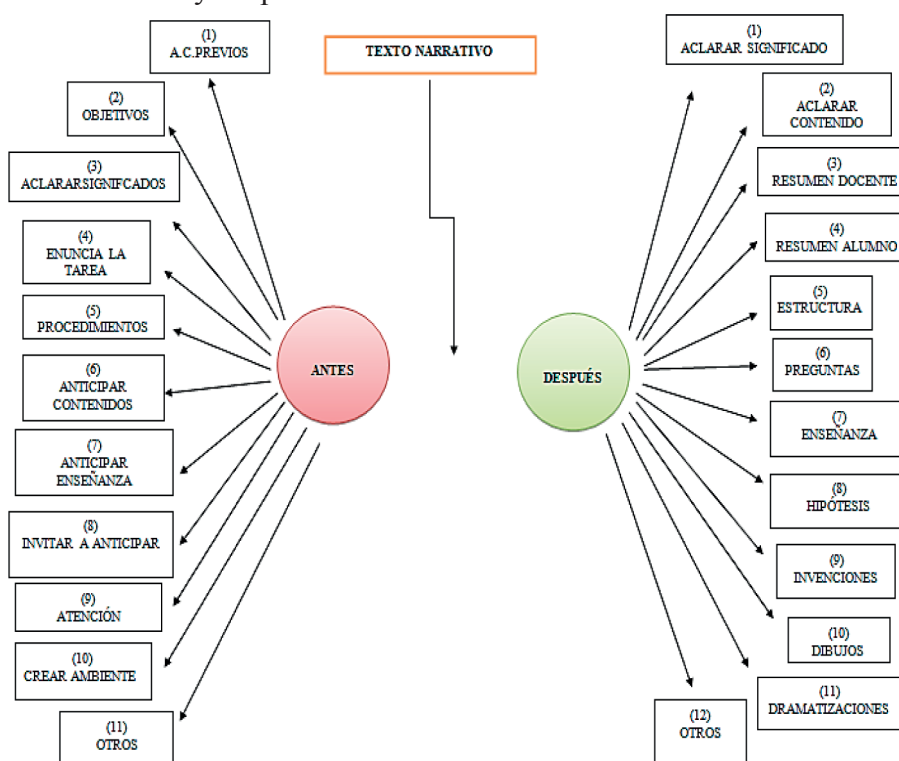


Imagen 14. Sistemas de categorías antes y después de leer el texto narrativo.

El procedimiento de corrección y codificación de las respuestas dadas a las dos primeras preguntas -¿Dirías algo a tus alumnos *antes* de leer este texto? En caso afirmativo, ¿qué les dirías?, y ¿*Qué harías en clase después de leer este texto?*- se realiza del mismo modo que para el texto expositivo: en cada categoría y para cada profesor se anotó 1 si el profesor incluía alguna propuesta coherente con esa categoría y 0 si no lo hacía. Por ejemplo, se marca código (1) en la categoría “Procedimiento”,

cuando un profesor dice que explicaría la forma o manera en que se va a realizar la lectura. Siguiendo con otro ejemplo, se pondría un (1) en la categoría “Enseñanza” cuando, una vez leído el texto, se incita al alumno a sacar la moraleja del mismo. Por el contrario, se registraría (0) cuando el docente no propone ninguna tarea que se corresponda con las categorías descritas. Podemos encontrar el caso de que no se realice ninguna tarea de las descritas por las distintas categorías en ninguno de los momentos que hemos marcado (antes o después de la lectura). Ante esta opción se marca código(0) en todas las categorías.

5.2.4.2.8. Descripción de las categorías para analizar las preguntas que los profesores harían para comprobar la comprensión del texto narrativo.

Para clasificar las respuestas aportadas por los docentes a la tercera cuestión - “*¿Qué pregunta o preguntas harías a tus alumnos si quisieras comprobar que han comprendido?*” se ha mantenido el mismo patrón de preguntas en los dos textos con alguna modificación para clasificar las preguntas recogidas por los docentes y dar, de este modo, coherencia y homogeneidad al sistema. No obstante, como puede verse, para el análisis del texto narrativo se ha incorporado una categoría más, denominada satisfacción. El motivo de esta ampliación del sistema responde a que el análisis de los 46 cuestionarios iniciales permitió detectar preguntas encaminadas a conocer el agrado o desagrado que había producido en los alumnos la lectura de la narración “La vieja y los ladrones”, algo que no ocurría nunca en el caso del texto expositivo.

A continuación, aclaramos el significado de las 6 categorías finalmente establecidas.

1) Preguntas para extraer y recuperar ideas, esto es, preguntas que tratan de recabar información explícita en el texto. Dentro de esta categoría se establecen (3) subcategorías en función de la información hacia la que va dirigida la pregunta (al igual que se hizo con las preguntas sobre el texto expositivo):

1.1) Preguntas orientadas a conocer ideas generales. Es decir, que

Capítulo V.

se refieren a ideas presentes en el texto, pero sin concretar. Una pregunta que estaría en esta categoría sería: “¿Qué ocurrió?” pues cabe esperar que dará pie a identificar una idea importante, pero sin concretar qué idea (podría ser una idea relacionada con las características de la protagonista, con el problema que tiene, con el modo de resolverlo, etc.).

1.2) Preguntas que buscan conocer detalles. Se refiere a preguntas dirigidas a identificar ejemplos, anécdotas o una colección de hechos irrelevantes derivados del tema que carecen de importancia y no conducen a una representación global mental del texto. Por ejemplo: “¿Dónde oyó la vieja los ruidos?”

1.3) Preguntas que se dirigen específicamente a alguna idea importante. Son aquellas que tratan de conocer aspectos centrales sobre el marco de la historia (los personajes, el espacio y el tiempo en el que se desarrolla el relato) o el episodio (el problema que debe afrontar la protagonista y las acciones llevadas a cabo para resolverlo). Son preguntas de este tipo, por ejemplo: “¿Quién es la protagonista de este cuento?” (una pregunta sobre los personajes), “¿Qué le sucedió a la vieja una noche?” (una pregunta sobre el problema o suceso inicial), o “¿Qué se le ocurre hacer a la vieja cuando oye a ladrones dentro de la casa?” (una pregunta sobre las acciones o la solución puesta en marcha).

2) Preguntas de integración. Aquellas que requieren al alumno ligar distintas partes del texto. Por ejemplo: “¿Por qué crees que los ladrones fueron a robar a esa casa?” o cualquier pregunta destinada a conocer qué efectos provoca o desencadena la acción llevada a cabo; es decir, qué consecuencias se derivan de las acciones emprendidas.

3) Preguntas de interpretación. Estas pretenden que el alumno vaya más allá del texto, haciendo un esfuerzo que le exija, no sólo relacionar ideas que aparecen en el texto, sino conectar las ideas del texto con sus conocimientos previos. Un ejemplo serían las preguntas relacionadas con la extracción de la moraleja: “¿Qué enseñanzas podríais extraer del cuento?”; o aquellas que buscan una interpretación sobre las reacciones de los protagonistas: “¿Cómo crees que se sentía la vieja después de que se fueran los ladrones de su casa?”.

4) Preguntas crítico-reflexivas. Se recogen en esta categoría aquellas preguntas en las que el docente pide hacer una reflexión crítica sobre el contenido del texto o los aspectos formales del mismo, como, por ejemplo, “¿Te parece que el cuento está bien escrito?”.

5) Metacognitivas. Estas preguntas se encaminan a examinar si los alumnos han emprendido acciones autorreguladoras de su comprensión; es decir, si éstos han comprobado si han comprendido o no, en qué medida lo han hecho o si, en caso de no hacerlo, han detectado cuál ha sido el problema y han puesto en marcha alguna acción para resolverlo. Por ejemplo, ¿todos estáis seguros de haber comprendido la historia?

6) Preguntas de satisfacción. Como ya se anticipó, esta categoría contiene preguntas enfocadas a conocer si a los alumnos les ha agradado el relato y/o por qué. Aparecen preguntas escritas en los siguientes términos, por ejemplo, ¿Te ha gustado la historia? ¿Te ha parecido divertida?

5.3. FIABILIDAD.

Para garantizar la fiabilidad del sistema de categorías propuesto, se seleccionaron 14 cuestionarios: 6 de ellos habían sido cumplimentados por profesores que sí habían participado en la elaboración del plan de lectura de su centro y los 8 restantes por profesores que no habían participado. Estos cuestionarios fueron reanalizados por un juez independiente para poder contrastar su análisis con el de la autora. Dicho contraste mostró un valor Kappa de .91 en el análisis de las acciones que los profesores llevarían a cabo *antes* de leer el texto *expositivo*, de .92 en el análisis de las acciones que los profesores llevarían a cabo *después* de leer el texto *expositivo*, de 1 en el análisis de las acciones que los profesores llevarían a cabo antes de leer el texto *narrativo* y de .84 en el análisis de las acciones que los profesores llevarían a cabo *después* de leer el texto *narrativo*. Para valorar la fiabilidad del análisis de las preguntas se calculó la correlación entre el número de preguntas de cada tipo contabilizadas por cada juez: todas las correlaciones superaron el valor de .82 en el recuento de preguntas de cada tipo para el texto *expositivo* y el valor de .86 en el recuento de preguntas de cada tipo para el texto *narrativo*.

5.4. RESULTADOS.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos tras aplicar el sistema de análisis de categorías y subcategorías señalado previamente, que han permitido acercarnos a la comprobación de las hipótesis planteadas inicialmente.

Para la presentación de estos resultados se seguirá el siguiente orden:

En primer lugar, se presentarán los resultados que permiten ver la *cantidad de sesiones de trabajo* dedicadas por los profesores a cada tipo de tarea relacionada con la lectura, distinguiendo su puesto docente y si han participado o no en la elaboración del plan lector.

En segundo lugar, conoceremos los datos en relación a las tareas que los profesores de nuestra muestra creen *más apropiadas para ayudar a los alumnos de infantil en el aprendizaje posterior de la lectoescritura*.

Para finalizar, nos detendremos en analizar las *tareas que los profesores proponen realizar con sus alumnos a la hora de afrontar un texto*. Analizaremos por separado los dos tipos de textos: por un lado, el expositivo y, por otro, el narrativo, distinguiendo también el momento, esto es, las tareas que los profesores proponen realizar antes y después de la lectura, así como las preguntas de evaluación que plantearían.

La presentación de estos resultados se hará, por separado, para los siguientes cuatro grupos de profesores:

1) Profesores de *Infantil*.

2) Profesores de *Primaria*, incluidos los especialistas de inglés, música y educación física. Hemos considerado que los profesores que desempeñan un puesto de especialistas e imparten clase de inglés, música y educación física podrían formar parte del grupo de profesores de primaria ya que generalmente en la organización de los centros y la distribución de horarios suele ser habitual que éstos impartan preferentemente clase en primaria, aunque tengan alguna hora de docencia en

infantil. Esto ocurre como norma general y, especialmente, en el caso de la materia de inglés. En el caso de música y educación física es todavía más claro que estos especialistas pasen al grupo de primaria, ya que estas materias se plantean como obligatorias en primaria, pero en infantil suelen ser asumidas por el propio tutor.

3) *Especialistas* de Al, Pt y Compensatoria*. Constituyen el grupo denominado especialistas aquellos docentes que, entre otras funciones, tienen como cometido apoyar la adquisición de habilidades del lenguaje escrito o compensar alguna dificultad que los alumnos pudieran tener en la adquisición de tareas relacionadas con la lectura, la escritura y la comprensión. Al disponer de una formación más especializada en estas materias, nos pareció relevante formar un grupo independiente, ya que, de este modo, podríamos conocer con más detalle las acciones que éstos emprenden en tareas de lectura, escritura y comprensión.

4) *Otros*, al desconocerse el puesto docente que desempeñan.

Finalmente, en estos tres bloques de resultados iremos comparando los datos de los profesores que no han participado en la elaboración de los planes lectores y los datos de los profesores que sí lo han hecho. Este agrupamiento lo realizamos a partir de las respuestas emitidas por los docentes en el cuestionario. Recordamos que, en éste, se plantean dos preguntas en relación al plan de fomento a la lectura y desarrollo de la comprensión: 1) si los profesores conocen el plan y, 2) si han participado en su elaboración. Sirva de aclaración que los docentes se agrupan en función de su respuesta a la segunda pregunta, esto es, si han participado en la elaboración del plan de lectura. También es importante recordar que, desde un punto de vista normativo, la participación de todo el profesorado en la elaboración del plan de lectura es necesaria, pero a nivel práctico se dan circunstancias que dificultan o impiden tal participación. Por ejemplo, la llegada de personal interino al centro después de haberse creado el plan, e incluso en algunos casos, haberse puesto en marcha. Es también importante aclarar que contamos con una muestra total de

*Al: Audición y lenguaje

Pt: Pedagogía terapéutica

Compensatoria: Profesores que apoyan a alumnos para compensar su desconocimiento del idioma

Capítulo V.

68 profesores, organizados en cuatro grupos: profesores de infantil, primaria, especialistas y otros (no especifican el puesto que desempeñan). Sin embargo, excepto en los apartados en los que se hace un análisis conjunto de la muestra, el grupo “otros” queda excluido del análisis ya que al atender a la condición haber o no participado en la elaboración del plan, se obtienen dos subgrupos de profesores muy descompensados en su número (2 participan) y (10 no participan) lo que podría generar confusión en los resultados. Por lo tanto, esto hace que la muestra se vea mermada hasta 56 profesores repartidos en tres grupos (infantil, primaria y especialistas).

De los profesores que sí participan en la elaboración del plan, el 83,3% disponen de formación específica en lectura. De éstos, el 33,3% se ha formado a través de una de estas modalidades: cursos, conferencias u otras, como pueden ser jornadas. Y el 50,1% ha optado por una formación más variada por medio de la combinación de varias de estas modalidades. Sólo el 16,7% no se habrían formado específicamente en esta materia.

Si hablamos de los profesores que no han participado en la elaboración del plan, el 68,7% tienen una formación específica en lectura. De éstos, el 25% se forma de manera exclusiva bien asistiendo a cursos, seminarios, conferencias u otras. Y el 43,7% se forma en esta materia a través de las distintas modalidades. Sin ninguna formación en lectura encontramos al 31,3%.

En cuanto a los profesores de primaria el 60% de los que participan en la elaboración del plan, imparten clase en toda la etapa o en varios cursos de la misma. Aparte, el 30% lo hace únicamente en el primer ciclo de primaria. En cuanto a los que no participan en la elaboración del plan, el 75% de los docentes de primaria, imparten clase en varios cursos indistintamente del ciclo y, de manera concreta, el 12 % lo hace en el primer ciclo de primaria.

5.4.1. Sesiones de trabajo dedicadas por los profesores a cada tipo de tarea considerando el puesto docente y si han participado o no en la confección del plan de lectura.

Damos inicio a este punto centrando nuestra atención en una cuestión que parece relevante. Pensamos que conocer la cantidad de sesiones que un docente dedica semanalmente a trabajar tareas de lectura responde de algún modo a la importancia que éste puede otorgar a la misma. En este caso, sólo atendemos a datos cuantitativos, cantidad de sesiones, sin entrar en cómo se hacen esas tareas.

Comenzamos por el Gráfico15 que presenta las sesiones semanales (media) que realizan los profesores de infantil en materia de lectura.

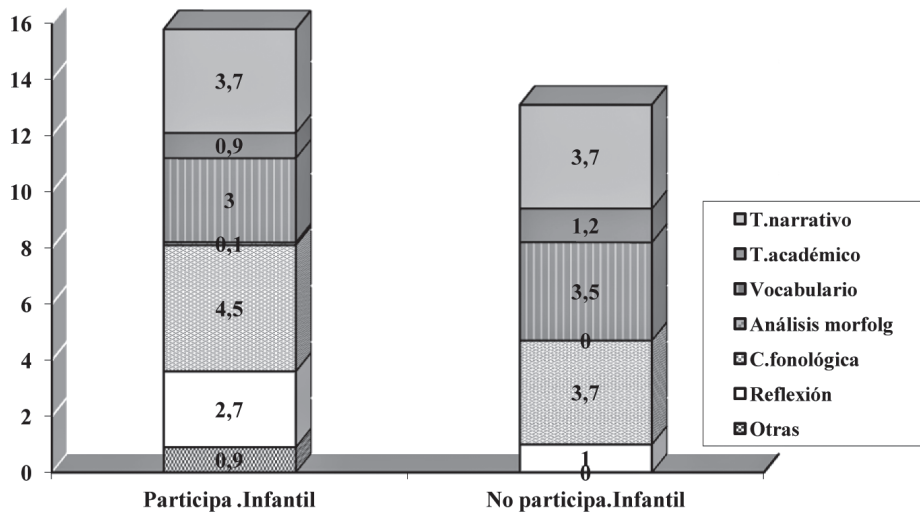


Gráfico15. Número medio de sesiones semanales de trabajo dedicadas a la lectura por los profesores de infantil, distinguiendo si han participado o no en la elaboración del plan lector y el tipo de tarea que realizan en estas sesiones.

De la muestra participante, 19 constituyen el grupo de docentes que imparten clase en infantil. De éstos, 11 participan en la elaboración del plan lector y dedican de media, 16 sesiones semanales a tareas de lectura. Los 8 restantes, son profesores que no han participado en la confección del plan lector y dedican 13,2 sesiones semanales, de media, a trabajar la lectura.

Capítulo V.

En términos generales observamos que no existen diferencias significativas entre los docentes de infantil que participan y no participan en la elaboración del plan lector, ni en el número de sesiones semanales totales destinadas a trabajar la lectura ni en el número de sesiones en las que se realiza cada una de las actividades por las que se preguntaba (Us de Mann-Whitney ≥ 28 , ps $\geq .20$). Destacamos que ambos grupos de docentes dicen que leen textos narrativos en 3,7 de sus sesiones semanales. Relacionar letras a sonidos⁵³ también parece estar muy presente en su horario ya que en el caso de los profesores que participan en la elaboración del plan lector, se incluye en 4,5 sesiones a la semana, y los que no participan, en un poco menos pero no deja de ser relevante la dedicación: está presente en 3,7 sesiones. Destacamos también los datos sobre las tareas que implican trabajar el vocabulario: por ejemplo, aclarar el significado de las palabras, siendo más notorio (aunque no significativo) en el caso de los docentes que no han participado en la elaboración del plan de lectura. Éstos lo trabajan en una media de 3,5 sesiones semanales y los docentes que han participado en una media de 3 sesiones.

También subrayamos la diferencia (aunque no significativa) encontrada en las tareas en las que se hace necesario reflexionar sobre el texto. Parece que los docentes de infantil que participan en la elaboración del plan de lectura conceden más tiempo a la semana a la tarea de reflexionar (está presente en 2,7 de sus sesiones), frente a los que no participan, que lo incluyen solamente en una.

Una vez que hemos analizado el grupo de infantil pasemos a ver los datos del grupo de primaria. Vayamos al Gráfico 16.

⁵³ Esta tarea está ligada a la conciencia fonológica ya que se hace necesario la identificación y manipulación de los sonidos, en definitiva desarrollar las habilidades fonológicas para trabajar la correspondencia letra-sonido.

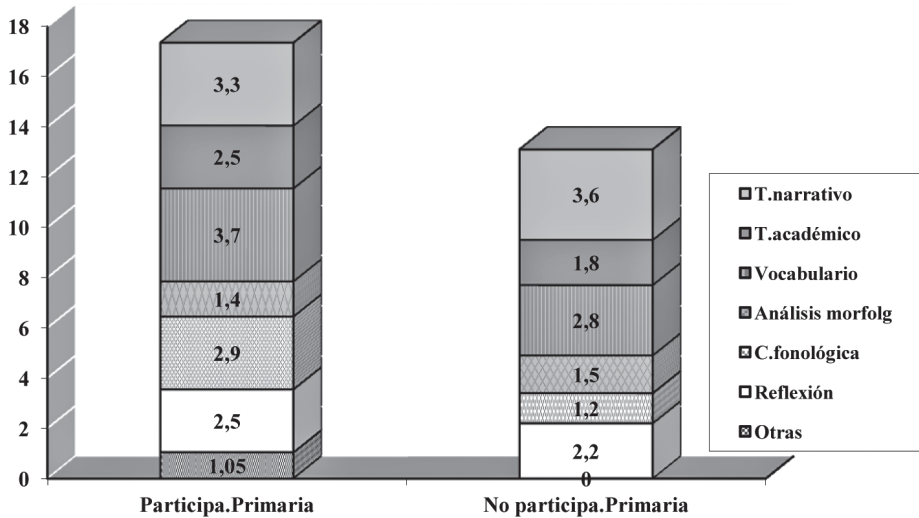


Gráfico16. Número medio de sesiones semanales de trabajo dedicadas a la lectura por profesores de primaria (agrupados con los especialistas de inglés, música y educación física) distinguiendo si han participado o no en la elaboración del plan lector y el tipo de tarea que realizan en estas sesiones.

En el Gráfico 16, se refleja el número de sesiones que los docentes de primaria dedican de media a las distintas tareas de lectura planteadas. Subrayamos que la muestra que corresponde a este grupo la componen un total de 28 docentes, de los cuales 20, participan en el plan lector y 8, no lo hacen. En términos generales observamos que tampoco existen diferencias significativas entre los docentes de primaria que participan y no participan en la elaboración del plan de lector, ni en el número de sesiones semanales totales destinadas a trabajar la lectura ni en el número de sesiones destinadas a cada una de las actividades por las que se preguntaba (U_s de Mann-Whitney ≥ 47.50 , $ps \geq .09$), siendo el contraste en el número de sesiones dedicadas a trabajar la conciencia fonológica el que más se acerca a la significatividad.

Los que participan en esta labor de creación del plan, ocupan 17,6 sesiones de media a la semana a tareas de lectura mientras que los que no participan, dedican cuatro sesiones menos, 13,3 a la semana.

De este modo, subrayamos que trabajar los textos narrativos en el aula de primaria es una tarea recurrente a lo largo de la semana, tanto si los profesores han participado en la elaboración del plan lector (en

Capítulo V.

su caso, presente en 3,3 de sus sesiones semanales, de media) como si no lo han hecho (en 3,6 de sus sesiones). Si nos fijamos en los textos académicos, observamos que esta tarea la incluyen en una media de 2,5 sesiones semanales en el caso de los que participan, y en algo menos, esto es en 1,8 de sus sesiones, en el caso de no participar. El análisis morfológico es una tarea que aparece en ambos subgrupos de profesores en una sesión y media a la semana aproximadamente. Sucede igual con las tareas de reflexión, la dedicación de ambos subgrupos a esta labor es similar, la trabajan de media semanalmente en 2,5 de sus sesiones los profesores que participan en la creación del plan y los que no participan en 2,2 de sus sesiones semanales. Donde hay mayor diferencia es en las sesiones dedicadas a la conciencia fonológica: esta tarea la incluyen los profesores que participan en la elaboración del plan, de media, en 2,9 de sus sesiones semanales, mientras que los que no participan la trabajan en 1,2 de sus sesiones semanales, de media. Como decíamos, éste es el contraste que más se acerca a la significatividad, aunque sin serlo.

Una vez analizado este grupo de primaria al que se han sumado especialistas de otras materias, pasemos a analizar el grupo de especialista propiamente dicho, representado únicamente por los profesores de Al, Pt, y Compensatoria. Veamos el Gráfico 17.

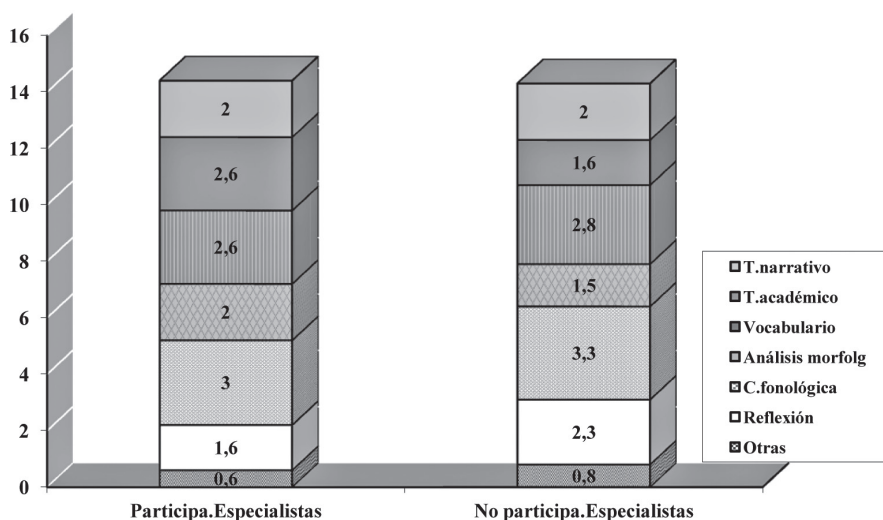


Gráfico 17. Número medio de sesiones semanales de trabajo dedicadas a la lectura por profesores especialistas de Al, Pt, y Compensatoria distinguiendo si han participado o no en la elaboración del plan lector y el tipo de tarea que realizan en estas sesiones.

Los datos revelan que la muestra de profesores especialistas recoge un total de 9 docentes que cumplen las características de desempeñar un puesto como AI, Pt o Compensatoria. Tres de éstos refieren en el cuestionario haber participado en la elaboración del plan de lectura, y seis no lo hacen. En líneas generales observamos equilibrio en el cómputo medio de sesiones semanales dedicadas a cada tarea de lectura, exceptuando la inespecífica, que hemos denominado, otras. Por otro lado, también se mantiene este equilibrio en la media de sesiones dedicadas a la lectura en su conjunto y a cada tarea concreta si comparamos a los profesores que han participado en la elaboración del plan con aquellos que no lo han hecho (U s de Mann-Whitney ≥ 6 , $ps \geq .54$).

De manera más concreta, ambos subgrupos dedican de media a trabajar los textos narrativos en 2 de sus sesiones semanales. Sin embargo, los profesores que participan en la confección del plan de lectura trabajan los textos académicos de media, en 2,6 de sus sesiones semanales y, los que no participan, de media, en 1,6 de sus sesiones. También el vocabulario es una tarea muy presente en ambos subgrupos, así en las dos condiciones, la incluyen de media en torno a 2,5 de sus sesiones a la semana. De igual manera sucede con la tarea de conciencia fonológica, ésta se trabaja de media por ambos subgrupos en 3 de sus sesiones semanales. Finalmente, también están presentes en su horario semanal las tareas que tratan de arrancar reflexiones en sus alumnos sobre los textos. Los profesores que participan en el plan de lectura lo trabajan de media en 1,6 de sus sesiones mientras que los que no participan realizan este tipo de tareas en 2,3 de sus sesiones, de media, a la semana.

Recogiendo todos los datos facilitados hasta el momento sobre las sesiones que los profesores de la muestra dedican a trabajar la lectura y, a modo de resumen, diremos:

Primeramente, si nos centramos en el primer grupo de docentes que componen la muestra, 19 profesores de infantil, subrayamos que, por un lado, no existen diferencias significativas en relación a las sesiones que semanalmente dedican a los trabajos de lectura comparando un subgrupo con otro, es decir, considerando la distinción entre aquellos que participan en la elaboración del plan y aquellos otros que no lo hacen. Y, por

Capítulo V.

otro, ambos grupos de profesores, a tenor de las sesiones de media que dedican a la semana, centran sus esfuerzos en tres tareas principalmente: trabajar textos narrativos, conciencia fonológica y vocabulario. Estas tareas de media están presentes en las programaciones de los profesores de infantil en 3 ó 4 de sus sesiones semanales.

En segundo lugar, si nos fijamos en la muestra que compone el grupo de primaria (28), parece preciso recalcar los siguientes aspectos: (1) tampoco hay diferencias en la cantidad de sesiones que dedican los profesores de primaria a la lectura si tenemos en cuenta el hecho de haber o no colaborado en la realización del plan lector, (2) ambos subgrupos dedican mayor cantidad de sesiones, de media, a trabajar los textos narrativos que los académicos, (3) de manera global, para todo el grupo que compone la muestra de profesores de primaria, sin distinción, aclarar significados (vocabulario) ocupa un espacio importante en su horario semanal, viendo la cantidad de sesiones en las que incorporan esta tarea, con una media de entre 2,8 y 3,7 de sus sesiones a la semana, (4) en este nivel educativo las sesiones de análisis morfológico están representadas con una dedicación semanal similar a tareas de conciencia fonológica, en el caso de los profesores que no han participado en la creación del plan, o incluso, inferior cuando vemos los resultados de los profesores que sí han participado en esta labor. Los docentes de primaria, indistintamente de haber o no participado en la creación del plan de lectura, incluyen el análisis morfológico de media a la semana, en torno a 1,5 de sus sesiones.

En tercer lugar, en relación al grupo de especialistas, cabe reseñar que las tareas de vocabulario y conciencia fonológica están más presentes en sus sesiones semanales que el resto de tareas de lectura, tanto si vemos los datos de aquellos que participan en la elaboración del plan lector como los que no. A estas actividades les siguen el trabajo con los textos, ya sean éstos, narrativos o académicos.

Es importante subrayar que no se han encontrado diferencias significativas entre los profesores que participan en la elaboración del plan y los que no lo han hecho en ninguna de las variables tenidas en cuenta.

Una vez que hemos desgranado los datos que nos acercan a la con-

secución de nuestro primer objetivo (conocer qué presencia tiene el trabajo en lectura y comprensión en las agendas de los profesores viendo a través de su horario la cantidad de sesiones en las que dedican tiempo a realizar este tipo de tareas), iniciamos el análisis referido a las tareas que los docentes consideran más oportunas para favorecer el aprendizaje de la lectoescritura.

5.4.2. Tareas que los profesores consideran más apropiadas realizar en las aulas para facilitar en los alumnos de educación infantil su posterior aprendizaje de la lectoescritura, considerando el puesto docente, y si han participado o no en la elaboración del plan de lectura.

Pasamos a continuación a analizar el siguiente aspecto vinculado al segundo objetivo de este estudio: vislumbrar las creencias que tienen los docentes sobre la lectura. Para ello, analizaremos sus respuestas en relación a las tareas (orientación espacial, leer cuentos y jugar con las palabras) que consideran más apropiadas para facilitar a los niños el aprendizaje de la lectoescritura. Recordamos que los datos se presentan en función de los tres grupos de profesores establecidos (infantil, primaria, especialistas).

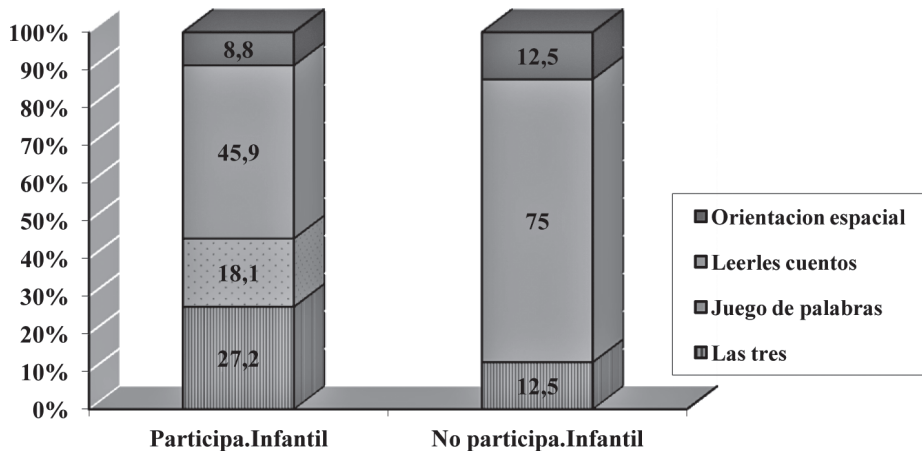


Gráfico 18. Porcentaje de profesores de infantil que eligen cada una de las tareas propuestas como la más apropiada para facilitar el aprendizaje de la lectoescritura

Capítulo V.

De los datos del Gráfico 18 se desprende en primer lugar, que, aunque no existen diferencias significativas en la tarea elegida ($\chi^2 = 2.68$, $p = .44$) los profesores de infantil, hayan o no participado en la elaboración del plan lector, resalta el hecho de exponer a los alumnos a la lectura de cuentos como tarea fundamental para ayudar a éstos en el aprendizaje de la lectoescritura. Esta actividad está refrendada por el 75% de los profesores que no participan en la elaboración del plan y por el 45,9% de los que sí lo hacen.

En segundo lugar y también destacable, vemos que sólo los profesores de infantil que participan en el plan lector, con una representación del 18,1%, creen importante la tarea de jugar con las palabras (esto es, la tarea de conciencia fonológica) para ayudar a sus alumnos en el aprendizaje de la lectoescritura.

En tercer lugar, observamos que, el 8,8% de los docentes de infantil que participan en la elaboración del plan lector y, el 12,5% de los que no lo hacen, consideran apropiada para favorecer el proceso de aprendizaje de la lectoescritura la realización de tareas de orientación espacial.

Por último, el 27,2% de los profesores que participan en la creación del plan lector y el 12,5% de los que no asumen esta labor, consideran importantes las tres tareas planteadas (Orientación espacial, leerles libros y jugar con las palabras), a pesar de que en el cuestionario se señalaba explícitamente que debían elegir tan sólo una de ellas.

A continuación, presentamos los datos del siguiente grupo que compone nuestra muestra: profesores de primaria a los que se ha añadido los especialistas de inglés, música y educación física. Veamos sus datos en el Gráfico 19.

Análisis de las creencias y acciones de los docentes en relación a la lectura y comprensión.

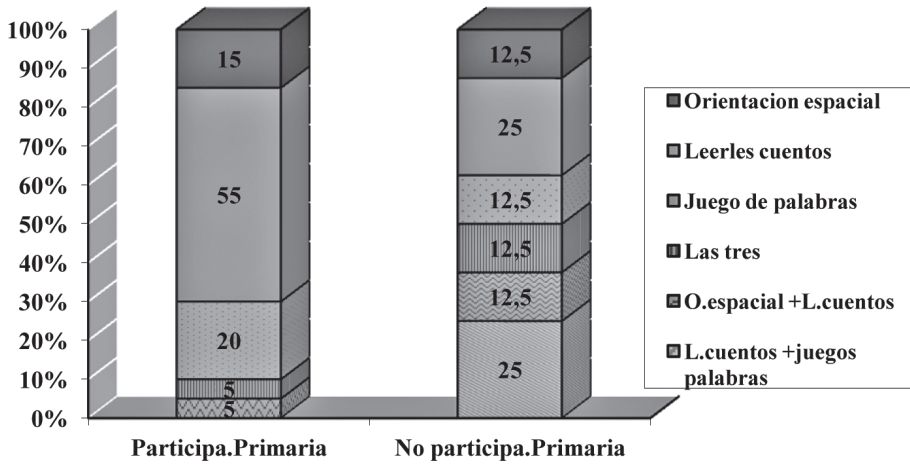


Gráfico 19. Porcentaje de profesores de primaria que eligen cada una de las tareas propuestas como la más apropiada para facilitar el aprendizaje de la lectoescritura

El análisis de los datos que presenta el Gráfico 19 mostró que no hubo diferencias significativas en la elección de las tareas ($\chi^2 = 7.21, p = .20$). No obstante, los aspectos más destacables son: en primer lugar, que, tanto los profesores que participan (el 55%), como aquellos que no participan en la elaboración del plan lector (el 25%), entienden que leer cuentos a los alumnos de infantil es la tarea más apropiada para facilitar su posterior aprendizaje de la lectoescritura. En segundo lugar, el trabajo con las palabras (tareas de conciencia fonológica) también parece ser importante, al menos para el 20% de los docentes de primaria que participan en la elaboración del plan, y para el 12,5% de los que no participan. En tercer lugar, el 15% de los profesores de primaria que sí participan y 12,5% de los que no lo hacen, entienden que los ejercicios de orientación espacial juegan un papel necesario para ayudar a los alumnos de infantil en su posterior aprendizaje de la lectoescritura.

Finalmente, los datos señalan que el 10% de los profesores de primaria que han participado en la elaboración del plan lector piensan que las tres tareas sin distinción, o alguna de sus combinaciones, son apropiadas para ayudar a los alumnos en el propósito de aprender a leer y escribir posteriormente. Pero resulta aún más llamativo el dato de aquellos que no han participado en la creación del plan. Encontramos que el 50% de éstos no pueden decantarse únicamente por una tarea, que podría acercarnos a lo que para ellos es principal en el abordaje de la lectoescritura.

Capítulo V.

Veamos a continuación el Gráfico 20 en el que se recogen los datos referidos a la muestra compuesta por los especialistas considerando exclusivamente, profesores de AI, Pt y Compensatoria.

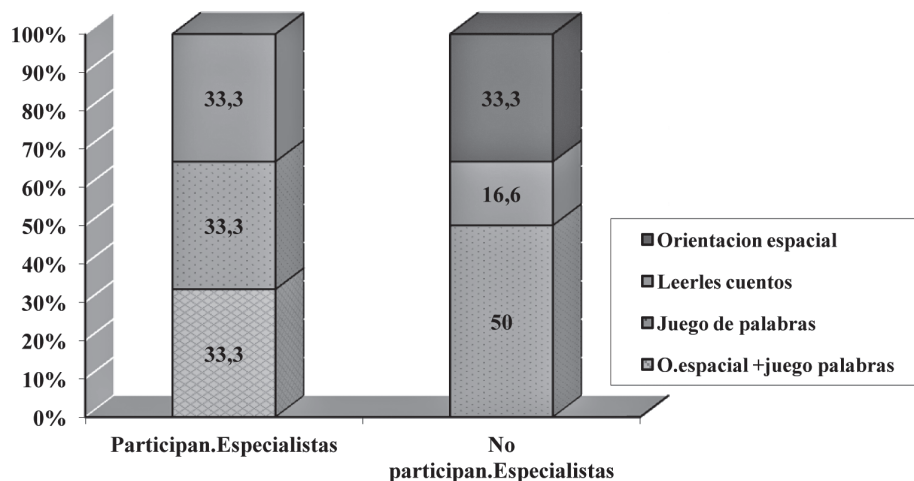


Gráfico 20. Porcentaje de profesores especialistas que eligen cada una de las tareas propuestas como la más apropiada para facilitar el aprendizaje de la lecto escritura

Tal y como muestra el Gráfico 20, los especialistas que no participan en la elaboración del plan lector son los únicos hasta el momento, que respetan la premisa establecida en el cuestionario (elegir, de entre tres ejemplos de actividades descritas la que se considere más apropiada para facilitar a los alumnos de infantil el aprendizaje posterior de la lectoescritura). Así, para este subgrupo, los porcentajes se reparten del siguiente modo; el 33,3% orientación espacial, el 16,6% leerles cuentos y el 50% los juegos de conciencia fonológica. En el caso de los que participan en el plan lector, encontramos que el 33,3% de los profesores de este subgrupo entienden más apropiada la tarea de leerles cuentos y con el mismo porcentaje la de jugar con las palabras. También con el 33,3% piensan que la más pertinente es la combinación de trabajar ejercicios de orientación y jugar con las palabras. Ninguna de estas diferencias entre un grupo y otro fueron significativas: Chi cuadrado = 3.37, $p = .33$.

De todo lo dicho hasta el momento, en relación a las tareas que los profesores destacan como más importantes para facilitar el proceso de lectoescritura, y a partir de los datos extraídos de los Gráficos 18, 19 y 20 señalamos a modo de resumen los siguientes aspectos:

En primer lugar, en líneas generales encontramos en los tres grupos de profesores que componen nuestra muestra, e indistintamente de haber o no participado en la elaboración del plan de lectura, que conceden gran importancia al hecho de leer cuentos a los alumnos. Especialmente, destacamos los porcentajes de los profesores de infantil que no participan en la elaboración del plan (75%) y, los de infantil, primaria y especialistas que sí lo hacen, con porcentajes muy altos (45,9%, 55% y 33,3% respectivamente).

En segundo lugar, encontramos cierta confusión en los datos en cuanto a la tarea que plantea jugar con las palabras (conciencia fonológica). De hecho, por ejemplo, no aparece representada en infantil cuando los profesores no participan en la creación del plan de lectura y con un porcentaje menor de lo esperado (18,1%) en el caso de los profesores que sí participan, por lo que la diferencia no llega a ser significativa. Sin embargo, es una tarea a la que se da una aceptable importancia en los profesores de primaria: la seleccionan un 20% de docentes que participan en la elaboración del plan y 12,5% de docentes que no participan. Por último, en el grupo de los especialistas notamos mayor coherencia en relación a esta tarea. Así, el 33,3% de los especialistas que participan en la elaboración del plan lector eligen jugar con las palabras, e incluso, en mayor porcentaje (aunque sin que la diferencia llegue a ser significativa), el 50% de los profesores que no participan en la elaboración del plan eligen este tipo de tarea.

En tercer lugar, si nos fijamos en los datos relativos a la orientación espacial vemos que la muestra de profesores de infantil y primaria, indistintamente de su condición de haber o no participado en la creación del plan, consideran la orientación espacial como una tarea apropiada para facilitar a los alumnos de infantil el aprendizaje posterior de la lectoescritura, pero con porcentajes muy moderados, entre el 8,8% y el 15%. Sin embargo, el dato que llama más nuestra atención es el que refleja la muestra de especialistas. En este grupo, no se registran profesores que participen en la creación del plan que crean importante trabajar la orientación espacial, sin embargo, el 33,3% de los especialistas que no participan, sí lo creen, aunque esta diferencia no sea significativa.

Capítulo V.

En definitiva, en general, los profesores que participan en la elaboración del plan lector parecen conceder, tímidamente, más importancia al hecho de trabajar la conciencia fonológica como medio para promover la lectoescritura que los que no participan, excepto en el caso de los especialistas que encontramos lo contrario. En cualquier caso, ninguna de las diferencias encontradas llegó a ser estadísticamente significativa.

Hasta el momento, se ha realizado una exploración de las tareas que los profesores que componen nuestra muestra consideran más apropiadas trabajar con los alumnos de infantil para facilitar en éstos el posterior aprendizaje de la lectoescritura. Tomando como punto de referencia las tareas de leer cuentos, jugar con las palabras (conciencia fonológica) o hacer ejercicios de orientación espacial, nuestra intención era acercarnos a lo que serían las creencias de los docentes en relación a la lectura, siempre tratando estos resultados con cautela, ya que se necesitarían otros estudios adicionales para llegar a conclusiones más determinantes.

Dicho esto, pasamos al siguiente punto en el que nos vamos a centrar en el análisis de las acciones que los profesores proponen realizar antes y después de leer los textos.

5.4.3. Acciones que los profesores proponen realizar con sus alumnos antes y después de leer dos textos (uno expositivo y otro narrativo) teniendo presente el puesto docente que desempeñan y si han participado o no en la confección del plan de lectura.

Seguidamente vamos a examinar los datos que nos lleven a esclarecer el tercer objetivo planteado en nuestro estudio, esto es, queremos saber el conocimiento que los docentes ponen en marcha cuando trabajan con dos tipos de textos, en concreto, expositivo y narrativo. Para ello, analizaremos las acciones que proponen realizar con sus alumnos antes y después de la lectura de los textos. De nuevo, se diferenciará entre aquellos profesores que han formado parte de la elaboración del plan de lectura y aquellos que no lo han hecho.

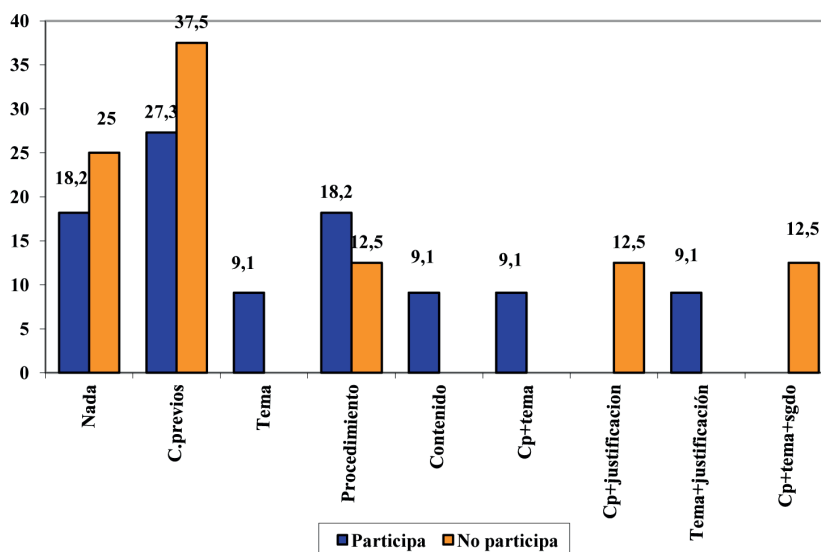
A continuación, centraremos nuestros esfuerzos en identificar las

acciones que los profesores proponen realizar antes de leer con sus alumnos un texto expositivo.

5.4.3.1. Acciones que los profesores proponen realizar con sus alumnos antes de leer un texto expositivo, considerando el puesto docente que desempeñan y distinguiendo si han participado o no en la confección del plan de lectura.

En este apartado se aportan los datos relativos al porcentaje de profesores que realizan una acción o paquete de acciones previamente a la lectura de un texto expositivo, teniendo en cuenta si éstos han participado en la elaboración del plan de lectura o, por el contrario, no lo han hecho. Los datos se presentan por grupos de profesores según ha quedado dividida la muestra.

A continuación, el Gráfico 21 presenta los datos referidos al grupo de profesores de infantil.



Significado de abreviaturas: (1) Cp: conocimientos previos; (2)sgdo: aclarar significado
 Gráfico 21. Porcentaje de profesores de infantil que proponen realizar cada tipo de actividades (agrupado por patrones) antes de leer un texto expositivo. Muestra N=19. Participan. N= 11- No participan. N=8

Las diferencias entre los dos grupos en cuanto a las acciones que proponen antes de leer el texto expositivo no fueron significativas: Chi

Capítulo V.

cuadrado = 6.00, $p = .64$. Es decir, el porcentaje de profesores que proponen cada acción (o conjunto de acciones) en los dos grupos fue el mismo. Aun así, cabe observar algunos datos relevantes. En primer lugar, en líneas generales, advertimos porcentajes considerables en los profesores de infantil que no proponen ninguna acción antes de leer el texto expositivo: el 18,2% de los profesores que participan en la creación del plan de lectura, y un porcentaje aún mayor, el 25%, de los profesores que no participan.

En segundo lugar, teniendo en cuenta la distinción entre los que participan y no participan en la elaboración del plan lector, la acción más propuesta por ambos es la de activar los conocimientos previos de los alumnos, lo que significa indagar en aquellas cosas que ya conocen sobre el petróleo: esto es algo que proponen hacer el 27,3% de los docentes que participan y, el 37,5% de los que no lo hacen. Otra acción que aparece indistintamente en ambos subgrupos con porcentajes similares es la de anticipar el procedimiento, es decir, los profesores anuncian a sus alumnos de qué manera van a proceder ante la lectura, por ejemplo, si se va a abordar individualmente y en silencio, o de manera compartida en voz alta, etc. Proponen esta acción el 18,2% de los profesores que participan en el plan lector, y el 12,5%, de los que no participan.

En tercer lugar, el resto de acciones que los profesores de infantil proponen realizar antes de leer un texto expositivo, se registran para un subgrupo pero no para el otro. Así, encontramos que, entre los profesores que participan en la elaboración del plan, el 9,1% dice que anticiparía el tema, lo que significa que dedicarían un tiempo a enunciar a modo de título los contenidos que aparecen en el texto. También el 9,1% va un poco más allá, proponiendo una breve explicación sobre los contenidos del texto antes de leerlo. Alguno de estos profesores combina varias acciones, como es el caso de aquellos que proponen activar conocimientos previos y anticipar el tema (un 9,1%), o anticipar el tema y justificar la razón de leer este texto y no otro (también el 9,1%): por ejemplo, “porque aporta datos que no conocemos y son interesantes”, “porque resume muy bien las ideas que tenemos que aprender”, etc.

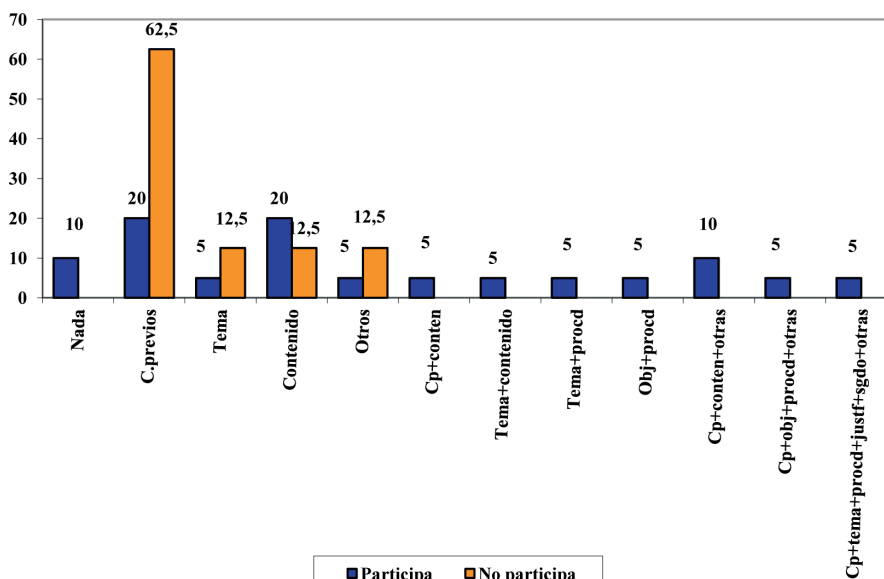
Los profesores de infantil que no participan en la confección del

plan combinan otras acciones. El 12,5% de los profesores, antes de leer el texto expositivo proponen que incitarían a los alumnos a que expresen qué saben del tema (Conocimientos previos) y justificarían la importancia de leer este texto. Y también un 12,5% combina incluso tres acciones: propone activar conocimientos previos, anticipar el tema y aclarar significados.

En general, los datos muestran que los profesores que no participan en la elaboración del plan proponen menos acciones y éstas giran en torno a la activación de conocimientos previos. Por el contrario, los profesores que participan en la elaboración del plan de lectura proponen acciones más variadas. El 45,5% de éstos últimos emprenden acciones que “miran hacia adelante”, es decir, justifican la importancia de leer el texto, anticipan temas, explican contenido, enuncian el procedimiento que se va a seguir en la lectura, etc.; frente a un 12,5% de profesores que realizan también estas acciones y no participan en la elaboración del plan. Sin embargo, el 37,5% de los que no participan, realizan acciones que “miran hacia atrás” (por ejemplo, activan conocimientos previos), frente al 27,3% de los profesores que sí participan en la elaboración del plan. También es mayor el porcentaje de profesores que no participan (25%) de los que sí lo hacen (9,1%) que ponen en marcha más acciones que “miran hacia adelante” y “hacia atrás”.

Una vez que hemos analizado el grupo de profesores de infantil veamos el de primaria con el apoyo del Gráfico 22.

Capítulo V.



Significado de abreviaturas: (1)obj: plantear objetivos de lectura; (2) procd: procedimiento de lectura; (3)justf: justificación de la lectura.

Gráfico22. Porcentaje de profesores de primaria que proponen cada una de las acciones antes de leer un texto expositivo. Muestra. N=28 Participan. N= 20. No participan. N=8

Las diferencias entre los dos grupos de profesores de primaria (los que participaron y los que no participaron en la elaboración del plan lector) en cuanto a las acciones que proponen antes de leer el texto expositivo no fueron significativas: Chi cuadrado = 8.29, $p = .68$. Es decir, el porcentaje de profesores que propone cada acción (o conjunto de acciones) en los dos grupos fue el mismo. El único contraste que se acerca a la significatividad es el relativo a la activación de conocimientos previos, acción que tiende a ser más frecuente entre los profesores que no participaron en la elaboración del plan lector ($p = .07$).

Si nos fijamos en el Gráfico22, en general, vemos mayor cantidad de acciones que en el Gráfico21 (el correspondiente a los profesores de infantil), e incluso algunas nuevas, que anteriormente no aparecían, como es la de marcar el objetivo de lectura.

En primer lugar, una de las acciones que ambos subgrupos (los que participan y los que no participan en la elaboración del plan lector) proponen es la activación de conocimientos previos, y de forma muy

relevante: un 62,5% de los profesores de primaria que no participan en la elaboración del plan lector y un 20% de los que sí participan. Esta notoriedad al proponer esta acción (activar conocimientos previos) también la encontramos en el grupo de los profesores de infantil. También los profesores de primaria, indistintamente de su condición, proponen la acción de anticipar el tema antes de que sea leído. Lo hace un 5% de los profesores que participan en la creación del plan lector y un 12,5% de los que no. Lo profesores de ambos subgrupos también proponen explicar contenido antes de leer el texto: el 20% de los que participan en la elaboración del plan y el 12,5% de los que no lo hacen.

En segundo lugar, el resto de acciones que se recogen en los cuestionarios aparece únicamente en uno de los subgrupos. Vemos cómo los profesores que participan en la elaboración del plan lector proponen más acciones que los que no participan antes de leer un texto expositivo. Analicemos cuáles. Para el 5% de profesores representados se registran varias combinaciones de 2 acciones: (1) activar conocimientos previos y explicar contenido, (2) anticipar temas del texto y además realizar una explicación sobre los contenidos que aparecen en la lectura, (3) tema y procedimiento y por último, (4) también el 5% de los profesores que participan en la elaboración del plan lector emprenden acciones que hemos denominado objetivo, lo que significa que el profesor anticipa antes de leer el texto aquello que se debe aprender de él. Por ejemplo, cuando explicita: “con este texto vamos a aprender porqué el petróleo es importante para nuestra vida” y, añadido al objetivo, indica el procedimiento que se va a llevar a cabo al leer el texto.

Hallamos profesores de primaria dentro de esta misma condición (haber participado en la elaboración del plan lector), que proponen tres o más acciones antes de leer un texto expositivo (este escenario no se contempla en el caso de los profesores de infantil, los cuales proponen como máximo dos acciones): (1) el 10% de los profesores proponen tres acciones antes de leer un texto expositivo, en concreto, activar conocimientos previos, explicar contenidos y realizar otras acciones que por sus características no encajan en las categorías anteriores, como por ejemplo, usar las TIC's; (2) el 5% proponen cuatro acciones que son activar conocimientos previos, marcar el objetivo de la lectura, anticipar el

Capítulo V.

procedimiento que se va a seguir a la hora de leer el texto y realizar otras acciones; y (3) por último, también el 5% proponen dos acciones más: activar conocimientos previos, anticipar el tema y el procedimiento, justificar la importancia de leer este texto, aclarar alguna palabra porque los alumnos puedan desconocer su significado y realizar otras acciones que, como ya decíamos, no se pueden considerar dentro de las anteriores categorías.

Por último, con respecto al subgrupo de profesores de primaria que no participan en la elaboración del plan de lectura, sólo nos queda decir que, el 12,5% de éstos, propone otras acciones diferentes a las definidas en las categorías. Se trata de acciones como, por ejemplo, la ya dicha hacer uso de las TIC's, o crear un ambiente favorable para la lectura.

Al igual que en el grupo de infantil, parece que los profesores de primaria que participan en la elaboración del plan despliegan más variabilidad de acciones antes de leer un texto expositivo que aquellos profesores que no participan. En la condición “participa” se advierte un 40% de profesores que “miran hacia adelante”, planteando acciones como marcar objetivos de lectura, enumerar algún tema o explicar contenido sobre la lectura, verbalizar explícitamente el procedimiento que se va a seguir a la hora de leer, etc. Mientras que estas acciones sólo las hace un 25% de los profesores que no participan en la elaboración del plan. De igual modo, sólo en la condición de haber participado encontramos profesores, el 25%, que miran “hacia delante” y “hacia atrás” proponiendo acciones combinadas conjuntamente, como activar conocimientos previos y explicar contenido, entre otras. Podríamos decir que los profesores que no participan en la elaboración del plan están más centrados en la realización de acciones que “miran hacia atrás”, esto es, en descubrir qué saben los alumnos sobre el tema que se va a abordar.

Seguidamente vemos los resultados del grupo de profesores especialista en el Gráfico 23.

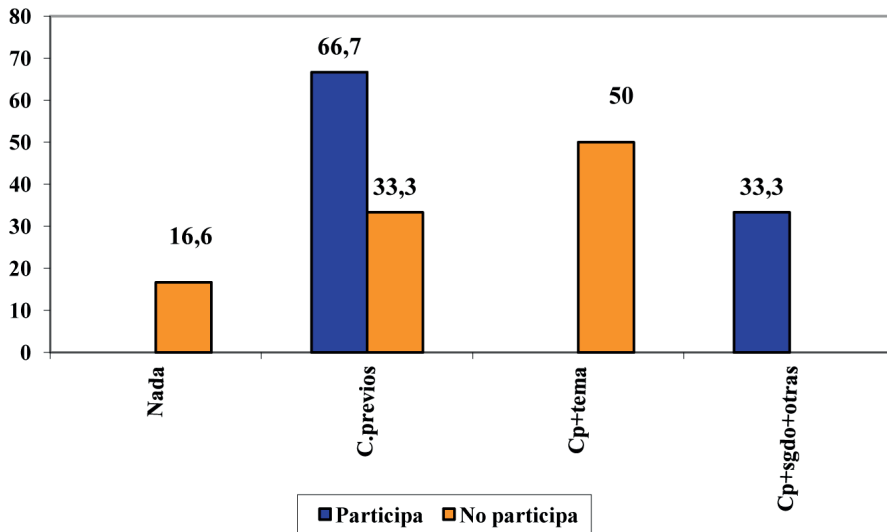


Gráfico 23. Porcentaje de profesores especialistas que proponen cada una de las acciones antes de leer un texto expositivo. Muestra. N=9. Participan. N= 3. No participan. N=6

El Gráfico 23 presenta los datos de los profesores especialistas, es decir las acciones que los Al, Pt y profesores de Compensatoria proponen realizar antes de leer un texto expositivo. Las diferencias entre los dos subgrupos de profesores especialistas (los que participaron y los que no participaron en la elaboración del plan lector) en cuanto a las acciones que proponen antes de leer el texto expositivo no fueron significativas: Chi cuadrado = 4.50, $p = .21$. Es decir, el porcentaje de profesores que propone cada acción (o conjunto de acciones) en los dos grupos fue el mismo.

En primer lugar, observamos que en general, de los grupos presentados hasta el momento, éste es el que menos acciones propone emprender antes de la lectura. Se repite la tendencia que venimos advirtiendo también en los dos grupos anteriores, de que activar los conocimientos previos en los alumnos es la acción más propuesta, tanto por los profesores que participan en la elaboración del plan lector (66,7%), como por aquellos que no participan (33,3%).

En segundo lugar, añadido a lo anterior, de los profesores especialistas que participan en la creación del plan de lectura, el 33,3% proponen activar conocimientos previos, aclarar el significado de las palabras

Capítulo V.

y emprender otras acciones. Por otro lado, los que no participan, en un porcentaje considerable, el 16,6%, no proponen nada antes de leer el texto expositivo, y el 50% activan conocimientos previos y anticipan el tema. Esta doble acción (Cp+ tema) la encontramos también representada en los profesores de infantil, pero cuando éstos participan en la elaboración del plan.

En el caso de los especialistas, los datos muestran que el 66,7% de los que participan en la elaboración del plan proponen indagar en los conocimientos previos de los alumnos, es decir, “miran hacia atrás”, mientras que esta acción sólo la proponen un 33,3% de los que no participan. No encontramos profesores en ninguna de las dos condiciones que proponga acciones que “miren hacia adelante”; sin embargo, si aparecen representados, tanto en la condición participan (un 33,3%) como no participan (50%), profesores que ponen en marcha paquetes que combinan acciones que miran “hacia adelante” y “hacia atrás”.

Ya sabemos lo que los profesores de nuestra muestra proponen hacer antes de leer un texto expositivo. En concreto, a modo de resumen, podemos ver en la Tabla 7 cuántos profesores (con independencia de que se trate de profesores de Infantil, Primaria o Especialistas) proponen acciones que suponen “mirar atrás” (es decir, sólo activar conocimientos previos); “mirar adelante” (es decir, justificar el texto que se va a leer, anticipar sus temas o contenidos, etc.); “mirar simultáneamente atrás y adelante”; o que no proponen nada, diferenciando entre los profesores que participaron en la elaboración del plan lector y los que no. Las diferencias en este recuento global tampoco fueron significativas, $\chi^2 = 1.18$, $p = .75$.

*Análisis de las creencias y acciones de los docentes
en relación a la lectura y comprensión.*

Acciones Propuestas Condiciones	No proponen nada	Proponen acciones que suponen “ mirar atrás ” (Activar Conocimientos)	Proponen acciones que suponen “ mirar adelante ” (pensar en el texto que se va a leer)	Proponen acciones que suponen “ mirar simultáneamente atrás y adelante ”
Participaron en la elaboración del plan lector	4 (12,5%)	10 (41,6%)	7 (29,2%)	4 (16,6%)
No participaron en la elaboración del plan lector	3 (12,9%)	9 (29%)	10 (32,25%)	8 (26%)
TOTAL ⁵⁴	7 (12,7%)	19 (34,5%)	17 (31%)	12 (21,8%)

Tabla 7. Resumen de las acciones que proponen los profesores en su conjunto antes de leer el texto expositivo

En lo que sigue, nos centraremos en identificar las acciones que éstos proponen, pero después de leer con sus alumnos el mismo texto expositivo.

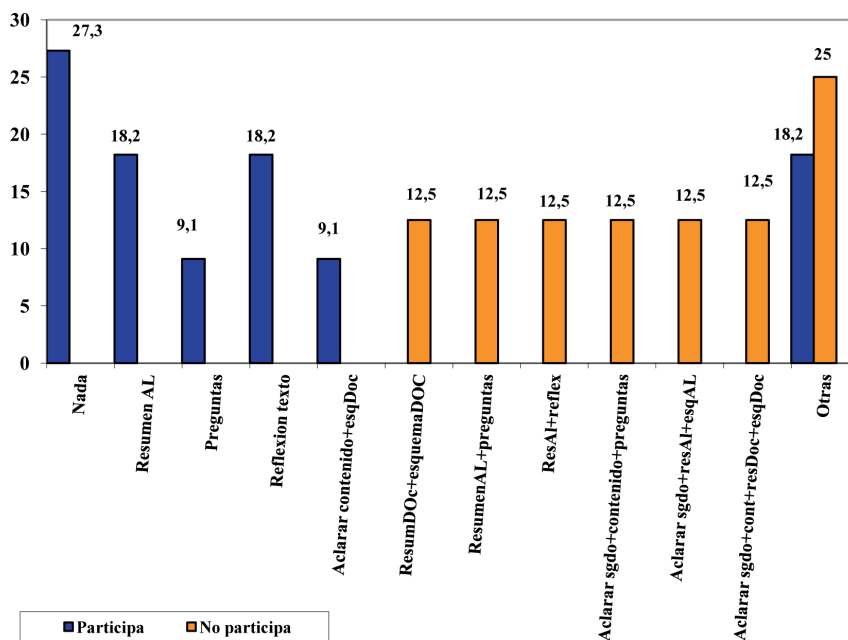
*5.4.3.2 Acciones que los profesores proponen realizar con sus
alumnos después de leer un texto expositivo, considerando
el puesto docente que desempeñan y distinguiendo si han
participado o no en la confección del plan de lectura.*

A continuación, se presentan los datos relativos al porcentaje de profesores que, habiendo o no participado en la elaboración del plan de lectura, proponen una acción o paquete de acciones después de leer el texto expositivo. Los resultados, como en el apartado anterior, se muestran por separado en función de los tres grupos en los que se ha dividido la muestra de profesores.

Seguidamente veremos, apoyándonos en el Gráfico 24, los resultados de los profesores de infantil.

⁵⁴ El total no se corresponde con el total de la muestra al verse excluidos aquellos docentes que proponen “otras acciones”

Capítulo V.



Significado de las abreviaturas y siglas: (1) Res: Resumen; (2) esq: esquema;
(3) AL: alumno; (4) DOC: docente.

Gráfico24. Porcentaje de profesores de infantil que proponen cada una de las acciones después de leer un texto expositivo. Muestra. N=19. Participan. N= 11- No participan. N=8

El Gráfico 24 refleja los resultados de las acciones que los profesores de infantil proponen realizar una vez que han leído el texto expositivo. Las diferencias entre los dos grupos de profesores de infantil (los que participaron y los que no participaron en la elaboración del plan lector) en cuanto a las acciones que proponen después de leer el texto expositivo no fueron significativas: Chi cuadrado = 14.89, $p = .18$. Es decir, el porcentaje de profesores que propone cada acción (o conjunto de acciones) en los dos grupos fue el mismo.

En primer lugar, destacamos el porcentaje de profesores (27,3%) que, habiendo participado en la elaboración del plan lector, no propone ninguna acción. Dentro de este subgrupo (participan en la creación del plan) observamos que la mayoría tan sólo propone una acción. El 18,2% de los profesores de infantil de esta condición piden a sus alumnos que hagan un resumen del texto, esto es, que extraigan las ideas más importantes, o que reflexionen sobre él. También el 18,2% propone otras acciones diferentes a las definidas en nuestro sistema de categorías. Ejemplos

de otras acciones serían buscar información en otros medios, trabajos de investigación sobre el petróleo, usar las TIC's, hacer un mural. El 9,1% de los profesores propone hacer preguntas a los alumnos sobre el texto leído para comprobar en qué medida lo han comprendido. El mismo porcentaje, el 9,1%, son profesores que van más allá y ellos realizan dos acciones, en este caso, resuelven dudas o dan una explicación sobre el contenido que se acaba de leer y, además, dibujan un esquema para extraer la información más relevante.

En segundo lugar y, con respecto al subgrupo de profesores de infantil que no participan en la elaboración del plan lector, cabe destacar que, en líneas generales proponen más acciones combinadas después de la lectura que los profesores de infantil que participan en la creación del plan. El 12,5% de profesores de este subgrupo propone hacer un resumen de las ideas más importantes del texto y, además, una representación gráfica o esquema. El mismo porcentaje de profesores propone de manera combinada solicitar a los alumnos que hagan un resumen del texto, que extraigan aquellas ideas que les van a dar una visión global del texto y que, además, dicen que realizarían preguntas sobre los contenidos del texto una vez que se ha leído.

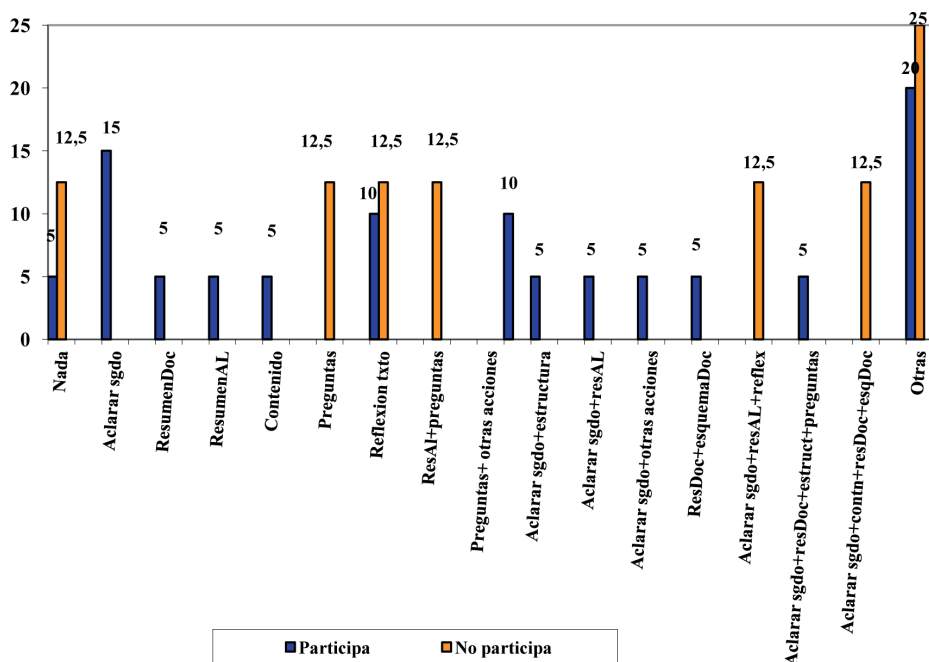
Finalmente, el 25% de los profesores de infantil que no participan en la elaboración del plan lector proponen otras acciones después de leer el texto expositivo.

Observamos que la cantidad y variabilidad de acciones encontradas en este grupo de profesores hace necesaria la simplificación de los datos y despejar la posibilidad de que emerja alguna diferencia entre las condiciones (“participa” o “no participa”) en el plan de lectura. De este modo, agrupamos, por un lado, a los profesores que realizan acciones destinadas a dejar claro el texto en su conjunto (resumen, esquema, reflexión), por otro, a aquellos cuyas acciones están más orientadas a asentar una parte del texto (aclarar significado o contenido, preguntas), y por último, a los que indistintamente proponen acciones combinando ambos tipos, siempre teniendo presente la distinción entre sí han participado o no en la elaboración del plan de lectura.

Capítulo V.

Atendiendo a esta agrupación, hallamos mayor porcentaje de profesores (36,4%) que habiendo participado en la elaboración del plan promueven acciones destinadas a clarificar el texto en su conjunto, que aquellos que no participan (25%). Por el contrario, estos últimos (no participan) están más representados en acciones que tratan de fijar sólo una parte del texto (12,5%) e incluso en realizar ambas acciones (37,5%), que aquellos que participan (9,1% de profesores para los dos casos).

Estas acciones las encontramos en los profesores de infantil, veamos en lo que sigue (véase el Gráfico 25), las acciones que promueven los profesores de primaria después de leer el texto.



Significado de las abreviaturas: (1) contn: contenido (2) txto: texto; (3) estruct: estructura.

Gráfico25. Porcentaje de profesores de primaria que proponen cada una de las acciones después de leer un texto expositivo. Muestra. N=28. Participan. N= 20- No participan. N=8

Las diferencias entre los dos grupos de profesores de primaria (los que participaron y los que no participaron en la elaboración del plan lector) en cuanto a las acciones que proponen después de leer el texto expositivo no fueron significativas: Chi cuadrado = 15.75, $p = .47$. Es decir, el porcentaje de profesores que propone cada acción (o conjunto de acciones) en los dos grupos fue el mismo.

En el Gráfico 25 se observa, por un lado, que los profesores de primaria que participan en la elaboración del plan proponen numerosas acciones una vez que se ha leído el texto.

En primer lugar, tan sólo el 5% de éstos no proponen nada, diferencia destacada con respecto al grupo de infantil de la misma condición cuyo porcentaje ascendía al 27,3%

En segundo lugar, el 15% proponen una acción: aclarar los significados de las palabras desconocidas para los alumnos. Y un 5% propone hacer él mismo un resumen, realizar una explicación del contenido del texto o pedir a sus alumnos que sean ellos quienes extraigan las ideas principales. Un porcentaje mayor, el 10% de los profesores de esta condición proponen solicitar a sus alumnos que reflexionen sobre lo leído. Y un 20% proponen otras acciones distintas que ya hemos ejemplificado anteriormente.

En tercer lugar, el resto de acciones que propone este subgrupo son acciones combinadas, más de una acción. Este escenario de más de una acción se planteaba escasamente en el caso de infantil. En este grupo, sin embargo, hallamos que aclarar el significado de las palabras es muy recurrente: el 5% de los profesores propone esta acción junto con otras, como identificar la estructura del texto, o pedir a los propios alumnos que hagan el resumen de las ideas más importantes. También el 5% representa a aquellos docentes que se apropian de las acciones y señalan que son ellos los que realizarían el resumen y, además de esto, realizarían un esquema sobre el texto. Y el 10% hace preguntas y conjuntamente emprende otras acciones.

Finalmente, en las aulas de primaria la lectura de un texto expositivo invita al 5% de profesores a proponer acciones más elaboradas, como aclarar significados y, unida a ésta, realizar el resumen del texto, reconocer o pedir a los alumnos identificar la estructura del texto y realizar preguntas sobre el contenido del mismo.

Por otro lado, dentro del grupo de profesores de primaria, están aquellos que no han participado en la elaboración del plan de lectura.

Capítulo V.

Veamos qué proponen éstos.

Primeramente, decir que, el 12,5% no propone nada. El texto no le sugiere ninguna acción. Y el 25% hace otras acciones que, por sus características, no se pueden incluir dentro de las categorías establecidas.

En segundo lugar, el 12,5% propone hacer preguntas tras la lectura o reflexionar sobre lo leído.

En tercer lugar, también encontramos representado con un 12,5% profesores que proponen realizar dos o más acciones, como pedir a los alumnos que resuman y hacerles preguntas, o incluso acciones más elaboradas como la de aclarar significados, pedir al alumno un resumen y reflexionar sobre lo leído o, en su lugar, aclarar significados y realizar una explicación sobre el contenido del texto, extraer las ideas importantes y hacer un esquema.

Para este grupo de primaria, al igual que para el de infantil, se ha hecho un agrupamiento de profesores teniendo en cuenta si estos promoverían acciones únicamente para fijar partes del texto, si proponen acciones para conocer el texto en su conjunto o si proponen acciones de los dos tipos.

Así, encontramos que, entre los profesores de primaria que no participaron en la elaboración del plan, el porcentaje de profesores que proponen acciones tanto para tratar de conocer aspectos concretos del texto como para abordar el texto en su conjunto es mayor (37,5%) que en la otra condición (los que sí participaron en la elaboración del plan: con un 15%). Sin embargo, si atendemos por separado a las acciones que promueven, los que no participan están menos representados que los que sí lo hacen. El 12,5% de los que no participan frente a un 35% de los que sí, proponen acciones que servirían para fijar sólo una parte del contenido mediante preguntas o aclarando significados. Y, en cuanto a las acciones para aclarar el texto en su conjunto, las proponen el 12,5% de los profesores de la condición “no participan” y el 25% de la condición “participan”.

Análisis de las creencias y acciones de los docentes en relación a la lectura y comprensión.

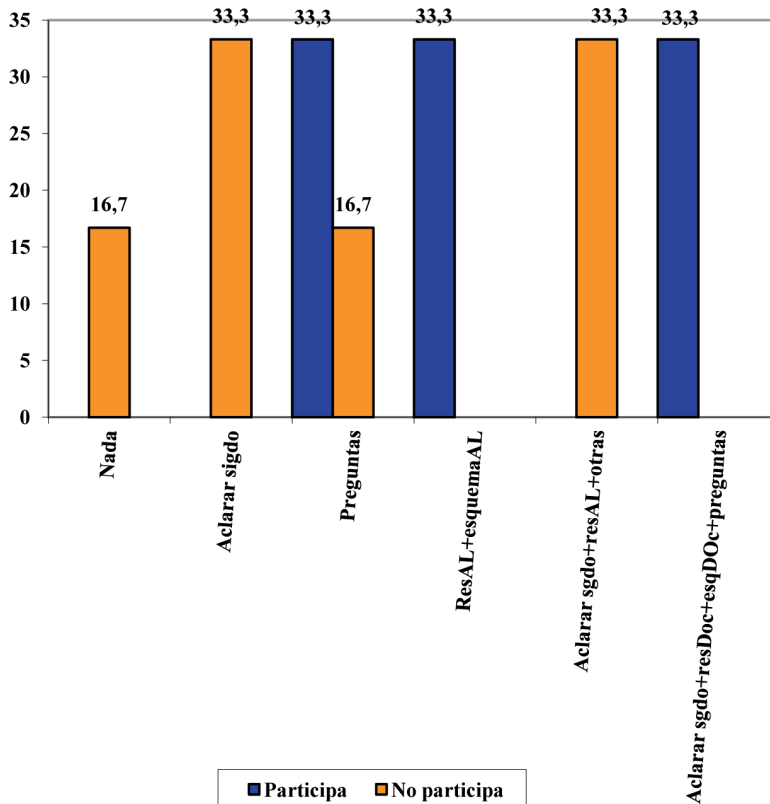


Gráfico26. Porcentaje de profesores especialistas que proponen cada una de las acciones después de leer un texto expositivo. Muestra. N=9. Participan. N= 3.- No participan. N=6

Finalmente, pasemos a analizar los resultados del Gráfico 26, en el que se recogen las acciones que ponen en marcha los especialistas después de leer un texto expositivo.

Las diferencias entre los dos grupos de profesores especialistas (los que participaron y los que no participaron en la elaboración del plan lector) en cuanto a las acciones que proponen después de leer el texto expositivo no fueron significativas: Chi cuadrado = 6.75, $p = .24$. Es decir, el porcentaje de profesores que propone cada acción (o conjunto de acciones) en los dos grupos fue el mismo.

En general, notamos que el número de acciones es menor que en los grupos anteriores, y que los porcentajes se reparten en acciones muy concretas. Hay que recordar que este grupo está conformado sólo por 9 profesores.

Capítulo V.

Con respecto a los profesores especialistas que participan en la confección del plan de lectura, subrayamos que el 33,3% proponen hacer preguntas sobre el contenido del texto después de leerlo. Y, con ese mismo porcentaje, proponen que sean sus alumnos quienes hagan un resumen y un esquema sobre lo leído. El 33,3% propone más de dos acciones encadenadas: aclaran significados, realizar ellos mismos un resumen, dibujar un esquema y realizar preguntas.

En lo que se refiere a los especialistas que no han participado en la creación del plan, el 16,7% no proponen ninguna acción. El mismo porcentaje representa a los profesores que proponen hacer preguntas sobre el contenido tras leerlo. Y un porcentaje mayor, el 33,3% de los especialistas de esta condición, definiría las palabras desconocidas, pediría a los alumnos que hagan un resumen de lo leído y realizarían otras acciones como usar las TIC's.

Yendo al análisis que venimos haciendo en los grupos anteriores para aclarar si los profesores proponen acciones más orientas a trabajar sólo una parte del texto, el texto en su conjunto o ambas cosas, obtenemos datos que muestran que, con independencia de que los profesores especialistas hayan o no participado en la elaboración del plan de lectura, en ambos casos, el 33,3% de éstos, proponen los dos tipos de acciones. El 50% de los que no participan se centran más que los que sí lo hacen (33,3%) en acciones que tratan de fijar alguna parte del texto a través de preguntas o aclarando significados. Sin embargo, los profesores que no han participado en la elaboración de los planes lectores no plantean exclusivamente acciones para trabajar el texto en su conjunto, mientras que el 33,3% de los profesores que participan en la creación del plan sí proponen acciones de ese tipo, como resumir o hacer esquemas.

A modo de resumen, en la Tabla 8 se presenta un recuento de las acciones de tipo local, global y combinado que proponen los profesores que participaron en la elaboración del plan lector y los que no, sin tener en cuenta su especialidad. El análisis estadístico de estos datos no mostró diferencias significativas ($\text{Chi cuadrado} = 2.18, p = .53$) puesto que, como puede verse, los porcentajes son muy similares en los dos grupos de profesores (especialmente, entre el porcentaje de profesores que no

proponen nada, los que proponen acciones locales y los que proponen acciones globales).

Acciones Propuestas Condiciones	No proponen nada	Proponen acciones para fijar algún aspecto local del texto	Proponen acciones para alcanzar una imagen global del texto	Proponen ambos tipos de acciones
Participaron en la elaboración del plan lector	4 (13,8%)	9 (31%)	10 (34,5%)	6 (20,7%)
No participaron en la elaboración del plan lector	2 (10%)	5 (25%)	5 (25%)	8 (40%)
TOTAL⁵⁵	6 (12,2%)	14 (28,6%)	15 (30,6%)	14 (28,6%)

Tabla 8. Resumen de las acciones que proponen los profesores en su conjunto después de leer el texto expositivo.

A modo de resumen se recogen las ideas más importantes de este punto en el que hemos analizado las acciones que realizan los profesores antes y después de leer un texto expositivo.

Veamos, en primer lugar, las acciones que los profesores emprenden antes.

1. En los tres grupos que componen nuestra muestra, independientemente de haber o no participado en la elaboración del plan lector, la acción más repetida es la de activar los conocimientos previos de los alumnos sobre el tema que va a tratar el texto.

2. No son nada despreciables los porcentajes de profesores que no proponen ninguna acción antes de leer un texto: el 18,2% de los profesores de Infantil que participan en la elaboración del plan lector, el 25% de los profesores de infantil que no participan en la elaboración del plan, el 10% de profesores de primaria que participan en la elaboración del plan y el 16,6% de los especialistas que no participan en esta tarea.

3. Los profesores de primaria que participan en la elaboración del plan de lectura proponen para antes de realizar la lectura del texto expositivo más acciones combinadas que en los otros grupos. Por el contrario, los profesores de primaria que no participan en la elaboración del plan

⁵⁵El total no se corresponde con el total de nuestra muestra al verse excluidos aquellos docentes que proponen "otras acciones".

Capítulo V.

proponen sólo la realización de una acción.

4. No observamos diferencias significativas entre los profesores que participaron en la elaboración del plan de aquellos que no hicieron aunque, en general, se presenta un patrón de acciones más variado en los primeros.

En lo que se refiere a las acciones de después de leer el texto expositivo:

1. En general, encontramos mayor cantidad y variedad de acciones en los grupos.

2. Igual que en el análisis anterior, encontramos profesores que no proponen ninguna acción para después de leer el texto expositivo. En concreto, la ausencia de propuestas en este sentido se encuentra en casi todos los grupos: en los profesores de primaria de las dos condiciones (participan –no participan), en los de infantil que participan y en los especialistas que no lo hacen.

3. Los profesores primaria que participan en el plan de lectura son los que mayor cantidad de acciones promueven tras la lectura del texto siendo además acciones elaboradas, combinando incluso dos o más.

4. Encontramos en todos los grupos en alguna de sus condiciones o incluso en las dos (sí participan-no participan en la elaboración del plan) como es el caso de los especialistas, que una vez leído el texto, lanzan preguntas para comprobar en qué medida los alumnos han comprendido el contenido del mismo.

5. Por último, en esta ocasión tampoco encontramos diferencias significativas entre los profesores que participan en la confección del plan de lectura y aquellos que no lo hacen.

Ya hemos visto que son variadas las acciones que los profesores emprenden antes y después de leer un texto expositivo, y que algunas se repiten en distintos grupos e incluso distinguiendo la condición de haber o no participado en la elaboración del plan de lectura. Ahora nos queda por ver que hacen los profesores antes y después de leer, pero, en esta ocasión, un texto narrativo.

5.4.3.3 Acciones que los profesores proponen realizar con sus alumnos antes de leer un texto narrativo, considerando el puesto docente que desempeñan y distinguiendo si han participado o no en la confección del plan de lectura.

A continuación, se presentan los datos relativos al porcentaje de profesores que, habiendo o no participado en la elaboración del plan de lectura, proponen alguna acción o paquete de acciones antes de leer el texto narrativo. Los resultados, tal y como venimos haciendo hasta el momento, se presentan de manera independiente según los tres grupos en los que se ha dividido la muestra de profesores (N= 56).

Iniciamos este punto examinando el Gráfico 27 en el que se recogen las acciones que proponen los profesores de infantil para antes de leer el texto narrativo.

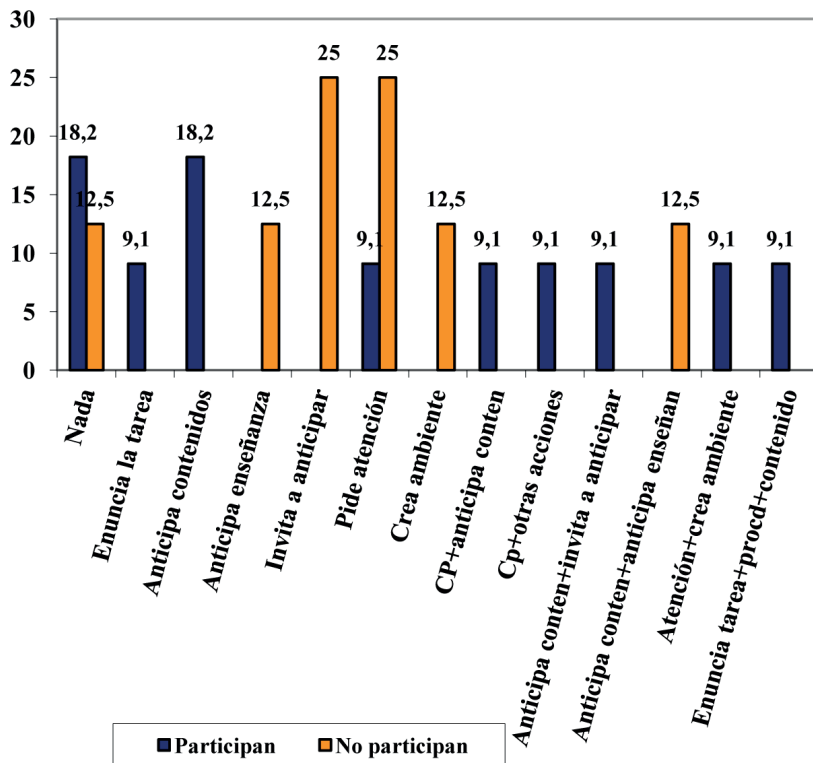


Gráfico27. Porcentaje de profesores de infantil que proponen cada una de las acciones antes de leer un texto narrativo. Muestra. N=19 Participan. N=11.-No participan. N=8

Capítulo V.

En primer lugar, el Gráfico 27 revela que los profesores de infantil que participan en la elaboración del plan de lectura, en general, realizan más acciones antes de leer el texto que aquellos que no participan, y que las acciones que llevan a cabo son más elaboradas. No obstante, no hubo diferencias significativas entre los dos grupos de profesores (Chi cuadrado = 13.53, $p = .33$), lo que indica que el porcentaje de profesores que propone cada acción (o conjunto de acciones) en los dos grupos fue, estadísticamente, el mismo.

En segundo lugar, los profesores de ambas condiciones indistintamente (participan- no participan) sólo coinciden en una acción: el hecho de pedir atención a los alumnos antes de que comience la lectura. El Gráfico 27 también refleja que los profesores de infantil, en porcentajes notables (el 18,2% de los que participan y el 12,5% de los que no), no proponen ninguna acción antes de leer el texto narrativo.

En tercer lugar, el 9,1% de los profesores de este grupo que participan en la elaboración del plan, proponen avisar a sus alumnos del comienzo de la lectura, es decir, enunciar la tarea que se va a realizar a continuación. Un porcentaje mayor, el 18,2% de ellos, propone explicar contenidos que los alumnos van a encontrar en el texto. El resto de acciones son propuestas por el 9,1% de los profesores de esta condición (los que participan en la elaboración del plan de lectura): (1) indagar en lo que los alumnos saben del tema y realizar alguna explicación previa sobre el contenido de la lectura; (2) activar conocimientos previos y conjuntamente emprender otras acciones, como por ejemplo, realizar un role playing; (3) anticipar contenidos e inducir a que sus alumnos imaginen o conjeturen sobre lo que podría pasar en la historia, es decir, invitar a anticipar; (4) pedir a sus alumnos atención y crear un ambiente de expectación antes de comenzar la lectura; y, finalmente, (5) enunciar la tarea al tiempo que establece el camino que se va a seguir antes de enfrentarse al texto, marcar el procedimiento de lectura, y explicar contenidos que van a aparecer en ella.

En cuarto lugar, nos centramos en las acciones que proponen los profesores de infantil que no han participado en la elaboración del plan de lectura para antes de leer un texto narrativo. El 12,5% de

éstos proponen anticipar la enseñanza o, conjuntamente, anticipar la enseñanza y explicar previamente contenidos que aparecen en la lectura. Y el 25% de profesores de esta condición proponen invitar a sus alumnos a pronosticar lo que puede suceder en la narración.

En general, podemos decir que los profesores de infantil proponen un gran abanico de acciones antes de leer el texto narrativo y que esa cantidad y variabilidad complica la lectura de los resultados. Por ello y al igual que se hizo en el caso de los textos expositivos, con el objetivo de dar mayor claridad a los datos y ver si emerge alguna diferencia relevante entre los profesores que participan en la elaboración del plan y aquellos que no lo hacen, agrupamos las acciones en función de si éstas están dirigidas a mirar “hacia atrás” (por ejemplo, cuando los profesores activan conocimientos previos), o si, por el contrario, proponen acciones orientadas a mirar “hacia adelante”. Dentro de estas últimas, parece importante diferenciar entre las acciones que pretenden obtener información del propio texto (como serían, por ejemplo, los resúmenes, esquemas, identificar la estructura) y entre aquellas otras acciones que, mirando hacia adelante, pretenden ir más allá del propio texto (nos referimos, por ejemplo, entre otras, a cuando el profesor invita a anticipar -esto es, hacer inferencias- o anticipa la enseñanza o moraleja del texto.

Considerando esta agrupación en las acciones, hallamos que ninguno de los dos subgrupos de profesores de infantil (participan-no participan) promovería acciones que “miran hacia atrás”, no reparan por tanto en el hecho de activar conocimientos previos sobre el tema. Por otro lado, únicamente los profesores que participan en la elaboración del plan, un 36,4%, proponen acciones que miran “hacia adelante” centradas en el texto base, mientras que las acciones de este mismo tipo, pero orientadas a ir más allá del texto (modelo de la situación), sólo son planeadas por los profesores de infantil que no participan en la creación del plan de lectura (37,5%).

Por último, el 18,2% de los profesores que participan en la elaboración del plan emprende acciones que irían en las dos direcciones (“hacia atrás” y “hacia adelante”) cosa que no sucede en la otra condición.

Capítulo V.

Veamos a continuación qué proponen hacer los profesores de primaria antes de leer un texto narrativo.

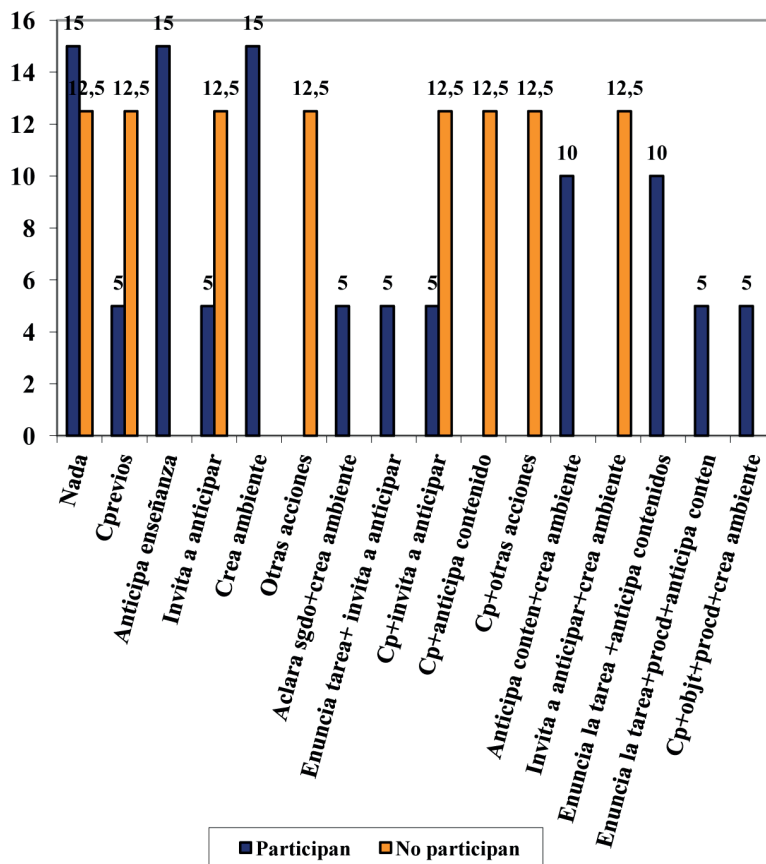


Gráfico 28. Porcentaje de profesores de primaria que proponen cada una de las acciones antes de leer el texto narrativo. Muestra. N=28. Participan. N=20.-No participan. N=8

No hubo diferencias significativas entre los dos grupos de profesores en cuanto a las acciones (o grupos de acciones) que propusieron: Chi cuadrado = 16.97, $p = .32$.

Primeramente, tal y como se puede apreciar en el Gráfico 28, los profesores de primaria en general proponen mayor cantidad de acciones combinadas que los profesores de infantil. Es decir, un mayor porcentaje de profesores proponen dos o más de dos acciones antes de leer un texto narrativo. Esto ocurre con independencia de que hayan participado o no en la elaboración del plan de lectura.

En segundo lugar, si tenemos en cuenta las propuestas comunes en los dos grupos de profesores (los que participan en el plan lector y los que no) en ambos casos, aunque con porcentajes diferentes (el 5% de los profesores que participan en la elaboración del plan lector y el 12,5% de los que no lo hacen), proponen activar conocimientos previos antes de leer. En ambas condiciones, los profesores invitan a anticipar a sus alumnos qué podría acontecer en la lectura (el 5% de los que participan y el 12,5% de los que no). Y también coinciden en proponer ambas acciones conjuntamente, esto es, activar conocimientos previos más pedir a los alumnos que anticipen (algo que hacen el 5% de los profesores que participan en la elaboración del plan lector y el 12,5% de los que no). Por último, igual que en el grupo de infantil, en ambos grupos hallamos profesores de primaria que no proponen ninguna acción para antes de leer el texto: el 15% de los que participan en la elaboración del plan y el 12,5% de los que no participa.

En tercer lugar, el 15% de los profesores que colaboran en la creación del plan propone una de estas dos acciones: o bien anticipar la enseñanza o crear un ambiente propicio previo a la lectura. El 5% propone acciones combinadas como: aclarar el significado de las palabras que son desconocidas para los alumnos y crear un ambiente favorable para iniciar la lectura; o, enunciar la tarea e invitar a los alumnos a anticipar. El 10%, incluso, propone anticipar contenidos y crear un ambiente favorable antes de la lectura, o enunciar la tarea y además anticipar contenidos. Encontramos profesores de primaria que, habiendo participado en la elaboración del plan, señalan que pondrían en marcha más de dos acciones antes de leer el texto narrativo: el 5% propone enunciar la tarea y el procedimiento de lectura que se va a seguir y anticipar con una explicación contenidos a los que los alumnos van a tener que enfrentarse; o activar conocimientos previos, generar además una meta de lectura, ofrecer un objetivo para leer el texto, anticipar el procedimiento que se va a seguir a la hora de leer y, sumado a esto, construir un ambiente favorable.

Finalmente, centrándonos sólo en los profesores que no participan en la elaboración del plan de lectura, vemos que el 12,5% proponen activar conocimientos previos y, conjuntamente con esta acción, o bien anticipan contenidos, o realizar otras acciones diferentes a las establecidas en las

Capítulo V.

categorías, como, por ejemplo, enunciar el tipo de texto que se va a leer. También el 12,5% plantea que invitaría a los alumnos a hacer conjeturas sobre lo que podría pasar en el texto y crearía un ambiente propicio para la lectura. Y, por último, el 12,5% propone realizar otras acciones como, por ejemplo, un role playing.

Esta enorme amalgama de actuaciones que los profesores de primaria plantean antes de leer el texto narrativo nos conduce a realizar el mismo agrupamiento de las acciones que hicimos para los profesores de infantil: distinguiendo entre acciones que miran “hacia adelante” (para facilitar una representación superficial o situacional del cuento) y “hacia atrás”.

En este caso, vemos como el 12,5% de los profesores que no participan en la elaboración del plan frente al 5% que sí lo hacen proponen acciones que miran “hacia atrás”. En cuanto a las acciones que miran “hacia adelante”, sólo en la condición “participa” encontramos profesores (25%) que promoverían acciones de este tipo dirigidas a que sus alumnos se mantengan más apegados al texto, mientras que obtenemos porcentajes similares (20% de los profesores que participan y 25% de los que no lo hacen), cuando se trata de proponer acciones para que el alumno vaya más allá del propio texto, como serían aquellas en las que el docente invita a predecir aspectos que podrían aparecer en el texto o anticipa la enseñanza que se deriva de éste. Por último, si nos referimos a los profesores de primaria que proponen poner en marcha acciones de ambos tipos, encontramos mayor porcentaje en los profesores que no participan en la confección del plan (25%) frente al que sí participan (10%).

Una vez que hemos analizado las acciones que los profesores de primaria emprenden antes de leer un texto narrativo, pasamos seguidamente a comprobar qué hacen los especialistas (véase el Gráfico 29).

Análisis de las creencias y acciones de los docentes en relación a la lectura y comprensión.

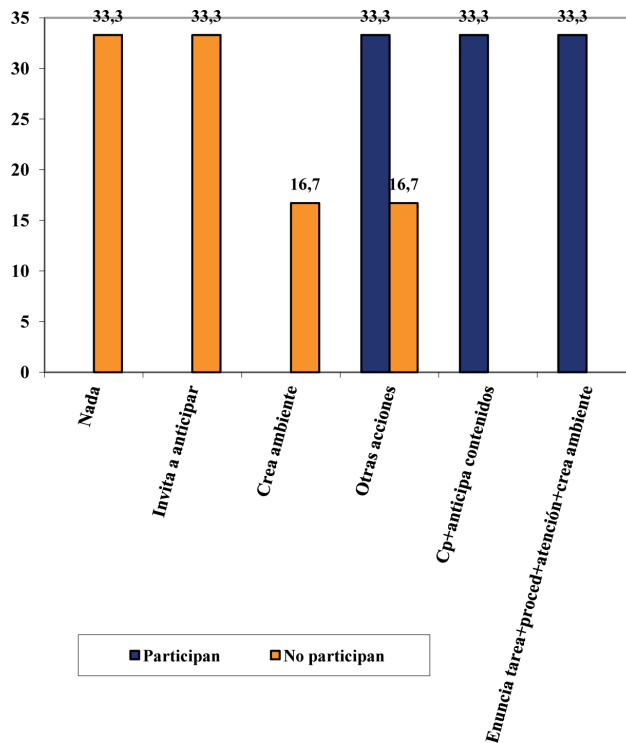


Gráfico29 .Porcentaje de profesores especialista que proponen cada una de las acciones antes de leer el texto narrativo. Muestra. N=9. Participan. N=3- No participan. N=6

En el Gráfico 29 podemos observar que los especialistas proponen realizar menor cantidad de acciones antes de leer un texto narrativo que los profesores de infantil o primaria. No se encontraron diferencias significativas entre los profesores que participaron en la elaboración del plan lector y los que no ($\chi^2 = 6.75, p = .24$), aunque es importante aclarar que este grupo está compuesto sólo por 9 docentes.

En primer lugar, teniendo presente ambas condiciones (haber o no participado en la elaboración del plan de lectura), los especialistas sólo coinciden en proponer acciones como, por ejemplo, hacer un role playing, presentar la lectura con láminas, o enunciar el tipo de texto antes de leerlo. A estas acciones las hemos denominado “otras”, por no encajar en la descripción de las categorías que se han establecido previamente y porque cada una de estas acciones, por separado, aparecen pocas veces. Realizan estas acciones el 33,3% de los profesores que participan en la elaboración del plan y el 16,7% de los que no lo hacen.

Capítulo V.

En segundo lugar, únicamente los profesores que participan en la elaboración del plan proponen dos o más acciones antes de leer el texto narrativo. El 33,3% propone activar conocimientos previos y anticipar contenidos; y el mismo porcentaje de profesores propone crear un ambiente favorable para la lectura, enunciar la tarea, pedir atención y además marcar el procedimiento antes de comenzar a leer.

Por último y en relación a los profesores que no participan en la creación del plan de lectura, el 33,3% no propone ninguna acción previa a la lectura y el mismo porcentaje de profesores propone invitar a sus alumnos a anticipar. Por otro lado, el 16,7% propone crear un contexto motivador y propicio antes de leer el texto.

Si analizamos las acciones que los profesores especialistas proponen en función de si éstas miran “hacia adelante” o “hacia atrás” identificamos que, en ninguna de las dos condiciones (participan-no participan) encontramos profesores que únicamente propongan acciones que miren “hacia atrás”. Sin embargo, los que participan sí proponen acciones en las dos direcciones que miran “hacia adelante” y “hacia atrás” (Cprevios+ anticipar contenidos). En cuanto a las acciones que miran “hacia adelante”, el 33,3% de los profesores que participan en la elaboración del plan plantean este tipo de acciones centradas en el texto base, y con el mismo porcentaje lo hacen los que no participan y, en este caso, sus acciones se dirigen a lograr una representación no del texto base sino del mundo o situación a la que él se refiere.

A modo de resumen, podemos ver en la Tabla 9 cuántos profesores (con independencia de que se trate de profesores de Infantil, Primaria o Especialistas) proponen acciones que suponen “mirar atrás” (es decir, sólo activar conocimientos previos); “mirar adelante” (es decir, anticipar de qué puede tratar el cuento que se va a leer, aclarar significados, etc.); “mirar simultáneamente atrás y adelante; o que no proponen nada⁵⁶, diferenciando entre los profesores que participaron en la elaboración del plan lector y los que no. Las diferencias en este recuento global tampoco

⁵⁶ En este caso, hemos incluido aquí a los profesores que hacen propuestas periféricas (que no tienen que ver con el contenido del cuentos) como pedir a los alumnos que estén atentos, crear un ambiente mágico o enunciar a los alumnos en qué va a consistir la siguiente tarea (leer un cuento).

fueron significativas, $Chiccuadrado = 0.65$, $p = .88$. Globalmente, puede apreciarse que lo que predomina en ambos grupos de profesores es que no se proponga nada (incluyendo aquí tareas periféricas a los procesos de comprensión, como crear ambiente o pedir atención) o se proponga una “mirada adelante”, que en el caso de los profesores que no participan en la elaboración del plan, vaya dirigida a la propuesta de acciones con el único objetivo de ir más allá del texto.

Acciones Propuestas / Condiciones	No proponen nada	Proponen acciones que suponen “mirar atrás” (Activar Conocimientos)	Proponen acciones que suponen “mirar adelante” (pensar en el texto que se va a leer)		Proponen acciones que suponen “mirar simultáneamente atrás y adelante”
			Texto base	Modelo de la situación	
Participaron en la elaboración del plan lector	11 (33,3%)	2 (6,1%)	10 (30,3%)	6 (18,2%)	4 (12,1%)
No participaron en la elaboración del plan lector	8 (40%)	2 (10%)	0	8 (40%)	2 (10%)
TOTAL⁵⁷	19 (35,8%)	4 (7,6%)	17 (31%)		6 (11,3%)

Tabla 9. Resumen de las acciones que proponen los profesores en su conjunto antes de leer el texto narrativo.

Dicho esto, continuamos en lo que sigue con el análisis del texto narrativo, pero ahora veremos las acciones que los profesores proponen realizar después de leerlo.

5.4.3.4 Acciones que los profesores proponen realizar con sus alumnos después de leer un texto narrativo, considerando el puesto docente que desempeñan y distinguiendo si han participado o no en la confección del plan de lectura.

Seguimos con el mismo esquema en la presentación de los datos que en el apartado anterior. Así, mostramos los porcentajes de profesores que, perteneciendo a cada una de las dos condiciones (participar en la elaboración del plan de lectura o no haberlo hecho), proponen una acción o conjunto de acciones después de leer la narración. Los resultados se

⁵⁷ El total no se corresponde con el total de nuestra muestra al verse excluidos aquellos docentes que proponen “otras acciones”.

Capítulo V.

exponen teniendo en cuenta los tres grupos en los que se ha dividido la muestra.

Comenzamos por los profesores de infantil.

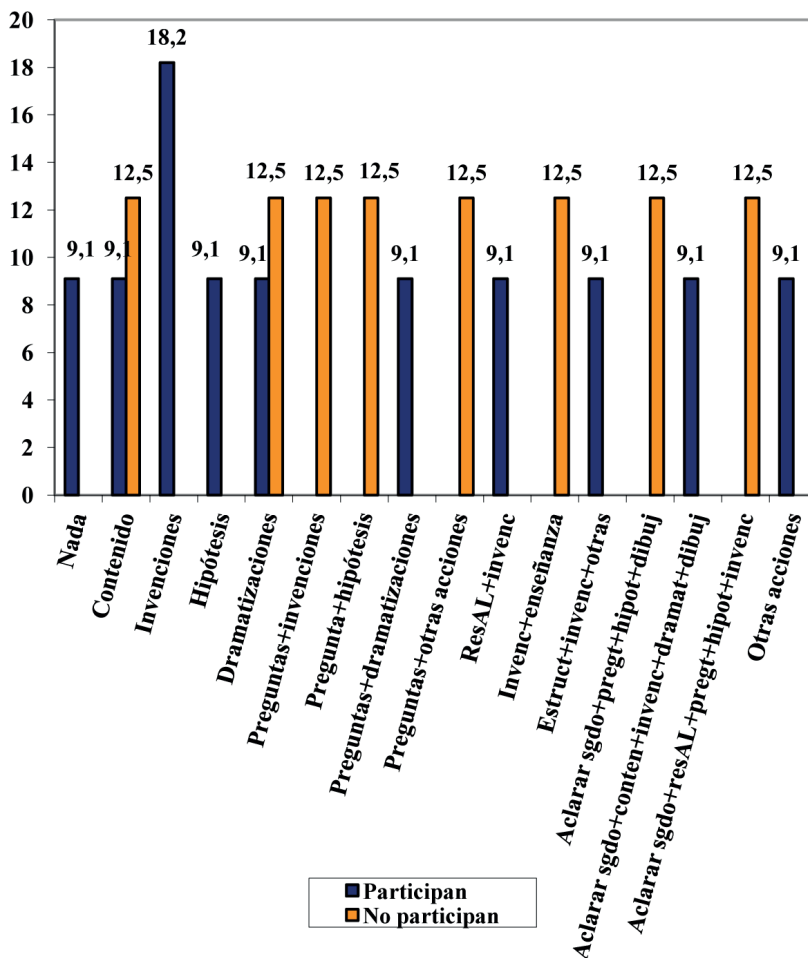


Gráfico30. Porcentaje de profesores de infantil que proponen cada una de las acciones después de leer un texto narrativo. Muestra. N=19. Participan. N=11. No participan. N=8

El Gráfico 30 recoge las acciones que los profesores de infantil proponen realizar después de leer un texto narrativo, distinguiendo entre aquellos profesores que participaron en la elaboración de los planes lectores y los que no, aunque el análisis estadístico mostró que, entre estos dos grupos, no hubo diferencias significativas: $\chi^2 = 14.89$, $p = .46$.

En primer lugar, notamos que los profesores de infantil, tanto si participan en la elaboración del plan lector como si no lo hacen, proponen resolver dudas sobre el contenido del texto o proporcionar una explicación sobre el mismo. En concreto, el 9,1% de los que sí participan hacen esta propuesta, y el 12,5% de los que no lo hacen. Ambos grupos, también, y con los mismos porcentajes respectivamente, piden a sus alumnos que realicen representaciones sobre el contenido de la narración (dramatizaciones).

En segundo lugar, en lo que respecta a los profesores de infantil que participan en la elaboración del plan de lectura, cabe decir que el 9,1% de éstos propone pedir a los alumnos que realicen conjeturas, suposiciones -en definitiva, hipótesis-, sobre lo que ellos creen que puede suceder en el cuento o sobre lo que harían si se encontrasen en la situación concreta que presenta la narración. Y el 18,2% proponen incitar a los alumnos a introducir novedades, a realizar invenciones sobre el texto. Añadido a estas acciones, los docentes de esta condición (los que participan en la elaboración del plan lector) proponen dos o más acciones combinadas después de leer el texto. El 9,1% de los profesores propone hacer que emerjan los conocimientos adquiridos por los alumnos mediante preguntas y, además, pedir a sus alumnos que dramaticen el contenido del texto. Con el mismo porcentaje, encontramos profesores que solicitarían a sus alumnos que extraigan las ideas más importantes de la narración sumado a que hagan invenciones. Otro 9,1% propone reconocer o pedir a los alumnos identificar la estructura del texto conjuntamente con que los alumnos introduzcan novedades (invenciones) sobre la narración y añaden también otras acciones. Hay profesores de esta condición (9,1%) que proponen cinco acciones tras la lectura del texto: aclarar el significado de aquellas palabras que son desconocidas para los alumnos, resolver dudas sobre el contenido o verbalizar alguna explicación sobre el mismo, solicitar a los alumnos que inventen o introduzcan novedades en el texto, junto con que dramaticen y realicen un dibujo sobre la lectura. Finalmente, el 9,1% proponen realizan otras acciones diferentes a las descritas en las categorías, como, por ejemplo, reflexionar sobre el texto leído, trabajar con los personajes, etc. También el 9,1% de estos docentes no pone en marcha ninguna acción después de leer el texto.

Capítulo V.

En tercer lugar y centrando nuestra atención en los profesores que no participan en la elaboración del plan, observamos que proponen varias acciones combinadas, siendo una de ellas, hacer preguntas para conocer los aprendizajes alcanzados por los alumnos. De este modo, el 37,5%, tras acabar de leer la narración, propone preguntas a los alumnos y esta acción la combinan con que los alumnos realicen invenciones, o que hagan hipótesis o que realicen otras acciones menos frecuentes. El 12,5% de los profesores, después de leer la narración propondrían a sus alumnos introducir novedades, invenciones y les invitarían a extraer la enseñanza o moraleja del texto. Por último, encontramos a un 25% de profesores de esta condición que encadenan cuatro y cinco acciones tras leer el texto: (1) el 12,5% proponen aclarar significados, hacer preguntas, pedir a los alumnos que conjeturen sobre el texto y además, realizar un dibujo; (2) el 12,5% restante propone aclarar significados, pedir a los alumnos que hagan un resumen de la lectura, que introduzcan novedades e hipótesis y además, el profesor dice que haría preguntas sobre el contenido para asegurarse de lo aprendido.

Buscando el modo de aclarar los datos y poder discernir posibles diferencias entre las dos condiciones de profesores (participar o no en la elaboración del plan), agrupamos las acciones en función de si éstas se centran en fijar el contenido del cuento frente a las acciones que tratan no sólo de quedarse en el contenido de éste, sino en ir más allá de él. Dentro del primer grupo situamos las siguientes acciones: aclarar el significado y el contenido, realizar resúmenes, identificar la estructura del cuento y formular preguntas concretas sobre su contenido. E incluimos en el segundo grupo, acciones que invitan a los alumnos a hacer hipótesis, extraer la enseñanza del cuento e introducir novedades en la narración. Puede darse el caso, que los profesores propongan ambos tipos de acciones conjuntamente, lo cual forma parte de un tercer grupo.

Dicho esto, los datos más destacados los encontramos en los profesores que, sin haber participado en la elaboración del plan de lectura, en concreto el 50%, pondría en marcha acciones tanto para centrar el contenido del cuento como para ir más allá de éste, frente a un 27,3% de los profesores que sí participan. Del mismo modo, el 25% de la condición “no participa” propone acciones encaminadas a fijar el contenido

del cuento mientras que estas acciones sólo están presentes en un 18,2% de la otra condición (“sí participa”). Sucede lo contrario, sin embargo, cuando hablamos únicamente de acciones que buscan ir más allá del propio texto. En este caso, el porcentaje de profesores que sí participa (27,3%), supera a los que no lo hacen (12,5%).

Tras analizar qué hacen los profesores de infantil una vez que han leído el texto narrativo, conoceremos las acciones que promueven los profesores de primaria (véase el Gráfico 31).

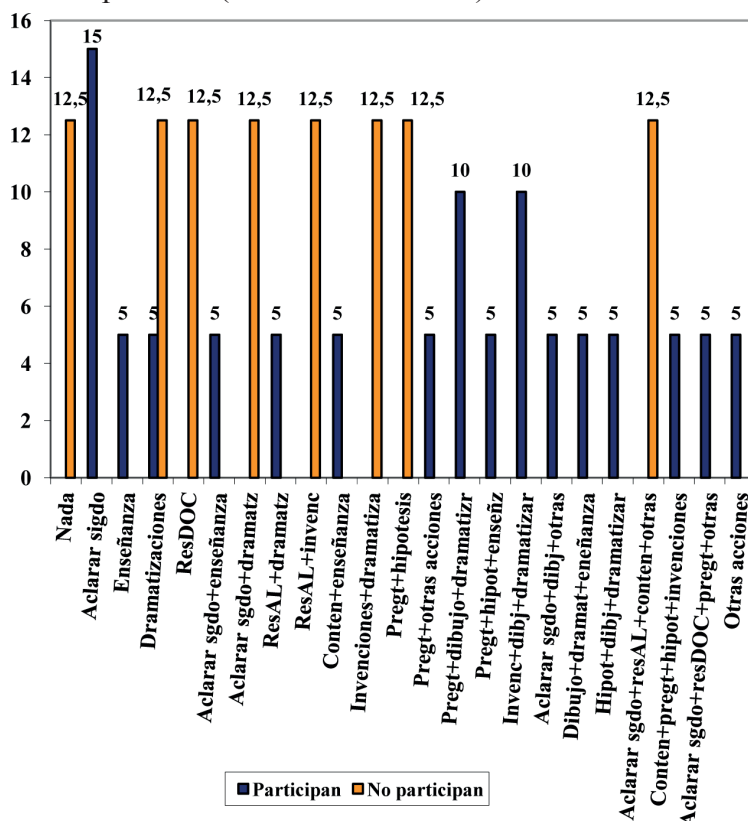


Gráfico31. Porcentaje de profesores de primaria que proponen cada una de las acciones después de leer un texto narrativo. Muestra. N=28. Participan. N=20.-No participan. N=8

El Gráfico 31 muestra las acciones que los profesores de primaria proponen poner en marcha tras la lectura de un texto narrativo distinguiendo entre los profesores que participaron en la elaboración del plan lector y los que no participaron. No obstante, este contraste no resultó significativo: Chi cuadrado = 25.55, $p = .27$.

Capítulo V.

En primer lugar, los datos revelan que los profesores de primaria de ambas condiciones (haber o no participado en la elaboración del plan de lectura), coinciden en proponer que los alumnos representen o dramaticen los contenidos del texto: el 5% de los que participan en la elaboración del plan y el 12,5% de los que no.

En segundo lugar y, con respecto a las acciones que sólo promueven los profesores que participan en la elaboración del plan, vemos que el 20% de éstos proponen únicamente una acción: el 15% aclara significado y el 5%, invita a los alumnos a que extraigan la enseñanza. El 20% propone dos acciones conjuntamente. De este 20%, el 5% combina aclarar significado con extraer la enseñanza. Y el mismo porcentaje lo encontramos en las combinaciones de acciones que siguen: (1) piden a los alumnos que hagan un resumen y dramaticen el contenido del texto, (2) resuelven dudas o explican contenidos y añaden que los alumnos indaguen sobre la enseñanza o moraleja que se desprende de la lectura, (3) preguntan sobre el texto y realizan otras acciones como reflexionar sobre el mismo.. El 40% de los docentes de esta condición, ponen en marcha tres acciones conjuntamente: el 10% de éstos realiza preguntas, pide a los alumnos que dibujen y pide a los alumnos que representen el contenido del texto. El mismo porcentaje (10%) pide algo parecido cambiando sólo una de las tres acciones: se mantiene dibujar y dramatizar y se añade hacer invenciones. El 5% también hace preguntas, pero esta acción la combina con solicitar a los alumnos que realicen hipótesis y extraigan la enseñanza. En las tres acciones siguientes, los profesores optan por pedir un dibujo sobre lo leído. De este modo, el 5% al dibujo le añaden aclarar el significado de las palabras y otras acciones. También el 5%, además del dibujo, piden a los alumnos que extraigan la enseñanza y dramaticen y, finalmente, otro 5% pide dibujar junto con hacer hipótesis y dramatizar. Por último, un 10% de profesores que participan en la elaboración del plan de lectura propone cuatro acciones después de leer un texto narrativo: el 5% resolvería dudas o realizaría una explicación sobre el texto, pediría a los alumnos que elaboraran hipótesis sobre lo que podría suceder o la manera en que ellos hubiesen resuelto la situación que se plantea en la narración, lanzaría preguntas para ver en qué medida se ha comprendido lo leído y añadiría, además, que los alumnos realicen invenciones. El 5% restante propone aclarar el significado de las palabras

desconocidas, realizar un resumen del contenido, lanzar preguntas a sus alumnos y encadenar estas acciones con otras, como puede ser la de reflexionar sobre el texto.

En tercer lugar, los datos de los profesores que no participan en la elaboración del plan de lectura muestran que, en la mayoría de los casos, proponen dos o más acciones combinadas. Con el mismo porcentaje (12,5%) en cualquiera de las siguientes combinaciones: (1) aclaran significados y piden a los alumnos que dramaticen, (2) o que dramaticen y hagan invenciones, (3) también proponen que sean los propios alumnos los que extraigan las ideas importantes del texto y, además, que introduzcan novedades, invenciones, (4) formulan preguntas y piden a los alumnos que realicen conjeturas, suposiciones o, en definitiva, hipótesis sobre lo que ellos creen que puede suceder en el cuento Y, finalmente, se repite el porcentaje (12,5%) de profesores de primaria de esta condición que proponen cuatro acciones: aclarar significados, explicar o resolver dudas sobre el contenido de la lectura, pedir a los alumnos que hagan un resumen; y añaden a éstas otras acciones. Sin embargo, también notamos que el 12,5%, única y exclusivamente, propone resumir el contenido del texto o, incluso, no hace nada después de la lectura de un texto narrativo.

Si continuamos el análisis teniendo en cuenta los agrupamientos propuestos para las acciones (es decir, si éstas pretenden fijar el contenido del texto o tratan de ir más allá de éste), los datos revelan que el porcentaje de profesores que participan en la elaboración del plan y que proponen únicamente acciones centradas en asentar el contenido del texto es de un 45%, frente al 37,5% de los que no participan. Si hablamos de las acciones encaminadas sólo a que el alumno infiera e integre contenidos del texto con los conocimientos previos a través de la formulación de hipótesis o invenciones (es decir, que vaya más allá del propio texto) encontramos que el 25% de profesores que participan y el 12,5% que no participa proponen este tipo de acciones. Y por último, si atendemos a las dos acciones conjuntamente (fijar el contenido del texto e ir más allá de éste) hallamos el 20% de los profesores que participan frente al 25% de los que no lo hacen.

Capítulo V.

Veamos en lo que sigue, con el apoyo del Gráfico 32, qué proponen hacer los profesores especialistas después de leer un texto narrativo.

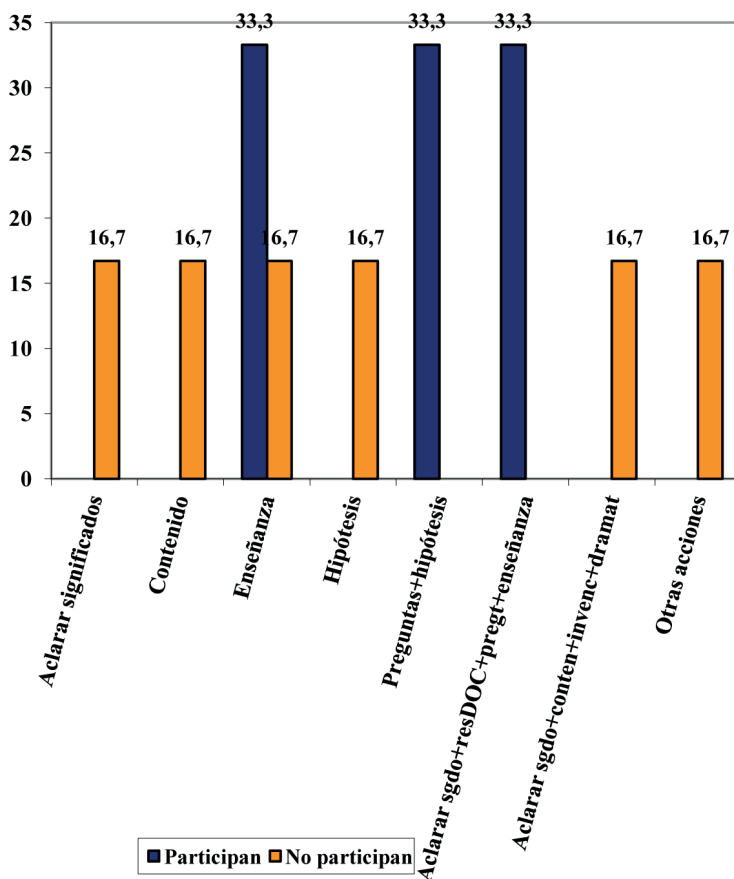


Gráfico32. Porcentaje de profesores especialistas que proponen cada una de las acciones después de leer un texto narrativo Muestra. N=9 Participan. N=3.- No participan. N=6

El Gráfico 32 muestra las acciones que los profesores especialistas proponen tras la lectura de un texto narrativo, distinguiendo entre los profesores que participaron en la elaboración del plan lector y los que no participaron. No obstante, este contraste no resultó significativo: *Chi cuadrado* = 6.75, *p* = .45.

En primer lugar, tal y como puede observarse en el Gráfico 32, los profesores especialistas de ambas condiciones (participan-no participan en la elaboración del plan) invitarían a los alumnos a extraer la enseñanza o moraleja del texto.

En segundo lugar, el 33,3% de los profesores que participan en la creación del plan lector combinarían dos o más acciones: intentar que afloren los conocimientos adquiridos por los alumnos mediante preguntas, además de tratar de que los alumnos realicen hipótesis; o bien, aclarar significados y realizar un resumen, hacer preguntas para comprobar los aprendizajes adquiridos e invitar a que los alumnos saquen la enseñanza de la narración.

En tercer lugar, los profesores especialistas que no participan en la elaboración del plan de lectura, en su mayoría sólo proponen una acción. El 16,7% de éstos aclararían el significado de las palabras que son desconocidas para los alumnos. E, igualmente, con este porcentaje (16,7%), encontramos especialistas que, tras leer la narración, o bien resolverían dudas sobre el contenido del texto (o proporcionarían una explicación sobre el mismo); o bien invitarían a que los alumnos conjeturen sobre el texto. Y, por último, emprenderían otras acciones como, por ejemplo, dialogar sobre el texto, comparar las hipótesis, etc. Finalmente, el 16,7% de los especialistas de esta condición (los que no han participado en la elaboración del plan de lectura) proponen conjuntamente cuatro acciones una vez que han leído el texto: aclarar significados, explicar contenidos, invitar a los alumnos a introducir novedades en la narración (invenciones) y, además, pedir a éstos que hagan dramatizaciones sobre el contenido del texto.

Si nos detenemos nuevamente en analizar las acciones en función de si se centran en fijar el contenido del texto o, por el contrario, en ir más allá del texto, hallamos que los profesores que han participado en la elaboración del plan proponen ambos tipos de acciones conjuntamente en un porcentaje notablemente superior (66,6%) al de los profesores que no participan (16,7%). Entorno al 33% de profesores de ambas condiciones proponen emprender acciones como plantear hipótesis o incitar a que los alumnos extraigan la moraleja, que llevan a que éstos alcancen una comprensión más profunda de la narración. Y sólo los profesores que no participan, un 33,4%, reparan en acciones más centradas en fijar el contenido del cuento.

A modo de resumen, podemos ver en la Tabla 10 cuántos profesores

Capítulo V.

(con independencia de que se trate de profesores de Infantil, Primaria o Especialistas) proponen acciones que suponen fijar los contenidos del texto, ir más allá del mismo, ambos tipos de acciones, o ninguna. Las diferencias en este recuento global tampoco fueron significativas, $Chic cuadrado = 1.10, p = .77$. Globalmente, puede apreciarse que lo que predomina en ambos grupos de profesores es que se propongan acciones que pueden servir para aclarar y revisar las ideas del cuento junto con acciones que podrían llevar a los alumnos a interpretar el cuento desde sus conocimientos previos.

Acciones Propuestas Condiciones	No proponen nada	Proponen acciones para fijar el contenido del texto (dirigidas al texto base)	Proponen acciones para ir más allá del texto (modelo de la situación)	Proponen ambos tipos de acciones
Participaron en la elaboración del plan lector	1 (3%)	6 (18,8%)	11 (34,4%)	14 (43,8%)
No participaron en la elaboración del plan lector	1 (4,8%)	6 (28,6%)	5 (23,8%)	9 (42,8%)
TOTAL⁵⁸	2 (3,8%)	12 (22,6%)	16 (30,2%)	23 (43,4%)

Tabla 10. Resumen de las acciones que proponen los profesores en su conjunto después de leer el texto narrativo.

Recogiendo a modo de conclusión las ideas más importantes sobre las acciones que los profesores proponen realizar antes y después de leer un texto narrativo, diremos que:

Antes de leer el texto narrativo.

1. En los profesores de infantil y de primaria con independencia de su condición (participar o no participar en la elaboración de los planes lectores) hallamos que, un porcentaje nada desdeñable (entre el 12,5% y el 18,2%), no propone ninguna acción antes de leer el texto narrativo. Y en el caso de los especialistas, sólo se produce esta situación en aquellos que no participan en la confección del plan lector (33,3%).

2. Encontramos que hay mayor porcentaje de profesores que,

⁵⁸ El total no se corresponde con el total de nuestra muestra al verse excluidos aquellos docentes que proponen "otras acciones".

habiendo participado en la elaboración del plan, proponen más acciones combinadas, esto es, dos o más acciones, a excepción de los profesores de primaria, en cuyo caso, hay una pequeña diferencia con respecto a si han participado o no en la elaboración del plan a favor de estos últimos.

Después de leer el texto narrativo.

1. El 12,5% de los profesores de primaria pertenecientes a la condición de no haber participado en la elaboración del plan de lectura, y el 9,1% de los profesores de infantil que sí lo han hecho, expresan que una vez que han realizado la actividad de leer el texto narrativo, no promueven ninguna acción. Sólo en el caso de los especialistas de ambas condiciones encontramos que realizan al menos una acción después de leer el texto.

2. Hallamos que la acción de hacer preguntas a los alumnos para comprobar los conocimientos adquiridos es una acción que, generalmente, proponen los profesores de todos los grupos y, además, ésta la suelen combinar, es decir, la encadenan a una o más acciones. En concreto encontramos esta situación en los profesores de infantil, primaria, de ambas condiciones, y en los especialistas que participan en la elaboración del plan de lectura.

3. Observamos que únicamente proponen trabajar con la estructura del texto los profesores de infantil que han participado en la confección del plan de lectura. Reconocer e identificar la estructura del texto narrativo se suma a alguna acción más.

4. Finalmente, los profesores de infantil y primaria que participan en la elaboración del plan lector y los especialistas que no lo hacen, son los únicos que añaden a las acciones descritas en las categorías, otras acciones que por sus características no se pueden incluir en éstas. A lo largo del análisis hemos recogido algunos ejemplos como: trabajar los personajes o reflexionar sobre lo leído.

Se ha analizado a lo largo de este punto las acciones que los profesores promueven cuando se les invita a trabajar dos tipos de textos: uno

Capítulo V.

expositivo y otro narrativo. El análisis de cada grupo de manera independiente distinguiendo además su condición de haber o no participado en la elaboración del plan lector, nos ofrece datos con los que aclarar que conocimiento ponen en marcha cuando se les plantean tareas de este tipo.

Finalmente, y siguiendo con los dos textos, creemos oportuno analizar el tipo de preguntas que los profesores explicitan que harían a los alumnos tras leerlos. Esto nos ayudará a intuir el nivel de comprensión que quieren conseguir en sus alumnos.

Pasemos pues al análisis de las preguntas.

5.4.4. Preguntas que los profesores harían después de leer los textos para comprobar la comprensión de sus alumnos sobre lo leído, considerando el puesto docente que desempeñan y, distinguiendo si han participado o no en la confección del plan de lectura.

Para conocer los resultados sobre las preguntas, comenzamos el análisis aportando los datos de las cuestiones que plantean sobre el texto expositivo todos los profesores en su conjunto (N=68), distinguiendo como siempre, si han participado o no en la elaboración del plan.

En un segundo momento, y siguiendo el mismo esquema que venimos desarrollando, examinaremos las preguntas que los docentes proponen a sus alumnos diferenciando la muestra en tres grupos (N=56: Infantil, Primaria y Especialistas), teniendo en cuenta las dos condiciones en las que los docentes se pueden encontrar (haber o no haber participado en la elaboración del plan de lectura).

5.4.4.1. Preguntas que los profesores realizan después de leer el texto expositivo.

Comenzamos este apartado poniendo el foco en las preguntas que los profesores en su conjunto realizan a sus alumnos una vez que han leído un texto expositivo. Veamos el Gráfico 33.

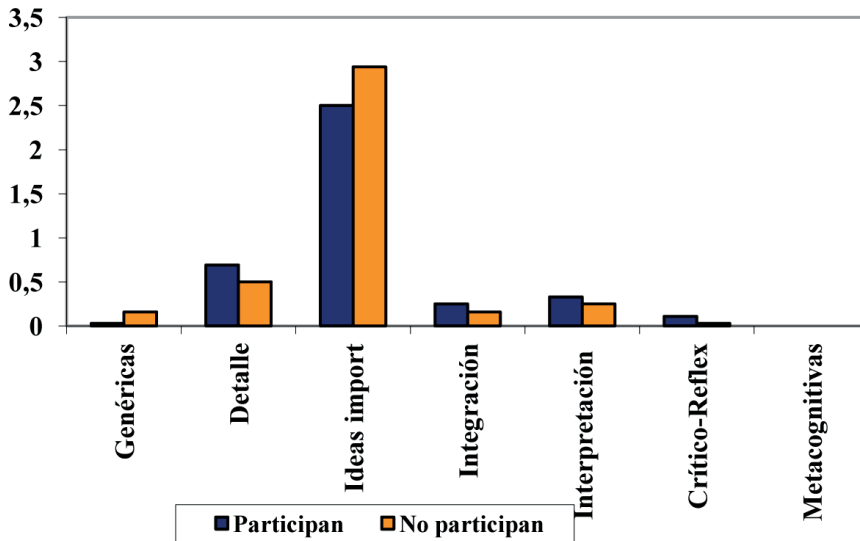


Gráfico33. Número de preguntas (media) de cada tipo que todos los profesores realizan para comprobar el grado de comprensión de sus alumnos sobre el texto expositivo.
N= 68. Participan. N= 36 No participan. N=32

El Gráfico 33 presenta los resultados de todos los profesores de la muestra en relación al tipo de preguntas que plantean a sus alumnos una vez que han leído el texto expositivo, con el objetivo de comprobar en qué medida éstos han comprendido. No se observaron diferencias significativas ni en el número de preguntas de cada tipo ni en el total entre los profesores que habían participado en la elaboración del plan lector y los que no (U de Mann-Whitney $\geq 545,50$, $p \geq .35$).

En primer lugar, cabe subrayar que la media de cuestiones totales formuladas por la muestra completa es de en torno a 4 preguntas. Concretamente, los profesores que participan en la elaboración del plan plantean 3,91 preguntas a sus alumnos sobre el texto expositivo, y 4,03 los profesores que no participan en la elaboración de éste.

Tal y como puede observarse en el Gráfico 33, en general los docentes centran sus esfuerzos en formular preguntas dirigidas a extraer las ideas principales del texto (por ejemplo, ¿para qué sirve el petróleo?, ¿de qué manera se obtiene?). Así ocurre tanto si los profesores participan en la elaboración del plan lector, con una media de 2,5 preguntas de este tipo, como si éstos no participan, con 2,94 preguntas de media.

Capítulo V.

En segundo lugar, puede verse que las preguntas más típicas (después de las dirigidas a extraer lo importante) son aquellas que buscan conocer detalles, esto es, aspectos irrelevantes derivados del tema (por ejemplo, ¿cómo se llama el coronel que extrajo petróleo la primera vez? ¿En qué año se produjo la primera extracción?). En este caso, los profesores que participan en la elaboración del plan realizan 0,69 pregunta de media y, algo menos, el 0,5, los que no lo hacen.

Aunque en menor medida, el Gráfico 33 también advierte la presencia de preguntas de integración, esto es, aquellas que requieren por parte del alumno conectar distintas partes del texto. Por ejemplo, ¿a qué crees que se debe el nombre de “oro negro”? ¿qué proceso sigue el petróleo desde que se extrae hasta su uso? Los que participan en la elaboración del plan lector hacen una media de 0,25 preguntas de este tipo y los que no participan una media de 0,16. Valores similares encontramos en relación a las preguntas de interpretación, siendo éstas más exigentes con respecto a las anteriores. En este caso, requieren no sólo relacionar las ideas que aparecen en el texto sino también que se conecten las ideas del texto con los conocimientos previos (por ejemplo, ¿podría funcionar la sociedad actual si se agotase el petróleo?). Los profesores que participan en la elaboración del plan realizan una media de 0,33 preguntas de este tipo y los que no participan realizan una media de 0,25.

Por último, destacamos que el resto de preguntas obtienen medias insignificantes. Hablamos de las preguntas orientadas a conocer las ideas generales o genéricas (por ejemplo, ¿de qué trata el texto?) y las preguntas que piden al alumno hacer una reflexión crítica del texto (crítico-reflexivas como, por ejemplo, ¿qué consecuencias podría acarrear el excesivo consumo de petróleo?) Incluso notamos que en las preguntas que tratan de conocer si el alumno ha realizado acciones para supervisar su comprensión (metacognitivas) no se registran puntuaciones en ninguno de las dos condiciones (participan- no participan).

De manera más pormenorizada, analizaremos las preguntas que los profesores realizan en función del puesto que desempeñan. Por lo tanto, la muestra con la que trabajamos en adelante será de 56 profesores divididos en los tres grupos descritos hasta el momento (Infantil, Primaria y

Especialistas) y excluyendo a los que no indicaron su puesto de trabajo. Como ya anunciamos, este grupo (que denominamos “otros”) se elimina de la muestra por estar descompensado en el número de participantes que se incluyen en cada una de las condiciones (haber o no haber participado en la elaboración del plan de lectura: N=12; Participan, N=2; No participan, N=10).

Veamos a continuación, apoyándonos en el Gráfico 34, el tipo de preguntas que proponen los docentes de infantil tras leer el texto expositivo.

No se observaron diferencias significativas ni en el número de preguntas de cada tipo ni en el total entre los profesores que habían participado en la elaboración del plan lector y los que no (U de Mann-Whitney ≥ 27 , $p \geq .17$).

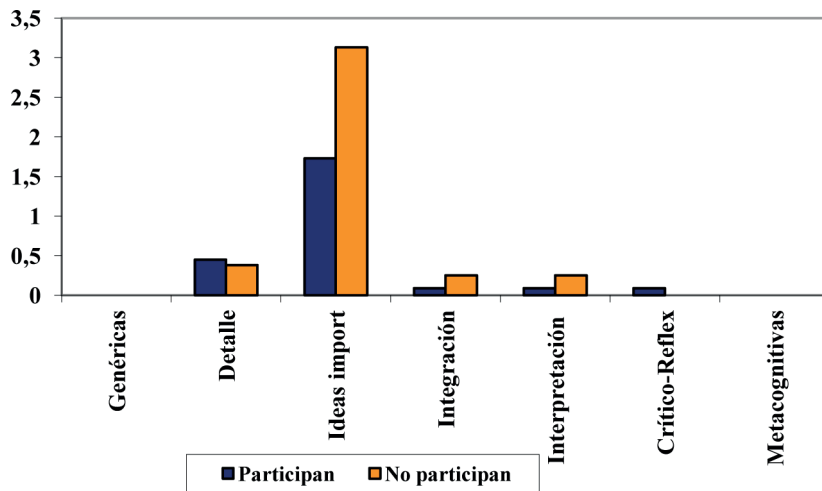


Gráfico34. Número de preguntas (media) de cada tipo que los profesores de infantil realizan para comprobar el grado de comprensión de sus alumnos sobre el texto expositivo. N= 19. Participan. N= 11 No participan. N=8

Con respecto a los profesores de infantil, apuntamos, en primer lugar, los datos relacionados con la media de preguntas totales que realizan. Encontramos en este sentido una distancia notable (pero, como ya se ha dicho, no significativa) si distinguimos el hecho de haber o no participado en la creación del plan de lectura. Así, los profesores que participan realizan una media de 2,45 preguntas sobre el texto expositivo a sus alumnos mientras que los que no participan plantean, 4.

Capítulo V.

En segundo lugar, el Gráfico 34 revela, igual que en el anterior, el hecho de que los profesores, con independencia de su condición (participan- no participan) formulan más preguntas para conocer las ideas principales del texto que de cualquier otro tipo. También aquí encontramos diferencia entre las dos condiciones, aunque no sean significativas. Los profesores que participan en la elaboración del plan realizan, de media, 1,73 pregunta, y 3,13 los que no participan. Les siguen en frecuencia las preguntas que hemos denominado detalle, aunque la media de éstas no llega ni siquiera a una pregunta (el valor para quienes participan es de 0,45 y para los que no participan es de 0,38). Preguntas que demandan mayor complejidad (como aquellas en las que es necesario conectar ideas del texto, relacionar estas ideas con las ya previamente adquiridas o, sobre todo, aquellas preguntas cuya respuesta pasa por hacer valoraciones críticas) son casi inapreciables.

Por último, los profesores de ninguna de las dos condiciones (haber o no participado en la creación del plan de lectura), generan cuestiones en las que el alumno deba recuperar o extraer ideas generales, ni tampoco aquellas que le permitan controlar y regular su comprensión acerca del texto expositivo.

Una vez que hemos analizado el grupo de infantil pasamos a ver qué preguntas formulan los profesores de primaria.

En el Gráfico 35 se recogen la media de preguntas que éstos hacen a sus alumnos sobre el texto expositivo. No se observaron diferencias significativas ni en el número de preguntas de cada tipo ni en el total entre los profesores de Primaria que habían participado en la elaboración del plan lector y los que no (U de Mann-Whitney $\geq 44,50$, $ps \geq .07$).

Análisis de las creencias y acciones de los docentes en relación a la lectura y comprensión.

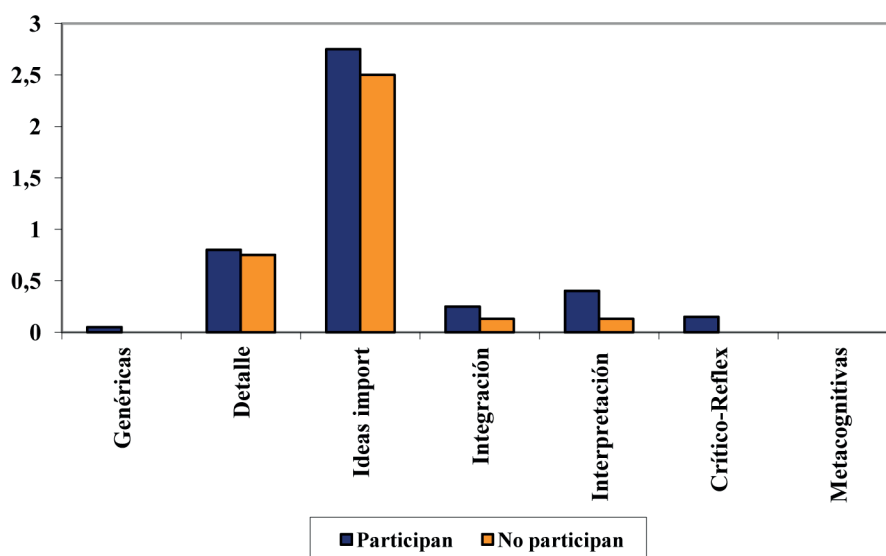


Gráfico35. Número de preguntas (media) de cada tipo que los profesores de primaria realizan para comprobar el grado de comprensión de sus alumnos sobre el texto expositivo. N= 28. Participan. N= 20 No participan. N=8

Sobre los profesores de primaria hay que decir que, sin hacer distinciones en su condición de haber o no participado en la creación del plan, éstos generan mayor cantidad de preguntas, de media, que el grupo anterior. En el caso de los profesores que participan en la elaboración del plan lector aumentan la media de preguntas formuladas con respecto a los profesores de infantil, llegando hasta 4,40 preguntas. Los profesores que no participan formulan menos preguntas (3,50 de media) pero, como ya se ha dicho, esta diferencia no es significativa.

Se repite en este grupo el mismo patrón que en el caso anterior. Las preguntas que tienen mayor presencia son aquellas que están dirigidas a que los alumnos identifiquen las ideas relevantes del texto expositivo. Y esto sucede en ambas condiciones: los profesores que elaboran el plan de lectura realizan 2,75 preguntas de media de este tipo y aquellos que no participan 2,50.

De igual modo, aparecen representadas las preguntas detalle, aunque con datos menos apreciables: entre 0,80 preguntas de media para los profesores que participan en la elaboración del plan y un dato semejante (0,75), para los que no participan.

Capítulo V.

Las preguntas genéricas, de integración, de interpretación y crítico-reflexivas obtienen valores mínimos, aunque éstas, según muestra el Gráfico 35, parecen estar más presentes en la mente de los profesores que participan en la elaboración del plan que en aquellos que no participan.

Se mantiene, igual que con el grupo de profesores de infantil, el hecho de que ninguna de las dos condiciones repare en la formulación de preguntas metacognitivas.

Analizamos seguidamente las preguntas que plantean los profesores especialistas. No se observaron diferencias significativas ni en el número de preguntas de cada tipo ni en el total entre los profesores especialistas que habían participado en la elaboración del plan lector y los que no (U de Mann-Whitney ≥ 3.00 , $ps \geq .16$).

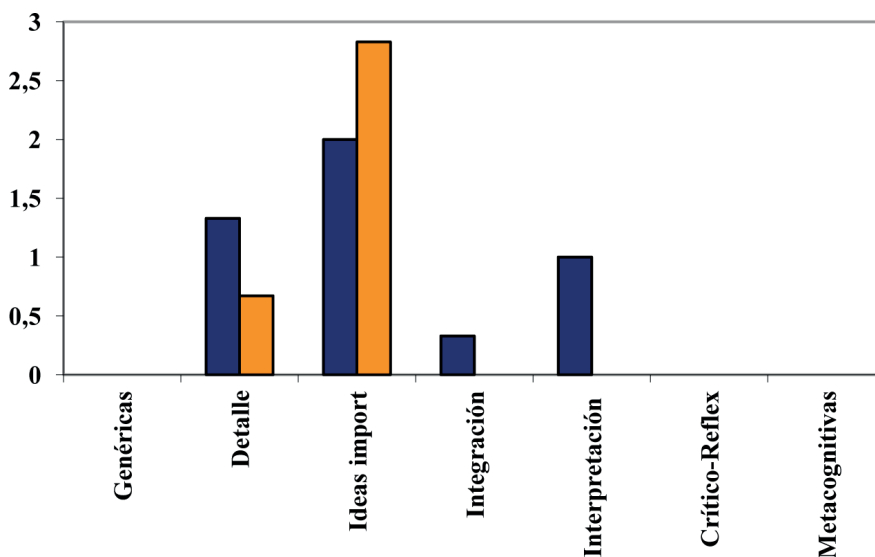


Gráfico36. Número de preguntas (media) que los profesores especialistas realizan para comprobar el grado de comprensión de sus alumnos sobre el texto expositivo.

N= 9. Participan. N= 3 No participan. N=6

Con respecto a los profesores especialistas, en primer lugar, repararemos en el hecho de que es el grupo que realiza mayor cantidad de preguntas totales, de media. En este caso, los profesores que participan en la elaboración del plan formulan más de 4 preguntas (4,67 de media) y los profesores que no participan 3,30.

Se observa en el Gráfico 36 que generar preguntas para extraer las ideas principales sigue siendo el tipo de pregunta más recurrente. Los profesores que participan en el plan hacen 2 preguntas de media de este tipo, frente a las 2,83 que realizan los que no participan.

En segundo lugar, también aparecen las preguntas que tratan de que el alumno conozca detalles, anécdotas en definitiva. En este grupo, son incluso más notorias que en los anteriores, especialmente en el caso de los profesores que participan en la elaboración del plan. Éstos realizan una media de 1,33 preguntas detalle y, los que no participan, 0,67.

En tercer lugar, queremos hacer notar que ninguno de los profesores, independientemente de su condición, realizan preguntas con la intención de que el alumno identifique las ideas generales del texto, haga valoraciones desde la reflexión de una manera crítica o trate de controlar su comprensión.

Por último, destacar que sólo los profesores que participan en la elaboración del plan de lectura realizan preguntas -aunque pocas- en las que se pide relacionar las ideas del texto (0,33 de media) e, incluso, conectar éstas con los conocimientos previos (1 pregunta de media).

5.4.4.2 Preguntas que los profesores realizan después de leer el texto narrativo

Se mantiene la misma estructura para la presentación de los datos del texto narrativo que se ha seguido con el texto expositivo. De este modo, comenzaremos en primer lugar, por los resultados sobre las preguntas que la muestra completa de profesores realiza a sus alumnos y, posteriormente, lo haremos teniendo en cuenta los grupos en los que se divide considerando el puesto docente y distinguiendo la condición (si se ha participado o no en la elaboración del plan de lectura).

Veamos el Gráfico 37.

Capítulo V.

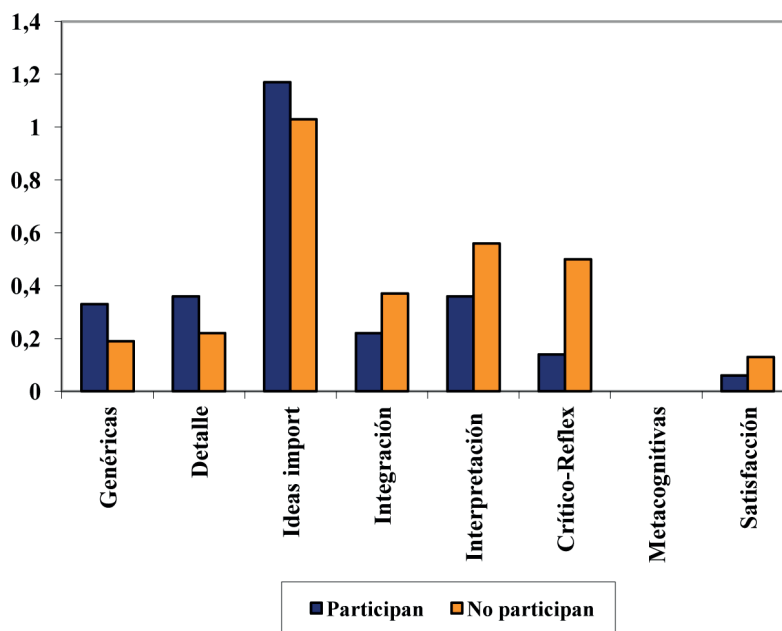


Gráfico37. Número de preguntas (media) que el total de profesores realizan para comprobar el grado de comprensión de sus alumnos sobre el texto narrativo.

N= 68. Participan. N= 36 No participan. N=32

Teniendo en cuenta el total de profesores, encontramos diferencias significativas en el número de preguntas crítico-reflexivas realizadas por los profesores que no participaron en la elaboración del plan lector y los que sí (U de Mann-Whitney = 414,50 $p < .05$), aunque en el sentido contrario al esperado: los profesores que no participaron en la elaboración del plan lector hicieron más preguntas de este tipo. En el resto de los valores, no se observaron diferencias significativas ni en el número de preguntas de cada tipo ni en el total, entre los profesores que habían participado en la elaboración del plan lector y los que no (U de Mann-Whitney $\geq 475,50$, $p \geq .13$).

En términos generales, podemos decir que la media total de preguntas que realizan los profesores tras leer el texto narrativo con el objetivo de comprobar la comprensión de sus alumnos, está entre 2 y 3 preguntas, concretamente hacen 2,64 preguntas de media los profesores que participan en la confección del plan lector y, 3 los que no participan en esta tarea.

De manera más concreta, del Gráfico 37 se desprende los siguientes datos.

En primer lugar, que los profesores de ambas condiciones formulan mayor número de preguntas para extraer las ideas importantes que cualquier otro tipo de preguntas (por ejemplo, ¿quién es la protagonista del cuento?, ¿qué sucedió a la vieja esa noche? ¿cómo resolvió el problema con el que se encontró?). En ambas condiciones (participan- no participan) plantean, de media, en torno a 1 pregunta para extraer las ideas importantes, mientras que la media de preguntas de los demás tipos está siempre por debajo de 1.

En segundo lugar, las preguntas menos exigentes (las que llevan al alumno a extraer ideas generales o a identificar detalles del texto narrativo como, por ejemplo, ¿dónde vivía la vieja? o ¿qué hacía la vieja antes de escuchar los ruidos?, son más frecuentes entre los profesores que participan en la elaboración del plan; mientras que aquellas preguntas que son de mayor complejidad, como las de integración(por ejemplo, ¿por qué se reía la vieja?) interpretación (ejemplo, cómo crees que se sentía la vieja después de que se hubiesen ido los ladrones de su casa? o ¿crees que la vieja actuó de forma inteligente?) y crítico- reflexivas (por ejemplo, ¿qué hubieras hecho tú en esta situación?) aparecen más en el repertorio de los profesores que no participan en la elaboración del plan. Como ya se ha indicado, en el último caso (en las preguntas crítico-reflexivas) las diferencias sí fueron significativas.

En tercer lugar, observamos una vez más que los profesores, con independencia de su condición, no plantean a sus alumnos preguntas encaminadas a examinar si éstos han emprendido acciones autorreguladoras de su comprensión (metacognitivas).

Por último, para el texto narrativo se ha añadido una pregunta más a las anteriores, que hemos denominado, “pregunta de satisfacción”. Este tipo de preguntas difieren de las otras principalmente en que se alejan de las ideas del texto o de las ideas que el lector pueda generar sobre el texto y entra en un terreno más relacionado con el aspecto emotivo-emocional ya que están enfocadas a conocer si a los alumnos les ha agradado el

Capítulo V.

relato y/o por qué. En general, los datos ponen de manifiesto que han tenido una presencia mínima en los profesores de ambas condiciones.

Veamos a continuación qué preguntas lanzan los profesores de infantil a sus alumnos para comprobar el grado de comprensión que han logrado sobre el texto narrativo. Gráfico 38.

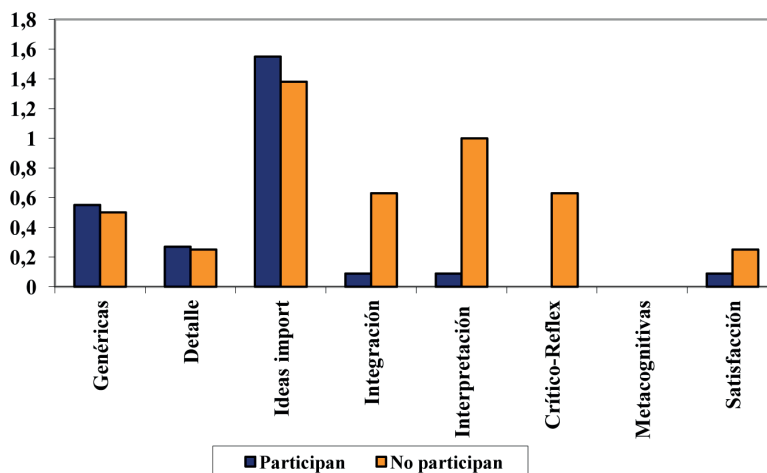


Gráfico38. Número de preguntas (media) que los profesores de infantil realizan para comprobar el grado de comprensión de sus alumnos sobre el texto narrativo.
N= 19. Participan. N= 11 No participan. N=8

Entre los profesores de Infantil encontramos diferencias significativas en el número de preguntas totales (U de Mann-Whitney = 18, $p = .03$) y en el número de preguntas de interpretación (U de Mann-Whitney = 19.50, $p = .04$). En los demás tipos de preguntas no hubo diferencias significativas (U de Mann-Whitney ≥ 20.50 , $ps \geq .05$).

A continuación, comentamos estos datos con más detalle.

En relación a los profesores de infantil, notamos que los profesores que no participan en la elaboración del plan efectúan mayor número de preguntas totales (4,64 de media) que aquellos que sí lo hacen (2,64 preguntas) y ésta fue una de las diferencias significativas.

Por otro lado, el Gráfico 38 refleja, en primer lugar, que tanto los profesores que participan en la creación del plan como aquellos que no lo hacen plantean principalmente cuestiones que tratan de que los alumnos extraigan las ideas importantes del texto, en torno a 1 pregunta de media.

Las preguntas genéricas y las de detalle también quedan representadas en este gráfico, en ambas condiciones con valores similares, no llegando en ninguno de los dos casos a 1 pregunta.

En segundo lugar, observamos una distancia notable entre las dos condiciones en el caso de las preguntas de integración e interpretación. Los profesores que no participan en la elaboración del plan generan más preguntas de estos dos tipos, en concreto plantean, de media, 0,63 preguntas de integración y 1 pregunta de interpretación (en este segundo caso es donde las diferencias también son significativas). Estos datos son muy diferentes de los que encontramos en este mismo grupo para el texto expositivo. De igual modo, los profesores que no participan en la elaboración del plan son los únicos que formulan preguntas crítico- reflexivas.

En tercer lugar, ningún profesor, ya sea de una u otra condición (participan – no participan) realiza preguntas metacognitivas.

Y, por último, señalamos resultados exiguos en las dos condiciones en relación a las preguntas que tratan de conocer el grado de satisfacción de los alumnos sobre el texto narrativo.

Ya sabemos la media de profesores de infantil que plantean preguntas después de leer un texto narrativo y también el tipo de cuestiones que proponen. Ahora, ayudados del Gráfico 39, vamos a conocer cuáles son las preguntas que hacen los profesores de primaria.

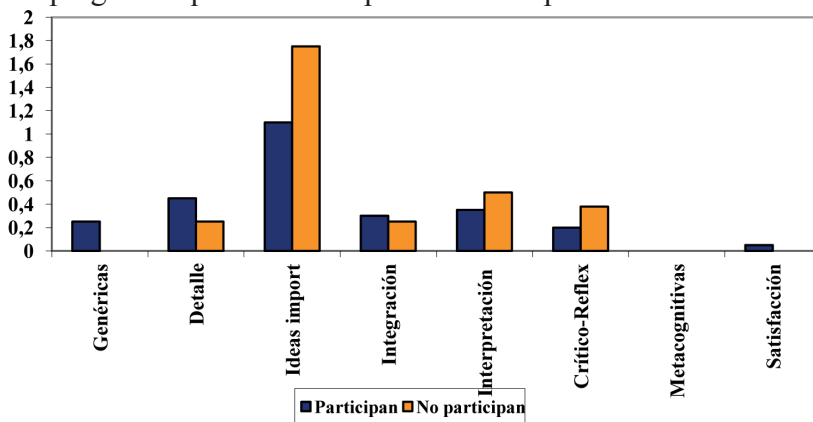


Gráfico 39. Número de preguntas (media) que los profesores de primaria realizan para comprobar el grado de comprensión de sus alumnos sobre el texto narrativo. N= 28. Participan. N= 20 No participan. N=8

Capítulo V.

Entre los profesores de Primaria que participaron o no participaron en la elaboración de los planes de lectura, no se observaron diferencias significativas ni en el número de preguntas de cada tipo ni en el total (U de Mann-Whitney ≥ 61.50 , $ps \geq .35$).

Los profesores de primaria de ambas condiciones realizan menos preguntas totales, de media, que los de infantil para conocer la comprensión de los alumnos sobre el texto narrativo. Los que participan en la elaboración del plan formulan 2,7, mientras que los que no participan realizan 3,13 preguntas de media.

Tal y como puede verse en el Gráfico 39, los datos manifiestan que las preguntas dirigidas a extraer las ideas principales del texto narrativo son las que están más presentes en el repertorio de los profesores de primaria de las dos condiciones.

En segundo lugar, notamos que los profesores de primaria, con independencia de su condición (haber o no participado en la creación del plan lector), no llegan a proponer a sus alumnos ni 1 pregunta de media de cualquier otro tipo.

En tercer lugar, ni los profesores que participan en la elaboración del plan de lectura ni aquellos otros que no lo hacen lanzan a sus alumnos preguntas que los lleven a poner en marcha acciones para controlar su comprensión. Y podría decirse que tampoco lo hacen con aquellas preguntas que persiguen conocer si al alumno le ha gustado o no el texto narrativo (sólo los profesores que participan en la elaboración del plan lector hacen, de media, 0,05 preguntas de este tipo).

Una vez que hemos visto las preguntas que plantean los profesores de infantil y primaria para controlar el grado de comprensión de sus alumnos sobre el texto narrativo, pasamos a continuación a ver qué hace el último grupo de nuestra muestra, los especialistas. Gráfico 40.

Análisis de las creencias y acciones de los docentes en relación a la lectura y comprensión.

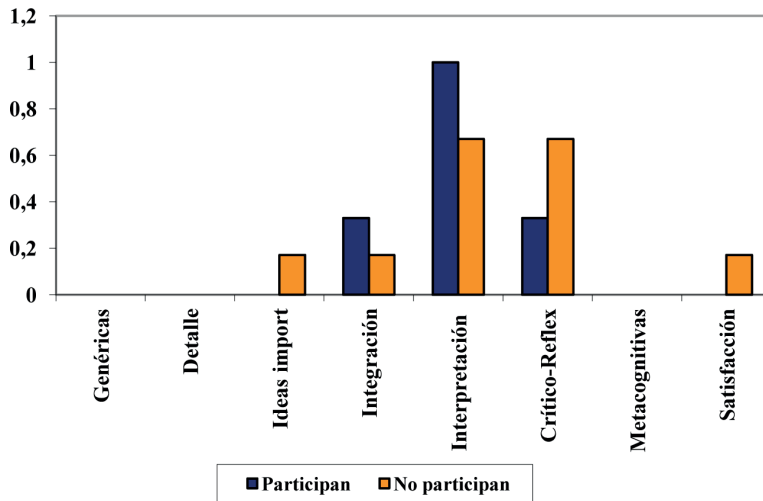


Gráfico 40. Número de preguntas (media) que los profesores especialistas realizan para comprobar el grado de comprensión de sus alumnos sobre el texto narrativo. N= 9. Participan. N= 3 No participan. N=6

Entre los profesores Especialistas que participaron o no participaron en la elaboración de los planes de lectura, no se observaron diferencias significativas ni en el número de preguntas de cada tipo ni en el total (U de Mann-Whitney ≥ 6 , $ps \geq .54$). Los profesores especialistas son los que menos preguntas totales de media plantean a sus alumnos tras leer el texto narrativo. Ninguna de las dos condiciones llega a 2 preguntas de media. De manera más precisa, los profesores que participan en la elaboración del plan de lectura realizan 1,67 preguntas y, los que no, 1,83.

Reparando en el Gráfico 40, observamos algunas diferencias con respecto a los grupos anteriores. En primer lugar, las preguntas más representativas, en ambas condiciones, son aquellas que requieren que el alumno conecte las ideas del texto con sus conocimientos previos (interpretación). En este caso, los profesores que participan en la elaboración del plan realizan una media de 1 pregunta de este tipo y, los que no participan, algo menos: 0,67. También las preguntas más vinculadas a conocer las opiniones y valoraciones del alumno sobre la narración desde la reflexión y óptica personal, aparecen en este grupo de especialistas, aunque mínimamente. Los especialistas que participan en la elaboración del plan plantean de media 0,33 preguntas crítico- reflexivas, y los que no participan 0,67.

Capítulo V.

En segundo lugar, se rompe el patrón hasta hora encontrado con respecto a la recurrente presencia de preguntas que tratan de recuperar o extraer las ideas más relevantes del texto narrativo. En este caso, sólo los especialistas que no participan en la creación del plan de lectura generan este tipo de preguntas: 0,17 de media.

En tercer lugar, se repite en este grupo de especialistas la tendencia de no proponer a sus alumnos preguntas que les lleven a controlar su propia comprensión sobre el texto.

Y, por último, los datos sobre las preguntas para conocer el grado de satisfacción de los alumnos con respecto al texto narrativo muestran que solamente los profesores especialistas que no participan en la elaboración del plan lanzan a sus alumnos preguntas de este tipo (0,17, de media).

Recogiendo las ideas más importantes y a modo de resumen, con respecto a las preguntas que se hacen para evaluar la comprensión del texto expositivo podríamos remarcar tres aspectos:

Los profesores de primaria y los especialistas que han participado en la elaboración del plan formulan más preguntas totales de media que los profesores que no han participado (4,40 los profesores de primaria y 4,67 los de especial). Sin embargo, en el grupo de infantil sucede el caso contrario: quienes no han participado en la confección del plan son los que mayor número de preguntas plantean a sus alumnos: 4 de media.

En segundo lugar, en todos los grupos, con independencia de la condición, las preguntas más frecuentes son las que buscan conocer las ideas principales del texto expositivo seguidas de las preguntas de detalle, esto es, las cuestiones que se centran en identificar las ideas irrelevantes del texto.

Por último, en ningún grupo ni condición se han registrado preguntas enfocadas a que el alumno supervise su comprensión.

Con respecto a las preguntas realizadas sobre el texto narrativo cabe subrayar lo siguiente:

Los profesores de los tres grupos de la muestra que no han participado en la elaboración del plan formulan mayor número de preguntas totales de media que los profesores que sí han participado en la elaboración de los planes.

En segundo lugar, se advierte mayor variedad y representatividad de preguntas en el texto narrativo que en el expositivo. Se mantiene en el grupo de infantil y de primaria la notable presencia de preguntas que buscan extraer las ideas importantes del texto y también las de detalle, aunque aparecen en este texto, con mayor frecuencia que en el anterior, preguntas de integración, interpretación y crítico-reflexivas; sobre todo, entre los profesores que no han participado en la elaboración del plan.

En tercer lugar, el grupo de especialistas nos proporciona unos datos diferentes a los anteriores. Destacamos que éste es el grupo de toda la muestra, en ambas condiciones, que plantea menos preguntas totales a sus alumnos: no llega a 2 de media. Y también cabe destacar la aparición de preguntas de interpretación y crítico-reflexivas con mayor frecuencia que las preguntas dirigidas a extraer las ideas principales del texto.

En cuarto lugar, de igual modo que en el texto expositivo, ningún grupo, independientemente de la condición (haber o no participado en la elaboración del plan) formula preguntas metacognitivas a sus alumnos.

Y finalmente, en general podemos decir que los profesores de todos los grupos y condición apenas reparan en la formulación de preguntas encaminadas a conocer si al alumno le ha agradado o no la narración.

5.5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

Llegados a este apartado de discusión y conclusiones, debemos tener como referente el objetivo de partida que enmarca el segundo estudio de esta investigación. En este caso, nos planteamos analizar (1) qué tiempo dedican a tareas de lectura y comprensión los profesores en sus programaciones, (2) qué procesos piensan que son necesarios movilizar para su desarrollo y (3) qué conocimiento profesional despliegan cuando se les invita a participar en situaciones de lectura y comprensión, todo

Capítulo V.

ello teniendo en cuenta si han participado o no en la elaboración del plan de lectura del centro. Esta última cuestión es de especial importancia en nuestra investigación ya que el hecho de que los profesores hayan o no participado en la confección del plan lector podría relacionarse con la existencia de diferencias entre los grupos.

Para abordar este objetivo se diseña un cuestionario que se distribuye a 68 docentes cuyo análisis posterior ha permitido, por un lado, conocer la importancia que éstos otorgan a la lectura, y por otro, acercarse a sus ideas y creencias sobre la lectura y la comprensión, como, por ejemplo, ver qué procesos piensan que deben poner en marcha para que se dé un desarrollo de la misma o qué acciones consideran importantes para guiar la comprensión.

A continuación, se discuten los datos obtenidos y las conclusiones que son posibles extraer de ellos con respecto a cada una de las tres cuestiones planteadas en los objetivos.

5.5.1. Sesiones de trabajo dedicadas por los profesores a cada tipo de tarea de lectura.

En primer lugar, en relación al primer objetivo, ver la cantidad de sesiones en las que se incluyen tareas relacionadas con la lectura, los datos recogidos indican que los profesores de la muestra incluyen en un número muy amplio de sus sesiones de trabajo semanal (entre 13 y 17 horas semanales) alguna tarea relacionada con la lectura. En todos los grupos (profesores de Infantil, Primaria y Especialistas) la dedicación es mayor en el caso de los profesores que han participado en la elaboración del plan, aunque entre una condición -haber participado - y la otra, -no haberlo hecho- no encontramos diferencias significativas. Estos resultados confirman que efectivamente, los profesores cumplen con el mandato legislativo, el cual garantiza la incorporación de un tiempo diario de lectura en las aulas, no inferior a treinta minutos, a lo largo de toda la primaria.

Por otro lado, parece importante destacar que las actividades de vocabulario y conciencia fonológica están muy presentes en la

programación semanal de los docentes de toda la muestra. Vemos como éstos incluyen, de media, tareas de conciencia fonológica, con cierta variabilidad (en entre 1 y 4 de sus sesiones semanales) y tratan de aclarar el significado de las palabras en al menos, 2 o 3 de sus sesiones semanales. Aunque no haya diferencias significativas, hallamos más sesiones dedicadas a estas tareas en los profesores de infantil y primaria cuando éstos han participado en la confección del plan mientras que sucede lo contrario en el caso de los especialistas. En cualquier caso, los docentes parecen estar en consonancia con lo que revelan las investigaciones en relación a: (1) la importancia de abordar tareas de conciencia fonológica ya que ayudan en la identificación de los sonidos (un claro predictor de que el alumno reconozca palabras para aprender a leer en un sistema alfabético: Alegría et al, 2005; Bradley y Bryant, 1983; Clemente, 1987; Domínguez, 1994; NRP, 2000) y (2) la necesidad de conocer palabras nuevas, aclarar significados, tareas de vocabulario en definitiva. Sin duda conocer el significado de las palabras es un eje esencial en el acto lector y está fuertemente relacionado con la comprensión de estructuras narrativas y habilidades lingüísticas básicas (Van den Broek, et al., 2005). Lógicamente, tiene sentido que el vocabulario se trabaje debido a su demostrada relevancia para el aprendizaje de la lectura.

En este sentido, nuestra hipótesis se confirma ya que esperábamos encontrar que los docentes incluyeran en al menos una sesión diaria tareas de lectura como relacionar sonidos con grafías, leer textos de distinto tipo, aclarar significados de palabras desconocidas para los alumnos, etc; y lo hacen en al menos 2. Sin embargo, no encontramos diferencias en la dedicación a estas tareas entre los profesores que participan y no participan en la confección del plan de lectura. Se establece en la prescripción legislativa un tiempo mínimo diario de dedicación a la lectura, una explicación a este hecho, ya que obliga a todos los profesores, sin distinción, a trabajar dichas tareas. Nuestros datos están en sintonía con los aportados por otros trabajos revisados en el Capítulo III que también han encontrado que la dedicación por parte de los docentes a tareas de lectura es superior a lo exigido desde la normativa: 45 minutos al día (Kent, Wanzek y Al Otaiba, 2012) y hasta dos horas diarias (Rodríguez, 2015). Sin embargo, los datos de Broncano, Ciga, y Sánchez (2011) muestran una mayor variabilidad que la encontrada aquí pues revelan

Capítulo V.

que en la enseñanza obligatoria el tiempo dedicado a leer en las aulas varía de forma apreciable: entre un 10% y un 54% del tiempo académico total. Ahora bien, téngase en cuenta que lo valorado en este estudio es el número de sesiones en las que se incluyen actividades de lectura y no el tiempo dedicado a cada una de ellas (algo que sería difícil registrar a través de un cuestionario).

5.5.2. Tareas que los profesores consideran más apropiadas realizar en las aulas para facilitar en los alumnos de educación infantil su posterior aprendizaje de la lectoescritura.

Con respecto al segundo objetivo (analizar las respuestas de los profesores en relación a las tareas que les parecen más apropiadas para facilitar el aprendizaje de la lectura en las primeras edades) hallamos que el 46,4% de los profesores que conforman nuestra muestra conceden gran importancia a la tarea de leer cuentos a sus alumnos para facilitar su aprendizaje en la lecto-escritura, lo cual coincide con los datos encontrados en trabajos previos como los de Rodríguez (2017). Es importante hacer notar que numerosas investigaciones avalan la necesidad de que esta tarea esté presente en las aulas. Cuando se lee un cuento, los niños comienzan a tener experiencia sobre la organización de lo escrito, sobre su estructura y características; aprenden a prestar atención al mensaje lingüístico como forma de conocer el mundo, lo que les permitirá enriquecer su vocabulario, especialmente si se incluyen acciones como reformular los mensajes que comparten con el adulto (Piasta, 2016). Asimismo, la lectura compartida de narraciones permite a los niños comenzar a elaborar marcos y esquemas mentales. Añadidos a estos beneficios, hay otros también demostrados como, por ejemplo, los relacionados con los progresos en vocabulario (Ortiz y Jiménez, 2001). Parece, por tanto, indiscutible que ofrecer contextos letrados a los niños en los que participen en experiencias de lectura (narrar cuentos, lectura compartida, etc) podría crear unas condiciones favorables para el posterior aprendizaje de la lectura y la escritura.

En relación a la tarea que se ha propuesto de conciencia fonológica (jugar con las palabras) descubrimos datos que son tan interesantes como

desconcertantes. Podría decirse que, a excepción del grupo de especialistas, en ambas condiciones, para los docentes que forman parte del resto de grupos, la tarea de conciencia fonológica escasamente forma parte de las ideas o creencia de éstos como una tarea apropiada para el aprendizaje de la lectoescritura. Nos llama especialmente la atención el moderado porcentaje de profesores de infantil que eligen esta opción (18,1%), y únicamente entre los profesores que han participado en la elaboración del plan. Otros trabajos previos como los realizados por Rodríguez (2015) vislumbran igualmente que los aspectos relacionados con la conciencia fonológica, silábica y léxica no parecen ser los más relevantes para los docentes a la hora de abordar la lectoescritura en infantil y los primeros cursos de primaria. Son muchas las investigaciones que consideran que esta variable marca diferencias significativas entre buenos y malos lectores en niños de habla castellana (Carrillo y Marín, 1996; Domínguez y Cuetos, 1992; Guardia, 2003; Jiménez y Rodrigo, 1994). El hecho de que los alumnos en los primeros cursos realicen juegos como, por ejemplo, reconocer y separar el primer fonema de las palabras -una propuesta similar a la que nosotros hacíamos en nuestro estudio- se relaciona con el éxito posterior del aprendizaje de la lectura (Bravo, Villalón y Orellana, 2001, 2003). Como decíamos es en el grupo de especialistas de ambas condiciones - participan-no participan en la confección del plan lector-, donde se registran mayores porcentajes en esta tarea (el 33,3% y el 50% respectivamente) al considerarla necesaria en el aprendizaje de la lectoescritura. Lo vemos congruente si tenemos en cuenta que este grupo de especialistas está formado por profesionales de Pt, Al y Compensatoria que se dedican habitualmente a trabajar habilidades de procesamiento fonológico, reconocimiento de las letras asociadas a sonidos, etc., con aquellos alumnos que manifiestan dificultades en el ámbito del lenguaje escrito. Por otro lado, encontramos cierta discrepancia entre la importancia que dan a esta tarea como apropiada para facilitar el aprendizaje de la lectoescritura y el tiempo que dicen dedicarle en su programación semanal, tal y como hemos visto anteriormente.

Sobre la tarea de orientación espacial hay que decir que, en general, un porcentaje inferior de profesores (14,2%) la reconoce como importante para facilitar el aprendizaje posterior de la lectoescritura y ninguno de los especialistas que han participado en la creación del plan de lectura la

Capítulo V.

elige como importante. En este caso, observamos mayor distancia entre lo encontrado en este trabajo y los datos aportados por Rodríguez (2015) quien señala que el 53,08% de los docentes que compone su muestra considera necesarios como requisitos previos a la enseñanza de la lengua escrita aspectos como la discriminación auditiva, visual o la orientación espacial.

Nuestra hipótesis sobre este segundo objetivo era que los docentes se encaminasen más hacia concepciones o creencias de corte motivacional y que por tanto, la lectura de cuentos fuese considerada como la tarea más apropiada para facilitar el proceso de aprendizaje de la lectoescritura por delante de otras que gozan también de un gran respaldo empírico, como es la necesidad de trabajar tareas de conciencia fonológica. Como hemos podido comprobar, los datos confirman nuestras expectativas. Sin embargo, sí esperábamos hallar que los profesores participantes en la elaboración del plan de lectura dieran más valor a las tareas de conciencia fonológica que aquellos que no participan, cosa que no ha sido así, lo que creemos podría estar relacionado con el hecho de que tampoco en los planes lectores analizados la conciencia fonológica era una tarea a la que se le otorgaba demasiada importancia, teniendo en cuenta las actividades que en los planes se proponen.

Para finalizar, aportaremos las conclusiones vinculadas al tercer objetivo de nuestro estudio: conocer las acciones que realizan los profesores con sus alumnos a la hora de afrontar un texto.

5.5.3. Acciones que los profesores proponen hacer con sus alumnos antes y después de leer los textos y preguntas que realizan.

Este análisis se ha realizado distinguiendo dos tipos de texto, uno expositivo y el otro narrativo, y reparando en si la propuesta de acciones se lleva a cabo antes o después de leer el texto. Por otro lado, dentro de este tercer objetivo, sabremos el tipo de preguntas que los profesores dicen formular a sus alumnos para comprobar en qué medida éstos han comprendido.

Los resultados aportan las siguientes conclusiones, con respecto a los textos, que hemos agrupado en cinco apartados.

5.5.3.1. ¿Qué se propone hacer antes de leer el texto expositivo?

En primer lugar hay que decir que el 34,5% de los grupos (con independencia de su puesto y de haber o no participado en la elaboración del plan de lectura), proponen activar conocimientos previos en sus alumnos de forma única o unido a otras acciones, esto es, tratarían de indagar en los conocimientos ya adquiridos sobre el tema que se va a leer. Creemos que realizar esta acción es de suma importancia si pensamos que, para que haya comprensión el lector tiene que relacionar lo que está leyendo con lo que ya conoce, lo dado y lo nuevo (Ausubel et al., 1976), cuyo equilibrio es esencial en el proceso que lleva a comprender. Ya en el capítulo I, cuando hablábamos de qué hacen los alumnos para comprender, atribuíamos al hecho de disponer de conocimientos previos un valor claro en la mejora de la comprensión. Kintsch (1998) considera que éstos son una variable esencial para determinar si alguien es un buen lector o no. Esto nos permite reafirmar que indagar en los conocimientos previos lleva a que los alumnos pongan en marcha procesos cognitivos que les conducen a una mejor comprensión sobre lo leído. Aplaudimos pues el hecho de que los profesores de nuestra muestra sean conscientes de su importancia.

En segundo lugar, aunque el porcentaje es algo menor, 31% hay un buen número de profesores que en lugar de activar conocimientos previos (“mirar hacia atrás”), proponen “miran hacia adelante” esto es, anticipan los contenidos, la estructura o, al menos, el modo de proceder durante la lectura del texto.

En tercer lugar, y de nuevo en un porcentaje menor pero nada despreciable (21,8%) algunos profesores proponen una doble mirada para, por un lado, “mirar atrás” (activar conocimientos previos) y, por otro lado, “mirar adelante” (por ejemplo, anticipar los contenidos).

Finalmente, nos llama especialmente la atención hallar un 12,7% de docentes con independencia del grupo y condición que indica la falta de acciones antes de leer un texto expositivo, cuando sabemos que acciones

Capítulo V.

como marcar previamente los objetivos de lectura, o anticipar el tema -entre otras muchas-, allanan o facilitan al alumno el camino a la hora de comprender. Si esto es así, cabría preguntarse por qué un buen número de profesores no piensan en desplegar determinadas acciones antes de leer un texto expositivo y, también, si esto se podría deber a ciertas carencias en su formación específica. Creemos intuir que la falta de conocimientos sobre la importancia de ejercitar determinadas acciones antes de leer tiene como consecuencia no materializarlas en la práctica.

Estos resultados globales van en la misma dirección que los encontramos en trabajos presentados en el capítulo III en los que se analiza, a partir de datos recogidos mediante observación y grabación, la práctica educativa de docentes en sesiones de lectura (Sánchez et al., 2010). En concreto, en estos trabajos previos también se encuentra que, cuanto más difícil es un tipo de planificación, con menos frecuencia aparece entre los profesores. Ahora bien, los datos de Sánchez et al., (2010) muestran que un buen número de sesiones de lectura carecen de planificación, el 47%, mientras que, según los datos recogidos por esta tesis, los profesores que no proponen nada antes de dar inicio a la lectura de un texto expositivo constituyen un porcentaje menor (12,7%). Esto podría deberse al hecho de que en el cuestionario se les invita directamente a pensar en lo que dirían antes de leer y a que, al tratarse de una situación hipotética (una simulación) los profesores de nuestro estudio no están condicionados por las exigencias reales que plantea la gestión de un grupo de alumnos.

En los resultados que acaban de comentarse no hay diferencias significativas si comparamos a los profesores que participaron en la elaboración del plan lector y a los que no, por lo que no se puede concluir que elaborar el plan lector sirva para adquirir mayores conocimientos sobre el modo más idóneo de planificar la lectura de un texto expositivo. Ahora bien, si es cierto que la calidad de las planificaciones de los profesores que participan en la elaboración del plan lector y los que no participan es similar, los Gráficos 21, 22, 23 permiten observar que los patrones encontrados en los profesores que participan en la elaboración de los planes de lectura son más diversos (se les ocurren más cosas) que los patrones de los profesores que no participaron en la elaboración de los planes de lectura.

5.5.3.2. ¿Qué se propone hacer después de leer el texto expositivo?

Atendiendo a todos los profesores en su conjunto, la mayoría de los profesores -aunque sea una mayoría muy ajustada: 30,6%- propone acciones para alcanzar una imagen global del texto: por ejemplo, extraer las ideas importantes del texto bien por parte del docente o del alumno para elaborar un resumen y componer un esquema sobre el contenido del texto. Creemos que son acciones muy pertinentes, si además tenemos en cuenta que una de las características más comunes en los lectores con dificultades es, precisamente, la de identificar las ideas importantes de un texto (Baumann, 1984), por lo que mostrar por parte de los profesores o invitar a los alumnos a hacer este tipo de acciones (resumen/esquema) les ayudan a dar coherencia global al texto, a comprender la base del texto empleando, por ejemplo alguna de las tres “macrorreglas” que propone Van Dijk (1980) de las que hemos hablado en el capítulo II. El porcentaje es aún mayor si tenemos en cuenta que un 28,6% combina estas acciones más globales con otras destinadas a fijar aspectos o ideas puntuales del texto mediante, por ejemplo, preguntas concretas o alguna aclaración.

Sin embargo y, a pesar de todo lo anterior, también hay un porcentaje importante de profesores que sólo atiende a aspectos puntuales del texto (28,6%) o que, incluso, no proponen nada para cerrar la lectura del texto (12,2%).

Volviendo a los trabajos ya citados de Sánchez et al., (2010) sobre el análisis de la práctica educativa en sesiones de lectura, los datos revelan que la presencia de tareas como la elaboración de resúmenes o mapas conceptuales son menos evidentes. En concreto, sólo en el 24% de las sesiones aparece este tipo de tarea disminuyendo este porcentaje a medida que aumenta la complejidad⁵⁹ en su elaboración. Así se señala, que únicamente en el 7% de las sesiones se hicieron explícitas las conexiones entre las ideas, más allá de la relación inespecífica de unas con otras. Es importante puntualizar que en el estudio de Sánchez et al., (2010) los

⁵⁹ Los procesos que componen un modelo ideal de elaboración de mapa conceptual son: (1) clasificar temáticamente la información (2) aplicar las reglas de reducción y selección de información (3) identificar las conexiones que se dan entre las ideas principales.

Capítulo V.

datos se obtienen mediante la observación y grabación de los docentes en una sesión de lectura lo que podría dificultar la manera de proceder en sus tareas o acciones por el simple hecho de tener que controlar otros aspectos de la clase, lo cual no sucedería en el caso de esta tesis al recabar la información a través del cuestionario lo que permitiría al docente estar en una situación más cómoda y concentrado en lo que se le pide: “pensar qué haría después de leer un texto expositivo”

Por último hay que subrayar que los resultados anteriores caracterizan por igual a los profesores que han participado en la elaboración de los planes de lectura y a los que no, aunque cabe destacar que entre los profesores de primaria que han participado en la elaboración de los planes hay mayor diversidad de patrones de acción que entre los profesores de primaria que no han participado en la elaboración de los planes.

5.5.3.3 *¿Qué se propone hacer antes de leer el texto narrativo?*

Vistas las conclusiones sobre el texto expositivo, pasamos a continuación, al texto narrativo. ¿Qué podemos concluir con respecto a las acciones emprendidas antes de leer el texto narrativo? Dos son los resultados más llamativos si los ponemos en relación con los del texto expositivo.

En primer lugar, más aún que en el texto expositivo, encontramos un porcentaje elevado con independencia de la condición y puesto, que no sugiere ninguna acción antes de leer el cuento (35,8% de los profesores), a pesar de que, como ya dijimos anteriormente, hacerlo reporta importantes beneficios para que el alumno llegue a una mejor comprensión.

En segundo lugar, cuando los profesores proponen realizar alguna acción, la mayoría de ellos (el 45,3%), en lugar de activar conocimientos previos (es decir, “mirar hacia atrás” como se hacía en el caso del texto expositivo) propone “mirar hacia adelante” (por ejemplo, anticipar o invitar a anticipar de qué puede tratar el cuento) o, en menor medida, mirar “hacia atrás” y “hacia adelante” al mismo tiempo (11,3%).

Estas dos conclusiones sirven igualmente para definir lo que pro-

ponen los profesores que participaron en la elaboración del plan lector y los que no, pues no se detectaron diferencias significativas ni en la muestra en su conjunto ni al dividir en base al puesto desempeñado (maestro de Infantil, Primaria o Especialista). Por otro lado, el alto porcentaje de profesores que no proponen ningún tipo de planificación es coherente con los resultados de Sánchez et al., (2010) aunque en ese estudio predominaban las lecturas de textos expositivos y no se diferenció, como hacemos aquí, entre lo que se puede hacer antes de leer un texto expositivo y lo que se puede hacer antes de leer un texto narrativo.

De nuevo, aunque los profesores que participaron en la elaboración del plan de lectura y los que no lo hicieron no difieren en los aspectos señalados, sí parece que, a la hora de abordar un texto narrativo, los profesores que han participado en la elaboración del plan de lectura son más sensibles a realizar acciones combinadas, es decir, proponer más de una acción. Por ejemplo, entre estos profesores encontramos combinaciones como activar conocimientos previos junto con otras acciones en las que el docente explica el contenido del texto y lo anticipa; o acciones que inducen al alumno a imaginar lo que podría suceder en la historia (predecir). Estas acciones están asociadas a la conexión del texto y los conocimientos previos de los alumnos y permiten poner en marcha procesos cognitivos inferenciales, los cuales ocupan un lugar central en la comprensión. Investigaciones como la de Graves, Cooke y Laberge (1983), apuntan beneficios en la comprensión cuando se fomenta que los alumnos hagan predicciones tras una presentación previa de la historia por parte del profesor y una discusión posterior, acciones similares a las que encontramos en nuestro estudio, aunque escasamente representadas.

5.5.3.4. ¿Qué se propone hacer después de leer el texto narrativo?

La imagen global que se desprende al analizar lo que los profesores proponen hacer después de leer el texto narrativo es muy alentadora (especialmente si lo comparamos con el texto expositivo) puesto que sólo el 3,8% de los profesores dicen que no harían nada y casi la mitad (el 43,4%) proponen acciones que van destinadas, tanto a clarificar las ideas del texto (reforzando con ello la representación textual o el texto base) como a conectar el texto con sus conocimientos previos y sus

Capítulo V.

vidas mediante, por ejemplo, reflexiones acerca de la moraleja (esto es, acciones que podrían ayudar a construir una representación situacional o modelo de la situación).

No obstante, nos parece relevante por su ausencia, acciones dirigidas a que el alumno trabaje la estructura narrativa del texto. Aunque, nuevamente, no hay diferencias significativas en la propuesta que hacen los profesores que participaron en la elaboración del plan lector y los que no, parece que los profesores de infantil que han participado en la elaboración del plan de lectura reparan en su importancia para la comprensión. El pensamiento de los niños pequeños exhibe de algún modo formas de estructuras que podemos encontrar en las narraciones. Ellos cuentan historias, comparan y contrastan objetos, ordenan los acontecimientos en una secuencia temporal, y buscan explicaciones causales (Carey, 1990). Pero no han tenido experiencia suficiente para ser capaces de utilizar estas estructuras con facilidad, y a veces ni siquiera reconocen la posibilidad de usarlas para mejorar su comprensión (Goldman y Rakestraw, 2000). Es por tanto fundamental el hecho de desplegar acciones para que los alumnos consigan reconocer la estructura del texto y la hagan coincidir con sus propias estructuras cognitivas para dotar al texto de coherencia estructural, tal y como explicamos en el capítulo I. Subrayando por tanto, la importancia que tiene el hecho de que los profesores realicen acciones que implican operar con la estructura del texto, debemos recordar, sin embargo, que esta acción mantiene a los alumnos en un nivel de comprensión superficial ya que les permite construir sólo una representación mental del texto base.

Llegados a este punto y valorando globalmente lo que los profesores proponen hacer antes y después de leer el texto narrativo y el expositivo, se puede decir que se confirma nuestra hipótesis de que acciones como activar conocimientos previos, aclarar significados o extraer ideas son acciones muy útiles que ya están instauradas en la práctica habitual, mientras que hallamos menos acciones relacionadas con realizar inferencias o con ciertos elementos de la planificación, como establecer cuál es el objetivo de lectura o por qué leer ese texto y no otro. Sánchez et al., (2010) cuando observan las lecturas colectivas que se realizan en las aulas de primaria y establecen formatos que organizan globalmente esta

actividad, encuentran que la mitad de las lecturas analizadas adoptan un formato que denominan complejo, ya que cuentan con planes que las organizan, sin embargo, gran parte de estos planes carece de una meta u objetivo preciso, es decir, en varias de estas lecturas aunque se emprenden acciones de planificación, éstas se centran en que el profesor únicamente advierta qué temas o contenidos cubre la lectura pero no determina, por ejemplo, el objetivo que orienta el texto. Podríamos decir que los hallazgos de este equipo en relación a los tipos de lectura colectiva que se dan en las aulas de primaria están en sintonía con la propuesta de acciones que hemos identificado nosotros en nuestra muestra en relación al antes y después de leer los textos, tanto el expositivo como el narrativo.

Por tanto, los profesores que participan en nuestro estudio, teniendo en consideración las creencias que tienen sobre la lectura y la comprensión (a tenor de las acciones que realizan), parece que en general, centran más sus esfuerzos en promover principalmente procesos cognitivos que llevan a una comprensión más local y superficial que global y profunda del texto. Aunque tenemos que matizar que en el caso del texto narrativo encontramos un porcentaje importante de profesores (30,2%) que invitan a través de sus acciones a ir más allá del texto, esto es, a construir un modelo de la situación, y no sólo después de la lectura del mismo. Antes incluso, el 18,2% de los profesores que participan en la elaboración del plan y el 40% de los que no lo hacen, proponen acciones a sus alumnos con el objetivo de trabajar el modelo de la situación.

5.5.3.5 ¿Qué preguntas hacen los profesores para evaluar la comprensión?

Siguiendo con las conclusiones referidas al tercer objetivo, para finalizar, sabremos qué tipo de preguntas dicen formular los profesores a sus alumnos tras leer un texto expositivo y otro narrativo.

Los datos ponen al descubierto que las preguntas que aparecen de manera más notoria en el repertorio de los profesores de nuestra muestra, cuando abordan un texto expositivo, son aquellas que tratan de identificar los detalles (17%) y/o aquellas que buscan extraer las ideas principales de los textos (67%). Sin embargo, en el estudio de Sánchez et al., (2010)

Capítulo V.

sucede lo contrario, los docentes insisten más en realizar preguntas dirigidas a conocer los detalles del texto y menos a conocer las ideas importantes. Nos planteamos si, a lo mejor, los profesores formulan más preguntas de detalles al encontrarse cara a cara con los alumnos por algún motivo distinto al desconocimiento: quizá porque hacer preguntas de detalle es útil para aumentar la atención de la clase y controlar al grupo.

En el texto narrativo, además de las anteriores, preguntas detalle(10%) preguntas para extraer las ideas importantes (40%), se ofrece un mayor abanico de preguntas, aunque con datos exigüos, con un propósito más exigente por parte del profesorado, como aquellas que buscan integrar distintas ideas del texto o relacionar el texto con los conocimientos previos. Nos preguntamos en este punto por qué si los profesores formulan preguntas de este tipo para el texto narrativo, no lo hacen para el expositivo. Puede que la respuesta nos la proporcione Britton et al., (1990) al decir que se tiene más práctica en el manejo de textos narrativos que expositivos ya que aquellos están más próximos a la vida del día a día, en la cual se establecen inferencias que pueden servir de “entrenamiento”. Podría decirse entonces, que los profesores al estar más familiarizados o entrenados en los textos narrativos saben formular preguntas más exigentes que movilizan procesos cognitivos más complejos, de integración texto-conocimientos previos, lo que llevaría al alumno a un nivel de comprensión profundo. Sin embargo, en nuestro estudio no se estaría promoviendo una comprensión a este nivel en el texto expositivo si tenemos en cuenta las preguntas que plantean los profesores: en este caso, sus preguntas se dirigen a un nivel de comprensión superficial ya que al preguntar por los detalles y las ideas principales sólo se movilizan procesos cognitivos locales y globales relacionados con la representación textual. Smith et al., (2004) coincide igualmente en que la mayoría de las preguntas formuladas por los docentes de su muestra eran de un nivel cognitivo bajo y rara vez los profesores utilizaban las preguntas para ayudar a los alumnos a construir ideas más completas o elaboradas.

Por otro lado, queremos recalcar que para ninguno de los textos los profesores plantean preguntas que promuevan procesos de autorregulación de la comprensión, las que hemos denominado preguntas metacognitivas. Esto implicaría, en cierto modo, que los profesores de

nuestra muestra se conforman con que los alumnos alcancen un nivel de comprensión superficial para los textos expositivos y profundo para los narrativos, pero en ningún caso hay intentos claros de ir más allá y llegar a un nivel de comprensión crítico-reflexivo. Coincidimos en este sentido con los datos presentados en otros estudios (Sánchez et al., 2010; Treviño et al., 2007). Ciertamente nuestra intuición nos hacía presagiar estos resultados en relación al tipo de preguntas formuladas, por lo que podríamos confirmar nuestra hipótesis inicial. No obstante, es preciso tener en cuenta que formular preguntas de autorregulación, de interpretación y crítico-reflexivas es muy complejo y que, por otro lado, es probable que todo texto admita más preguntas de selección de lo importante (o de detalle) que de las anteriores. Por esa razón, el hecho de que sí aparezcan al menos algunas preguntas de interpretación e incluso, crítico-reflexivas significa que los profesores son capaces de hacerlas y éste es un dato que es preciso subrayar.

Cabe decir que los profesores de nuestro estudio, a través de las preguntas que plantean, promueven -como hemos visto- procesos cognitivos fríos: locales, y globales en mayor medida que de integración. También es cierto que éste está más orientado a desvelar en qué medida los profesores movilizan estos procesos llamados fríos que aquellos otros, que denominamos cálidos. Los últimos podrían haberse visto representados por medio de la pregunta de “satisfacción” que ha sido incorporada para el texto narrativo. Al respecto, tenemos que decir que los resultados entorno a esta pregunta muestran que los profesores son poco sensibles a conocer si al alumno le ha gustado o no la narración, aspecto que está vinculado a sus emociones y motivaciones que, conjuntamente con los procesos fríos, juegan su papel en la comprensión un texto.

Finalizamos este punto remarcando que los resultados obtenidos en este estudio no nos permiten afirmar que el hecho de haber participado en la elaboración del plan de lectura tenga relación directa con el conocimiento profesional de los docentes. Pensábamos inicialmente que participar en el debate reflexivo y conjunto a la hora de elaborar el documento de lectura podría servir para tomar conciencia y llegar a construir ideas compartidas sobre aspectos relevantes como cuáles son los objetivos principales en materia de lectura y comprensión, qué es comprender, qué actividades

Capítulo V.

son más apropiadas para mejorar la comprensión en los alumnos, etc. Sin embargo, los resultados obtenidos no muestran diferencias significativas entre ambas condiciones de profesores que nos pudieran indicar que los que han participado en la elaboración del plan están más cerca de una visión de la comprensión más especializada y que así lo reflejasen en las acciones que emprenden por ejemplo al leer los textos, o al plantear preguntas una vez leídos. Queda por tanto pendiente indagar más en este sentido y aclarar los motivos por los cuales los docentes que colaboran en la construcción del plan lector no se diferencian de los que no colaboran. Como hipótesis, podemos atribuirlo -como indica, entre otros, Murphy (2000)- al carácter resistente que las creencias tienen al cambio o a otros factores como la dificultad que puede entrañar para los docentes explicitar a través del cuestionario lo que hacen en sus aulas (Sánchez et al., 2010) quedando en cierto modo mermada la información obtenida. Puede también que el plan, a pesar de ser un documento importante y de obligado cumplimiento en los centros, aún está en proceso de instauración y parece no haber calado suficientemente en el profesorado al no suscitar en él una reflexión profunda y continuada de lo que éste supondría para la consecución de los objetivos en materia de lectura y comprensión en las aulas. Por último, cabe pensar que quizá los profesores que participan en la elaboración del plan no se distinguen de los que no participan porque el análisis de los planes ha mostrado poca incidencia en los procesos centrales de lectura y comprensión tal y como señalamos en el estudio I.

Por lo tanto, con independencia de haber participado o no en la elaboración de los planes de lectura, podemos decir, a modo de resumen, que los profesores de este estudio

(1) dedican más tiempo/sesiones del prescriptivo a realizar tareas de lectura tanto en infantil como en primaria importante subrayar que en el horario semanal están notablemente presentes las tareas de vocabulario y conciencia fonológica); (2) los profesores dejan claro que la tarea de leer cuentos es la más apropiada para facilitar en sus alumnos el aprendizaje de la lectoescritura por delante de otras con mayor respaldo empírico (como las tareas de conciencia fonológica) pero también -afortunadamente- por delante de otras que han sido descartadas por la investigación (como las tareas de orientación espacial); (3) cuando pla-

nifican un texto expositivo, los profesores prestan más atención a los conocimientos previos (“miran hacia atrás”) que a los objetivos que se pueden alcanzar con ese texto o a su estructura (“miran menos hacia adelante”) mientras que, cuando planifican la lectura de un texto narrativo ocurre justo lo contrario (atienden menos a los conocimientos previos y prestan más atención al cuento que se va a leer, por ejemplo, invitando a los alumnos a anticipar lo que se puede encontrar); (4) después de leer un texto expositivo, la mayoría de los profesores proponer acciones para hacerse una imagen global pero superficial del mismo (resumir, hacer un esquema), mientras que, para después de haber leído un texto narrativo, la mayoría de los profesores proponen acciones destinadas a promover una comprensión profunda (invitan a anticipar, a reflexionar sobre la moraleja, etc.);(5) y, por último, los profesores realizan preguntas que tratan de promover principalmente procesos cognitivos de selección en mayor medida que de integración, lo que conduce a una comprensión más superficial que profunda y en la que está mínimamente representada una comprensión crítico-reflexiva. En definitiva, si estos datos son representativos y pueden generalizarse, el retrato que nos permiten construir refleja que en el recorrido hacia una forma óptima de promover la lectura y la comprensión en las aulas aún quedan pasos por dar, pero hay también aspectos positivos que conviene reforzar y mantener.

Capítulo VI.

Conclusiones finales.

6.1. INTRODUCCIÓN.

Para finalizar, parece necesario recoger en este último capítulo las conclusiones que en su conjunto se derivan del trabajo de investigación realizado y que, lógicamente, se vinculan con los objetivos planteados en éste.

Así pues, comenzamos recordando los objetivos generales que enmarcan esta tesis.

El primero pretende analizar en qué medida los docentes, con las actividades que plantean en los planes de lectura, se acercan o se distancian a lo que la investigación especializada considera pertinente para lograr que los alumnos sean lectores competentes.

El segundo objetivo está encaminado a comprobar principalmente tres cuestiones: (1) qué tiempos dedican los docentes a tareas de lectura y comprensión, así como (2) qué procesos creen necesarios para su desarrollo y, añadido a lo anterior, (3) qué conocimiento profesional despliegan cuando se les invita a pensar en situaciones concretas de lectura y comprensión; todo ello, además, teniendo en cuenta si han participado o no en la elaboración del plan de lectura del centro.

Para abordar estos objetivos se diseñaron dos estudios diferenciados. En el primero se analizaron las actividades propuestas por los docentes en 68 planes de lectura que representan las nueve provincias de Castilla y León y los distintos tipos de centros existentes. Y en el segundo estudio se examinaron, a través de un cuestionario, las creencias y el conocimiento práctico que los docentes explicitan ante tareas específicas de lectura y comprensión.

La razón de haber realizado ambos estudios es que parece necesario saber con precisión si el trabajo experimental y las aportaciones teóricas sobre la lectura y la comprensión que se han venido acumulando en este tiempo han tenido un impacto en el contexto educativo. Sólo hace falta retomar páginas anteriores de este trabajo (Capítulo II) para comprobar la cantidad de programas instruccionales cuya aplicación han

Capítulo VI.

mostrado mejoras en la comprensión de los alumnos (Brown et al., 1996; Martin y Morales 2012; Mateos, 1991; McNamara et al., 2006; Sánchez, 1989; Vidal-Abarca, 1990; Vidal-Abarca et al., 2014, etc.) e, incluso, intervenciones evaluadas cuantitativamente que han certificado la eficacia de métodos y estrategias para el aprendizaje y refuerzo de la lectura. Esta multitud de trabajos, sin embargo, como decíamos, puede que no haya calado con determinación en las aulas, lo que nos llevaría a coincidir con la opinión de Sánchez et al., (1999) que ponen de manifiesto una lejanía entre las propuestas de intervención formadas desde la investigación y la vida escolar cotidiana de los profesores. Los estudios que aquí se presentan pretenden ayudar a calibrar y entender esa distancia, conociendo los referentes ideales que los profesores plasman en los planes lectores, sus creencias y conocimientos.

A continuación, se desarrollan las conclusiones específicas que es posible extraer de este trabajo, ordenadas en función de seis preguntas u objetivos concretos que la combinación de ambos estudios permite responder. Posteriormente, se ofrecerá una conclusión general y, por último, se presentarán algunas limitaciones que es preciso tener en cuenta, tanto en la interpretación de los resultados como en trabajos futuros.

6.2. CONCLUSIONES ESPECÍFICAS

6.2.1. ¿Qué nos dicen los Planes de Lectura sobre los ideales que persiguen los docentes con respecto al desarrollo de la lectura y la comprensión?

Los planes de lectura se erigen actualmente como un documento obligatorio en los centros en materia de lectura y comprensión y constituyen además una herramienta útil para tomar el pulso a lo que se desea hacer en este sentido. Demuestran ser una pieza que hay que tener en cuenta para lograr que los alumnos lleguen a ser unos lectores y comprendedores competentes desde el momento en que la oferta de actividades que en ellos se hace está ligada al curriculum, tal y como los resultados de nuestro estudio demuestran. Por otro lado, vemos que la oferta de actividades se reparte de manera compensada por todos los niveles educativos (infantil y primaria) aun siendo conscientes de que la legislación

marca más exigencias en materia de lectura y comprensión para la etapa obligatoria (primaria) que para la no obligatoria (infantil). No obstante, los docentes en los planes no reparan en ajustar las actividades al nivel evolutivo de los alumnos, ya que éstas son en su mayoría dirigidas de manera indiscriminada a todos los niveles en su conjunto (sin especificar ni ciclo ni curso). A nuestro modo de ver, sería más acertado delimitarlas teniendo más en cuenta su concordancia con el nivel evolutivo de los alumnos para los cuales están diseñadas. Así, por ejemplo, Brown y Day (1983) comprobaron que los alumnos ante una tarea de resumen de un texto expositivo (tarea para la cual se supone, desde un punto de vista teórico, que es necesario extraer la macroestructura) mostraban diferencias en la utilización de macrorreglas (supresión, generalización e integración) según su edad, lo que indicaba un claro patrón evolutivo en la adquisición de éstas. Por lo tanto, el nivel evolutivo debería considerarse por los docentes a la hora de hacer sus propuestas de actividades en los planes de lectura, ya que tiene repercusión sobre la práctica educativa.

Siguiendo con las conclusiones referentes al primer objetivo, destacamos que, en los planes, no se especifica hacia qué área o materia irían dirigidas las actividades propuestas. Esto lo podemos ver como un indicador de transversalidad de la lectura, algo con lo que podríamos coincidir si entendemos que para darse una enseñanza efectiva esta debe realizarse como parte de todas y cada una de las materias del currículo, es decir, de manera transversal (Pérez Cabaní, 1997; Pozo y Monereo, 1999). Sin embargo, también lo podemos considerar como una falta de concreción, ya que pensamos que no todas las actividades de lectura y comprensión podrían ser viables para cualquier área del curriculum (o no en la misma forma: la estructura de los textos que, por ejemplo, pueden leerse en lengua es, probablemente, muy diferente de la estructura de los textos de ciencias naturales).

Por último, subrayamos que las actividades propuestas en los planes nos permiten acercarnos a los objetivos que los docentes pretenden conseguir con ellas. Podríamos decir que, en su conjunto, los planes lectores acogen de manera compensada tanto actividades dirigidas a la lectura, como a la comprensión, escritura y motivación.

Capítulo VI.

Destacamos que las actividades de lectura están especialmente dirigidas a que los alumnos lean y al modo en qué deben hacerlo, esto es, en silencio, en grupo, etc. Sin embargo, tienen notoriamente menos calado en los planes aquellas actividades orientadas a promover competencias como la conciencia fonológica, o la enseñanza del código, a pesar claramente de que las evidencias empíricas van en la línea de poner en valor estas competencias a la hora de enseñar a leer a los alumnos (NRP, 2000). No obstante, vemos como éstas actividades para promover competencias más específicas, aun siendo minoritarias, aparecen en los primeros niveles educativos donde, lógicamente, los niños están iniciándose en el reconocimiento de palabras.

Con respecto a las actividades encaminadas a trabajar la comprensión hallamos que, a pesar de la multitud de procesos implicados en esta ardua tarea, los docentes centran sus actividades básicamente en acceder al significado, captar la idea general del texto y las ideas importantes; procesos importantes y necesarios a la hora de comprender, pero menos complejos y que requieren menor esfuerzo cognitivo que otros, como podría ser conectar el texto con los conocimientos previos, integrar ideas de varios textos para construir uno propio o supervisar la propia comprensión, los cuales hemos descubierto que se promueven por los docentes escasamente tal y como se advierte en las actividades que plasman en los planes. Esto, aunque no sólo, podría ser un indicio de los resultados obtenidos por debajo de lo esperado en las valoraciones internacionales⁶⁰ de nuestros alumnos en relación a la lectura y la comprensión. García-Rodicio y Sánchez (2006) manifiestan una relación entre los niveles de comprensión señalados por Kintsch y Van Dijk (1978) y los niveles de rendimiento propuestos por PISA. Así, vemos como en la prueba de evaluación de PISA 2012 se plantean preguntas sobre los textos que requieren conocer el significado de una palabra, extraer las ideas principales del texto o inferir nueva información, pero también buscan que el alumno promueva procesos cognitivos todavía más complejos y lo hace a través de preguntas que exigen a éste alejarse del texto y ser crítico con sus contenidos o con el modo en que son tratados. Por lo tanto, cuando

⁶⁰ La puntuación media de España en lectura es significativamente inferior al promedio de la OCDE pero no respecto al de la UE. Informe, P. I. S. A. (2012). Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. *Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe español.*

nuestros alumnos se enfrentan a una prueba de evaluación internacional sobre lectura, tenemos que saber que las preguntas sobre los textos no van únicamente enfocadas a alcanzar un nivel de comprensión superficial, sino que van también orientadas a conocer si el alumno es capaz de lograr un nivel de comprensión profundo y crítico. Esto, indudablemente, nos ha de llevar a replantearnos mejoras en las actividades que se ofertan en general y en los planes de lectura en particular, ya que nuestro análisis pone al descubierto que los docentes se quedan en la promoción de procesos cognitivos básicamente locales (acceder al significado de las palabras) y globales, pero de carácter superficial (extraer las ideas importantes de los textos).

Siguiendo con los objetivos que los docentes tratan de alcanzar a través de las actividades plasmadas en los planes de lectura, nos llama la atención que las orientadas a trabajar la expresión oral y escrita se plantean de un modo más genérico que las de comprensión, si tenemos en cuenta que existe una conexión entre la composición escrita y la comprensión por el hecho de que ambas comparten la exigencia de movilizar similares, aunque con matices, procesos cognitivos (Sánchez, 1998). Así, en este caso, las actividades están más enfocadas a que el alumno se exprese o se documente, sin reflejar explícitamente los procesos concretos que pueden estar en la base de la expresión. No obstante, cabe subrayar que, por ejemplo, actividades como describir al protagonista de una historia, redactar las experiencias vividas en un viaje o elaborar un cuento, exigen la puesta en marcha de procesos cognitivos como podrían ser, entre otros, organizar y conectar las ideas, conectar lo que se escribe con los conocimientos previos o supervisar cómo va la tarea.

Finalmente, encontramos en los planes un acopio notable de actividades dirigidas a estimular y favorecer el gusto por la lectura de los alumnos. Son actividades lúdicas y atractivas que tratan de seducir al alumno y acercarlo a la lectura confiando en que el deseo de leer ayude al desarrollo de las competencias y los procesos que la comprensión demanda. En este sentido estas actividades se plantean con el objetivo de motivar, lo que viene siendo un tipo de proceso “cálido” (o emocional) que es necesario para que el alumno se mantenga en una tarea exigente, como es la lectura. Sin embargo, considerando la motivación como un

Capítulo VI.

proceso fundamental en esta difícil tarea, no es el único que ha de movilizarse dentro de la dimensión cálida, como contrariamente aquí sucede. Parece que la motivación sea el único proceso cálido en el que los docentes reparan, a tenor de las actividades que ofertan en los planes, sin dejar rastro de otros procesos, también cálidos, como pueden ser el hecho de controlar las emociones que suscita la tarea, mantener el compromiso del alumno en ésta, o explicarse los resultados obtenidos con la lectura.

En resumen, el análisis de los planes lectores pone de manifiesto tanto puntos fuertes como débiles. Con respecto a los puntos fuertes, podemos señalar los siguientes:

1) La mayoría de las actividades que se proponen están ligadas al currículum y al desarrollo de las materias, en lugar de diseñar actividades extracurriculares para realizar al margen de ellas.

2) El trabajo de la lectura y la comprensión comprende tanto la Educación Infantil como la totalidad de la Educación Primaria.

3) Se proponen actividades para todas las áreas, lo que refleja el hecho de que los docentes tienen muy claro que la lectura y la comprensión es una competencia transversal.

4) La mayoría de los planes lectores proponen actividades que se corresponden con las cuatro grandes categorías establecidas en el análisis: actividades dirigidas a promover la lectura o los procesos de decodificación, actividades de comprensión, actividades de escritura y actividades de motivación.

5) Las actividades de los planes lectores inciden en el fomento del gusto por la lectura.

Ahora bien, vistos a la luz de la investigación sobre la lectura y la comprensión y el mejor modo de favorecerlas, estos planes presentan también algunas debilidades. En concreto, cabe señalar las siguientes:

1) Las actividades no se ajustan al nivel evolutivo de los alumnos a los que se dirigen, sino que tienden a ser similares en todos los cursos.

2) Tampoco hay un ajuste de las actividades a las distintas áreas, lo que revela una falta de concreción ya que, por ejemplo, la estructura de los textos que se leen habitualmente en el área de lengua puede ser muy diferente de la estructura de los textos leídos en Ciencias Naturales o Ciencias Sociales, lo que hace que las estrategias de selección de las ideas importantes también difieran.

3) Las actividades diseñadas para promover la decodificación de las palabras se centran más en garantizar oportunidades para practicar que en promover los procesos concretos implicados como, por ejemplo, la conciencia fonológica.

4) Las actividades diseñadas para promover la comprensión se plantean objetivos más ligados a una comprensión superficial (por ejemplo, extraer las ideas importantes o hacerse una idea general del texto) que a una comprensión profunda y crítico-reflexiva.

5) Las actividades diseñadas para promover la composición escrita no concretan los procesos específicos que deben promoverse (por ejemplo, planificación, textualización y revisión).

6) Las actividades diseñadas para trabajar los componentes emocionales ligados a la actividad de leer se centran en ofrecer razones para leer (motivar) pero descuidan la importancia de los procesos de carácter volitivo (los que permiten mantenerse fiel a las metas perseguidas) y los evaluativos (los ligados al modo en el que un alumno puede explicarse los resultados que obtiene, generando unas emociones u otras con respecto a, en este caso, a la lectura).

6.2.2. ¿Qué tiempo dedican los docentes al fomento de la lectura y la comprensión?

En primer lugar, en relación con la cantidad de sesiones en las que se incluyen tareas relacionadas con la lectura, parece que los docentes superan los tiempos marcados por la legislación vigente, la cual establece un tiempo de dedicación a estas tareas no inferior a treinta minutos diarios. En este trabajo se aportan datos que evidencian periodos de

Capítulo VI.

tiempo que superan las expectativas que marca la administración. Así, hallamos que éstos incluyen en un número muy amplio de sus sesiones de trabajo semanal (entre 13 y 17 horas semanales) alguna tarea relacionada con la lectura. En este sentido, nuestros hallazgos están en sintonía con los encontrados en otros trabajos que apuntan igualmente tiempos de dedicación a tareas de lectura en las aulas por encima de lo exigido en la normativa (Kent, Wanzek y Al Otaiba, 2012; Rodríguez, 2015). Ahora bien, téngase en cuenta que lo valorado en este estudio es el número de sesiones en las que se incluyen actividades de lectura y no el tiempo dedicado a cada una de ellas (algo que sería difícil cuantificar a través de un cuestionario). Por otro lado, vemos que en todos los grupos (profesores de Infantil, Primaria y Especialistas) la dedicación es mayor en el caso de los profesores que han participado en la elaboración del plan, aunque entre una condición -haber participado- y la otra -no haberlo hecho-, no se encuentran diferencias significativas.

Vemos también que las actividades de vocabulario y conciencia fonológica están muy presentes en la programación semanal de los docentes que componen esta muestra. Esto lleva a poner de relieve la consonancia entre estas tareas que realizan los docentes en el aula y las ideas avaladas por la comunidad científica, quien determina que ambos aspectos son claramente relevantes; así, conocer el significado de las palabras parece ser un eje fundamental en el acto de leer y está fuertemente relacionado con la comprensión (Van den Broek, et al., 2005). Y, al menos en los sistemas alfabéticos, realizar actividades que implican el manejo voluntario de unidades fonológicas, esto es, trabajar la conciencia fonológica, se acredita como un requisito imprescindible para llegar a ser lectores competentes (Alegría, 2006; Bryant y Goswami, 1987; Clemente, 1987; Defior y Serrano, 2011; Jiménez y O'Shanahan, 2008; Morais, Alegría y Content, 1987; Perfetti, Beck, Bell y Hughes, 1987; Stanovich, Cunningham y Cramer, 1984).

6.2.3. ¿Qué tareas consideran los docentes que son más apropiadas para facilitar el aprendizaje de la lectoescritura?

En relación con las actividades que los docentes consideran más

apropiadas para facilitar a los alumnos el aprendizaje de la lectoescritura, encontramos que la tarea más valorada por éstos es la lectura de cuentos a los alumnos (frente a las tareas de conciencia fonológica u orientación espacial). Coincide esta idea con muchas investigaciones que defienden la importancia de exponer al niño a contextos letrados en los que participen en experiencias de lectura (narrar cuentos, lectura compartida, etc.) al considerarse un fuerte predictor para el desarrollo de la lectura (Bus, van Ijzendoorn y Pellegrini, 1995) siendo así un preámbulo favorable para el posterior aprendizaje de la lectura y la escritura. Ortiz y Jiménez (2001) y Larraín, Strasser y Lissi (2012) relacionan la lectura de cuentos con el progreso en el conocimiento y adquisición de vocabulario; Duursma, Augustyn y Zuckerman (2008) afirman que, a través de la lectura de cuentos, los niños aprenden a comprender las estructuras narrativas y diversos conceptos sobre lo impreso, como la orientación de la lectura. Sin embargo, y a pesar de su importancia, la mera lectura de cuentos a los niños no es suficiente para desarrollar las habilidades que son necesarias para decodificar, aunque sea una actividad que puede acercar la lectura a los niños y promover procesos cognitivos de comprensión del lenguaje (sobre todo si se acompaña de otras actividades como puede ser la formulación de preguntas, Kleeck, (2008).

Si nos centramos en los profesores que eligieron como el mejor modo de promover la lectoescritura la actividad de jugar con las palabras (una actividad de conciencia fonológica), encontramos resultados llamativos. Ya hemos dicho que se trata de una variable que marca diferencias significativas entre buenos y malos lectores de habla castellana (Domínguez y Cuetos, 1992; Guardia, 2003) y que, por tanto, en consecuencia, los docentes podrían considerarla como la actividad más apropiada para facilitar el aprendizaje de la lectoescritura: de hecho, este tipo de actividades están muy presentes en su programación semanal (véase el apartado anterior). Sin embargo, esta actividad ha sido menos valorada por el conjunto de la muestra que la anterior; salvo en el caso del grupo de especialistas en ambas condiciones. Esta particularidad parece lógica si tenemos en cuenta que este grupo de especialistas está formado por profesionales de Pt, Al y Compensatoria que se dedican habitualmente a trabajar habilidades de procesamiento fonológico, reconocimiento de las letras asociadas a sonidos, etc., con aquellos alumnos que manifiestan

Capítulo VI.

dificultades en el ámbito del lenguaje escrito. En cualquier caso, los resultados aquí encontrados refrendan a los obtenidos en trabajos previos (Hindman y Wasik, 2008; Rodríguez, 2015) en los que también se refleja que actividades relacionadas con la conciencia fonológica no parecen ser principales para los docentes cuando estos enseñan a leer y escribir: puede que consideren atractivas o divertidas este tipo de tareas (por eso ocupan un tiempo en su programación) pero no vitales para promover los procesos de decodificación.

Finalmente, queda relegada a un segundo plano la tarea relacionada con la orientación espacial. Parece que los docentes de la muestra no reconocen ésta como la más apropiada para facilitar a los alumnos el aprendizaje posterior de la lectoescritura. Destacamos que en este sentido nos distanciamos de los hallazgos encontrados en otros estudios, como el de Rodríguez (2015), donde los docentes respaldan actividades de orientación espacial y discriminación como requisitos previos a la enseñanza de la lengua escrita. En este sentido, los resultados de nuestro estudio son más alentadores, pues ofrecen una imagen del profesorado más coherente con la investigación sobre lectoescritura y revelan que, aunque no priorizan una competencia vital para la decodificación (como es la conciencia fonológica) los docentes de nuestra muestra apuestan por vincular la lectoescritura a su vertiente comunicativa, como se desprende del hecho de que la mayoría considere la importancia de leer cuentos a los alumnos.

6.2.4. ¿Qué proponen los profesores hacer para promover la comprensión antes y después de leer textos narrativos y expositivos?

Las conclusiones que se presentan a continuación se derivan del estudio de las acciones que los docentes proponen o dicen proponer a sus alumnos antes y después de la lectura de dos tipos de texto, uno narrativo y otro expositivo.

Centrándonos en las acciones que los docentes proponen *antes de la lectura de un texto expositivo*, cabe resaltar, en primer lugar, que los profesores parecen ser, principalmente conscientes de la importancia de

indagar en lo que los alumnos saben. Esto se pone de manifiesto en el hecho de que proponen acciones que “miran hacia atrás”, que pretenden bucear en lo ya sabido para facilitar la puesta en marcha de otros procesos cognitivos que puedan ayudar al niño a lograr una mejor comprensión. Reconocemos esta tarea como de suma importancia pues los conocimientos del lector son una variable esencial a la hora de comprender (Kintsch, 1998). Sin embargo, aunque en menor medida, encontramos también docentes que realizan propuestas de acciones que “miran hacia adelante y hacia atrás”, lo que podría indicar que disponen en la práctica de mayor conocimiento profesional si reparamos en el repertorio de acciones previas que despliegan cuando sus alumnos se enfrentan a la lectura de un texto expositivo. No obstante, también aparece en nuestra muestra el caso contrario: docentes que no plantean ninguna acción antes de leer el texto expositivo, hecho que nos lleva a pensar si la ausencia de propuestas en este sentido se podría deber a la falta de conocimientos sobre la importancia de ejecutar determinadas acciones antes de leer un texto de estas características (o al hecho de no haberse comprometido con la realización del cuestionario).

Los resultados encontrados apuntan en la misma dirección que otros trabajos previos (Sánchez et al., 2010), quedando a la vista en ambos casos la complejidad que debe suponer para los docentes proponer acciones que planifiquen la lectura de un texto expositivo. Sin embargo, los datos aquí encontrados son ligeramente mejores que en el estudio citado: por ejemplo, el 7,1% de los profesores de primaria proponen a sus alumnos, unido a otras acciones, establecer los objetivos de lectura, e igualmente el 10,5% de los profesores de infantil proponen combinaciones de acciones en las que se incluyen justificar la importancia de leer este texto y no otro. Hay que dejar claro que el modo de recoger los datos en ambos estudios ha sido diferente. El uso, en nuestro caso, de un cuestionario en el que se les invitaba directamente a pensar en lo que harían antes de leer el texto expositivo - frente a la observación y grabación de una práctica real en sesiones de lectura en el caso de Sánchez et al., (2010) puede haber condicionado estos resultados, aunque no deja de ser relevante.

Sobre las acciones que los profesores proponen *después de leer*

Capítulo VI.

el texto expositivo, atendiendo a todos los profesores en su conjunto encontramos que un porcentaje notable de los docentes de nuestra muestra plantean acciones para lograr una idea global del texto. Esencialmente, quiere decir que el docente propone acciones para que el alumno pueda entender lo que dice el texto en su conjunto, aunque con una pobre aportación de los conocimientos previos. Es decir, apenas se promueve una comprensión profunda basada en procesos inferenciales que requieren utilizar conceptos e ideas que están presentes en el texto más aquellos conocimientos que son suscitados directamente por él. Creemos que las acciones destinadas a que los alumnos entiendan el texto en su conjunto son acciones pertinentes, especialmente, si tenemos en cuenta que una de las características más comunes en los lectores con dificultades es, precisamente, la dificultad para identificar las ideas importantes de un texto (Baumann, 1984), pero también sabemos que no son suficientes para lograr una comprensión profunda; al igual que tampoco lo son las acciones destinadas a fijar aspectos e ideas puntuales del texto, el segundo tipo de acciones más frecuentes en las propuestas de los docentes de nuestra muestra para el trabajo con el texto expositivo. Sin embargo, no restamos importancia a esta oferta de acciones (extraer la idea global o fijar ideas puntuales del texto) ya que, como decíamos, de algún modo, ayudan a que el alumno comprenda el texto. Es menos entendible por nuestra parte que haya docentes en nuestra muestra que no desplieguen ninguna acción después de leer el texto (12,2%), aunque, de nuevo, no es posible concluir si esto se debe a una falta de conocimiento o a no haberse comprometido con la tarea propuesta para la recogida de los datos.

A continuación pasamos a señalar las conclusiones referidas al *texto narrativo*, primeramente viendo qué acciones proponen los docentes *antes de leer* este tipo de texto. En este sentido, destacamos, en primer lugar, que un porcentaje muy elevado (35,8%) de docentes no ve necesario emprender acciones antes de la lectura del texto narrativo, lo que, en cierto modo, nos puede llevar a intuir bien un escaso conocimiento especializado por parte de los profesores sobre los beneficios que tiene la realización de determinadas acciones previas a la hora de mejorar la comprensión de los alumnos o bien que la propuesta de determinadas acciones les plantea claras dificultades. Lo cierto, según nuestros datos, es que se da una ausencia de acciones encaminadas a planificar la lectura

que, además, se ven refrendados por los resultados obtenidos en otros estudios (Sánchez et al., 2010), aunque con matices, ya que en el estudio citado predomina el análisis de la lectura de textos expositivos sin diferenciar, como sucede en nuestro caso, entre lo que se puede hacer antes de leer un texto expositivo y lo que se puede hacer antes de leer un texto narrativo. Ahora bien, conviene ser prudentes en este punto, pues es posible que los profesores sientan que no es necesario planificar la lectura de un texto narrativo y quizá estén en lo cierto, pues sabemos que el conjunto de habilidades requeridas para entender los textos narrativos se diferencia de las necesarias para comprender los textos expositivos (Best, et al., 2008; Bridge y Tierney, 1981) y por lo tanto, se entiende que los profesores propongan acciones diferentes en función del tipo de texto. Por otro lado, la mayoría de los estudios sobre el modo de ayudar y enseñar a comprender se han realizado con textos expositivos o se han utilizado las mismas medidas de comprensión sin distinción del género de texto cuando es claro que existen relaciones diferenciales en las habilidades necesarias a la hora de comprender bien un texto narrativo o expositivo, por ejemplo en las de decodificación o conocimientos previos (Best et al., 2008).

En segundo lugar, el 45,3% de los profesores a la hora de planificar la lectura del texto narrativo centran sus esfuerzos en desplegar acciones que “miran hacia adelante”: es decir, orientadas a anticipar lo que va a leerse o su enseñanza. Es notoriamente menos frecuente que sus acciones “miren hacia atrás” (activen conocimientos previos). Por último, encontramos una representación menor de la deseada (11,3%) de docentes capaces de tener una doble mirada (“hacia atrás” y “hacia adelante”), lo que podría indicar un mayor conocimiento sobre la importancia de poner en marcha acciones que planifiquen la lectura como parte de una intervención educativa que pretende ayudar a los alumnos a mejorar su comprensión.

Sobre las acciones que los profesores proponen *después de leer el texto narrativo*, destacamos que el 43,4% de profesores plantea acciones dirigidas a fijar el contenido del texto, ayudando de este modo a afianzar el texto base, junto a otras acciones que buscan ir más allá del texto, como sucede en el caso de pedir a los alumnos que extraigan la moraleja de la

Capítulo VI.

narración, acción que implica la conexión de los conocimientos previos con el texto. Nos parece relevante que dentro de las acciones orientadas a construir una representación mental del texto base, sean poco representativas aquellas que se dirigen a que los alumnos trabajen la estructura del texto, siendo de suma importancia ya que, en concreto, los textos narrativos tienen una forma de organización común, que resulta convencional y, por lo tanto, que aprendan a reconocerla influiría notablemente en la comprensión.

De manera general, atendiendo a las conclusiones sobre lo que los profesores proponen antes y después de leer el texto narrativo y expositivo, estamos en disposición de señalar que, tal y como esperábamos, encontramos acciones que parecen estar muy asentadas en la práctica habitual de los docentes como, por ejemplo, activar conocimientos previos, aclarar el significado de las palabras o del contenido y extraer ideas de los textos. Sin embargo, son menos frecuentes acciones que exigen de mayor complejidad como, por ejemplo, las relacionadas con ciertos elementos de la planificación (entre ellos, marcar los objetivos de lectura) o las vinculadas al establecimiento de inferencias. Podríamos decir que nuestros resultados en relación a las acciones que los docentes proponen antes y después de leer dos tipos de textos (narrativo y expositivo) están en sintonía con los encontrados en las sesiones de lectura presentados por Sánchez et al., (2010), lo que validaría los resultados de ambos estudios y revelaría una alta consistencia entre el conocimiento de los profesores y su acción.

6.2.5. ¿Qué preguntas hacen los profesores para evaluar y promover la comprensión de textos narrativos y expositivos?

En relación a las *preguntas* que formulan los docentes para comprobar lo que los alumnos han comprendido del texto, subrayamos que se confirma nuestra hipótesis al encontrar que los profesores, frente a un texto expositivo, formulan principalmente preguntas dirigidas a identificar los detalles del texto y/o extraer las ideas principales, promoviendo con ellas procesos cognitivos locales y globales, pero que sólo facilitarían un nivel de comprensión superficial. Sin embargo,

algo más inesperado que nos llama la atención es el hecho de que los profesores de nuestra muestra, frente a un texto narrativo, amplien su repertorio de preguntas, añadiendo a las anteriores otras con un propósito más exigente, movilizandoo procesos cognitivos más complejos de integración texto-conocimientos previos, lo que llevaría al alumno a lograr un nivel de comprensión profunda. Cabe preguntarse por qué los profesores plantean a los alumnos preguntas que promueven procesos cognitivos más exigentes cuando trabajan el texto narrativo y menos cuando lo hacen con el expositivo. En general, parece que se tiene más práctica en el manejo de los textos narrativos porque están más próximos a la vida del día a día (Britton, et al., 1990) y los conocimientos previos que reclaman son más accesibles (Best, Floyd y McNamara, 2008), lo cual podría explicar que los profesores se sientan más familiarizados o entrenados en este tipo de textos y, por ello, demuestran mayor competencia formulando preguntas más complejas.

Tampoco esperábamos encontrar -y esta hipótesis sí se ha confirmado- preguntas encaminadas a movilizar los procesos autorregulatorios. Los profesores de nuestra muestra, ni para el texto expositivo ni para el narrativo, plantean preguntas metacognitivas a sus alumnos, lo que indica que en ningún caso hay una clara intención de alcanzar el máximo nivel de comprensión, conformándose con lograr un nivel de comprensión profundo para el texto narrativo y superficial para el expositivo. No obstante, aunque nos hubiese gustado encontrar un mayor abanico de preguntas orientadas a movilizar procesos cognitivos más complejos, también somos conscientes de la dificultad que esto conlleva, por lo que destacamos la presencia de alguna pregunta de interpretación e, incluso, crítica reflexiva, que demuestra que los docentes son capaces de formularlas.

Por otro lado, vemos representada la dimensión cálida en la incorporación de una pregunta llamada de “satisfacción” en el texto narrativo. Al respecto, descubrimos que los docentes están poco interesados o son poco sensibles a conocer si el alumno ha disfrutado con la narración, aspecto que está ligado a sus emociones y motivaciones y, por lo tanto, entra dentro de la dimensión cálida, la cual debe también estar presente en la ardua tarea de comprender.

6.2.6. ¿Hay alguna relación entre haber participado en la elaboración del Plan Lector y las creencias/conocimientos que los profesores ponen de manifiesto?

A los profesores que respondieron al cuestionario se les pidió que indicaran si habían participado en la elaboración del Plan Lector de su centro. Esto permitió comparar a ambos grupos en cada una de las dimensiones exploradas por el cuestionario: el número de sesiones semanales dedicado a actividades de lectura, el tipo de actividad que consideraban más idónea para trabajar la lectoescritura, el tipo de planificaciones y cierres que proponían para la lectura de un texto expositivo y otro narrativo, y el tipo de preguntas que formulaban para evaluar esos textos. De todos los contrastes realizados, sólo uno mostró diferencias significativas, aunque en una dirección contraria a la esperada: los profesores que no participaron en la elaboración del plan lector propusieron más preguntas crítico-reflexivas sobre el texto narrativo que los profesores que sí habían participado.

En todos los demás aspectos evaluados los dos grupos se comportaron de un modo estadísticamente equivalente, pese a que, en general, los profesores que habían elaborado los planes lectores daban más importancia a la conciencia fonológica o mostraban en sus planificaciones y cierres patrones de acciones más diversos y con más propuestas.

En definitiva, de acuerdo con los resultados obtenidos, no podemos afirmar que la participación de los docentes en la elaboración del plan de lectura les dote de mayor conocimiento profesional sobre la lectura y la comprensión. Inicialmente, pensamos que la elaboración de este documento a partir de un proceso de reflexión conjunta permitiría a los participantes apropiarse de un conocimiento más especializado que se vería reflejado en las acciones, tareas o preguntas sobre la lectura que proponen. Sin embargo, en contra de lo esperado, no ha sido así. Es, por tanto, un campo de estudio abierto el conocer los motivos que hacen que el hecho de colaborar en la creación de un documento de lectura no deje ninguna huella en las actuaciones que a los participantes se les ocurre proponer a sus alumnos. Al respecto, podemos aventurar que una explicación puede estar en el hecho de que los planes lectores, en la

medida en la que sean similares a los aquí analizados, no contemplan toda la gama de procesos implicados en la lectura y comprensión ni ofrecen actividades lo suficientemente detalladas como para forzar a los profesores a hacer un esfuerzo de aprendizaje y renovación en torno a la lectura y la comprensión.

6.3. CONCLUSIÓN GENERAL.

Responder a las seis preguntas previas nos acerca, de algún modo, a establecer la distancia entre lo que los profesores plantean en sus aulas -lo real- y lo que pensamos sería el ideal en materia de lectura y comprensión.

A continuación y derivado de estas conclusiones más específicas, se muestran otras con el propósito de ofrecer al lector una imagen más panorámica de este trabajo. Cabe destacar las siguientes:

1) Encontramos coherencia entre lo que los profesores plantean en los planes de lectura y lo que hacen en sus aulas. En ambos casos, descubrimos puntos débiles y aspectos incompletos o mejorables pero es importante subrayar que siempre se mueven dentro de un marco de propuestas correctas. Por ejemplo, parece que la tarea de orientación espacial no goza de mucha aceptación ya que los docentes dejan claro que no es para ellos una tarea principal a la hora de ayudar a los alumnos en el aprendizaje de la lectoescritura, aspecto con el que coincidimos, y a su vez coincidimos también en que activar conocimientos previos o plantear preguntas orientadas a que los alumnos extraigan las ideas importantes son acciones muy pertinentes para ayudar a comprender.

2) También hay coherencia entre lo analizado aquí y lo arrojado por otros estudios, aunque la imagen de lo que los profesores creen y saben en esta tesis es ligeramente más positiva. Por ejemplo, parece que, en comparación con otros estudios, hay más docentes que saben (o al menos piensan) que planificar la lectura es algo importante para ayudar a los alumnos a comprender ya que encontramos en sus propuestas acciones variadas que incluyen, por ejemplo, determinar los objetivos de lectura o justificar la importancia del texto a trabajar. También los datos

Capítulo VI.

de este estudio parecen más alentadores en relación a las preguntas que los docentes proponen a sus alumnos para comprobar su comprensión una vez han leído los textos. Así, en nuestro estudio, al menos en un tipo de texto (narrativo), aparecen más claramente preguntas que apuntan hacia el logro de una comprensión profunda, algo que es muy estimulante para seguir trabajando.

3) También esta tesis apunta en la misma dirección que otros trabajos en cuanto a la dedicación que los docentes conceden a las tareas de lectura y comprensión: vemos que superan el tiempo marcado por la normativa vigente, hecho que podría revelar que los docentes saben de la importancia de trabajar diariamente este tipo de tareas, tal y como muestran en sus programaciones semanales. Pero además, implicaría la necesidad de haber asumido un claro compromiso por la continuidad que exigen.

4) Por último, no podemos comparar los datos obtenidos en este trabajo con otros previos en relación a la repercusión que podría tener participar en la elaboración del plan de lectura sobre las propuestas de acciones que despliegan los docentes ante tareas de lectura y comprensión. No se han encontrado diferencias significativas en este sentido descartando así nuestra idea inicial sobre la influencia que podría ejercer formar parte de un grupo de reflexión sobre la propuesta de acciones encaminadas a ayudar a los alumnos a comprender.

6.4.LIMITACIONES.

La puesta en marcha de esta investigación nos ha puesto frente a algunas limitaciones que deberían ser consideradas para nuestros futuros trabajos y para una correcta interpretación de las conclusiones anteriores.

En primer lugar, en relación al tamaño de las muestras, el número de planes lectores estudiados (68) parece suficiente para el análisis estadístico de un estudio experimental, pero puede haber limitado la claridad en algunos resultados. Sucede igual con el tamaño de la muestra de los docentes que cumplimentaron el cuestionario: finalmente, sólo contamos con 68 participantes que quisieron reflejar en él sus creencias y su

conocimiento práctico en relación a la lectura y comprensión. A pesar de nuestro empeño, las muestras se vieron más mermadas de lo deseable por la dificultad encontrada tanto para acceder a los planes de lectura de los centros como para persuadir a los docentes a rellenar el cuestionario. Sería deseable, por tanto, que en sucesivos estudios pudiésemos contar con una muestra mayor con el fin de poder comprobar si estos resultados serían generalizables.

Vinculado al cuestionario, reparamos en el hecho de no haber concretado el modo en que los profesores deberían haber respondido a las cuestiones sobre qué dirían y harían antes y después de leer el texto narrativo y expositivo. Con estas preguntas se pretendía recabar información sobre las acciones que los docentes propondrían a sus alumnos cuando se les invita a participar en esta tarea. Esta falta de concreción nos ha llevado a encontrarnos con profesores que respondieron a las preguntas de un modo literal (que es lo que esperábamos) mientras otros no lo hicieron así. En consecuencia, los resultados aportados pueden ofrecer una imagen algo más positiva de la real, ya que puede darse el caso de que un profesor indique que plantearía un objetivo para la lectura del texto que no habría sabido formular en el caso de pedirle que expusiera de un modo literal cómo se lo plantearía a sus alumnos.

Finalmente, otra limitación de nuestro estudio se relaciona con la perspectiva que hemos elegido para incluir las actividades recogidas en los planes, así como, las acciones y preguntas que proponen los docentes a sus alumnos según un sistema de análisis por categorías y subcategorías, que ha sido elaborado específicamente para esta investigación. Los resultados son robustos teniendo en cuenta que se logra una fiabilidad alta en la valoración interjueces. Pero es claro que se pueden cuestionar en sí mismas las categorías establecidas y sus subcategorías correspondientes, ya que no deja de ser una propuesta que encierra cierta subjetividad. Lo mismo sucede a la hora de puntuar las actividades, acciones y preguntas en las categorías y subcategorías.

Referencias Bibliográficas

Alegría, J.(1985). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades. *Infancia y aprendizaje*, 29, 79-94

Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades—20 años después. *Infancia y aprendizaje*, 29(1), 93-111.

Alegría, J., Carrillo, M. & Sánchez, E. (2005). La enseñanza de la lectura. *Investigación y Ciencia*, 340(1), 6-14

Allwright, Dick (1988). *Observation in the language classroom*, London: Longman en Cambra, M. (1992) Les observacions de classes al servei de la didáctica de la llengua estrangera, Temps d'Educació. 8, 333-354

Alonso Tapia, J., Carriedo, N. & Mateos, M. (1992). Evaluación de la supervisión y regulación de la comprensión: La batería SURCO. Leer, comprender y pensar: Desarrollo de estrategias y técnicas de evaluación. Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE, 11-57

An, S., Kulm, G. & Wu, Z. (2004). The pedagogical content knowledge of middle school, mathematics teachers in China and the US. *Journal of mathematics teacher education*, 7(2), 145-172

Anaya, D.(2005). Efectos del resumen sobre la mejora de la metacomprensión,la comprensión lectora y el rendimiento académico. *Revista de Educación*, 337, 281-294

Andreassen, R. & Braten,I.(2011). Implementation and effects of explicit reading comprehension instruction in fifth-grade classrooms. *Learning and Instruction*, 21, 520-537

Ariza, R. P., García, A. R. & Del Pozo, R. M. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. Enseñanza de las ciencias: *Revista de investigación y experiencias didácticas*, 15(2), 155-171

Arja, V. (2002). Becoming a history teacher: observations on the beliefs and growth of student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 18 (6), 687-698

Arroyo, M., Faz de los Santos, L., Gasca, G. & Orozco, R.B. (2010). Mejoramiento de la comprensión lectora basada en el aprendizaje colaborativo en la enseñanza media básica. *Revista de investigación educativa*, 2, (13), 36-47

Ausubel, D., Novak, J. D. & Hanesian, H. (1976). *Psicología Educativa: un enfoque cognoscitivo*. México, Trillas.

Badia, A. & Monereo, C. (2004). La construcción de conocimiento profesional docente. Análisis de un curso de formación sobre la enseñanza estratégica. *Anuario de Psicología*, 35, (11), 47-70

Baia, P. (2009). *The Role of Commitment to Pedagogical Quality: The Adoption of Instructional Technology in Higher Education*. Albany: College of Pharmacy and Health Studies.

Baker, L. & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34, 452-477

Bandura, A. (1984). Recycling misconceptions of perceived self-efficacy. *Cognitive therapy and research*, 8(3), 231-255

Bauch, P.A. (1984). The Impact of Teachers' instructional Beliefs on their Teaching: Implications for Research and Practice. En Ariza, R. P., García, A. R., & Del Pozo, R. M. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. Enseñanza de las ciencias: *Revista de investigación y experiencias didácticas*, 15(2), 162

Baumann, J.F. (1983). A generic comprehension instructional strategy. *Reading World*, 22, 284-294

Baumann, J.F. (1984). The effectiveness of a direct instruction paradigm for teaching main idea comprehension. *Reading Research Quarterly* XX, 1, 93 -115 (Traducción al castellano en *Infancia y Aprendizaje* 31 - 32, 89-105

Bautista, A.; Pérez Echeverría, M.P. & Pozo, J.I. (2010). Music performance teacher's conceptions about learning and instruction: a descriptive study of Spanish piano teachers. *Psychology of Music*, 38, (1), 85-106

Bembenutty, H. & Karabenick, S. A. (1998). Academic delay of gratification. *Learning and Individual Differences*, 40, 329-346

Best, R. M., Floyd, R. G. & McNamara, D. S. (2008). Differential competencies contributing to children's comprehension of narrative and expository texts. *Reading psychology*, 29(2), 137-164

Biancarosa, G. & Snow, C. (2004). Reading next—A vision for action and research in middle and high school literacy: A report to Carnegie Corporation of New York. Washington, DC: Alliance for Excellence in Education.

Bielaczyc, K. & Collins, A. (2000). Comunidades de aprendizaje en el aula: una reconceptualización de la práctica de la enseñanza. En *Diseño de la instrucción: teorías y modelos: un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción* (pp. 279-304). Santillana.

Block, C. (2008). Michael Pressley's Educational Legacy and Directions He Identified for Future Research in Reading Instruction. *Educational Psychologist*, 43(2), 97-106

Boatto, Y.E., Vélez, G.M. & Bono, A.I. (2011). Construcción de un cuestionario de dilemas para indagar las concepciones sobre el aprendizaje a partir de la lectura en ingresantes universitarios. *SUMMA psicológica UST*, 8, (1), 13-20

Boulwerer-Gooden, R., Carreker, S., Thorhill, A. & Joshi, M. (2007): Instruction of Metacognitive Strategies Enhances Reading Comprehension and Vocabulary Achievement of Third-Grade Students. *The Reading Teacher* 61(1), 70-77

Bradley, L. & Bryant, P. E. (1983). Categorizing sounds and learning to read: A causal connection. *Nature*, 301, 419-421

Brady, S., Gillis, M., Smith, T., Lavalette, M., Liss-Bronstein, L., Lowe, E., & Wilder, T. D. (2009). First grade teachers' knowledge of phonological awareness and code concepts: Examining gains from an intensive form of professional development and corresponding teacher attitudes. *Reading and Writing*, 22(4), 425-455

Bravo, L., Villalón, M. & Orellana, E. (2001). Procesos predictivos del aprendizaje inicial de la lectura en primero básico. *Boletín de Investigación Educativa*, 16, 149-160

Bravo, L., Villalón, M. & Orellana, E. (2003). Predictividad del rendimiento de la lectura: El Segundo Año básico. *Psykhé*, 12, 29-36

Bridge, C. A. & Tierney, R. J. (1981). The inferential operations of children across text with narrative and expository tendencies. *Journal of Reading Behavior*, 13(3), 201-214

Britton, B.K., van Dusen, L., Glynn, S.M. & Hemphill, D. (1990). The impact of inferences on instructional text. En A.C. Graesser y G.H. Bower (Eds.), *The psychology of learning and motivation: Inferences and text comprehension*, Vol. 25. New York: Academic Press.

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

Brown, A. L. & Day, J. D. (1983). Macrorules for summarizing texts: The development of expertise. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 22(1), 1-14

Brown, R., Pressley, M., Van Meter, P., & Schuder, T. (1996). A quasi-experimental validation of transactional strategies instruction with low-achieving second grade readers. *Journal of Educational Psychology*, 88, 18-37

Bryant, P. & Goswami, U. (1987). Beyond grápheme-phoneme correspondence. *Cahiers de Psychologie Cognitive – European Bulletin of Cognitive Psychology*, 7, 439-443

Buendía, R. V., Álvarez, J. L. H., Puerta, I. G., Crespo, C. L., Rodríguez, M. Á. L., Rico, A. M. & Oliva, J. C. (2007). Calidad de enseñanza en Educación Física y Deportiva y discurso docente: El caso de la Comunidad de Madrid. *Revista de Educación*, 344, 447-467

Burgess, K.A. Lundgren, K.A., Lloyd, J.W. & Pianta, R.C. (2001). *Preschool Teachers' Self-Reported Beliefs and Practices About Literacy Instruction*. Michigan: Center for the Improvement of Early Reading Achievement—University of Michigan

Bus, A. G., Van Ijzendoorn, M. H. & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of educational research*, 65(1), 1-21

Butt, L., Raymond, D. & Yamagishi, L. (1988). Autobiographic Praxis: Studying the Formation of Teacher's Knowledge. *Journal of Curriculum Theorizing*, 7(4), 87-164

Caicedo-Tamayo, A. M. & Rojas-Ospina, T. (2014). Creencias, conocimientos y usos de las TIC de los profesores universitarios. *Educación y Educadores*, 17,(3), 517-533. DOI: 10.5294/edu.2014.17.3.7

Carey, S. (1990). Cognitive development. In D. N. Osherman & E. E. Smith (Eds.), *Thinking: An invitation to cognitive science*. 3, 147-172. Cambridge, MA: MIT Press.

Carrillo, M. & Marín, J. (1996). *Desarrollo metafonológico y adquisición de la lectura: Un programa de entrenamiento*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE.

Català, G., Comes, G. & Renom, J. (2001). Evaluación de la comprensión lectora. En Valdebenito, V. & Durán, D. (2013). *La tutoría entre iguales como un potente recurso de aprendizaje entre alumnos: efectos, fluidez y comprensión lectora*. *Perspectiva Educativa*, 52, (2), 154-176

Cerdán, R., Vidal-Abarca, E., Martínez, T., Gilabert, R. & Gil, L. (2009). Impact of question answering tasks on search processes and reading comprehension. *Learning and Instruction*, 19, 13-27

Cervera, M. & Toro, J. (1980). T.A.L.E: Test de Análisis de la Lectoescritura. Madrid: Pablo del Río.

Clandinin, D.J. (1992). «Narrative and story in teacher education». En T. Russel y H. Mumby (Eds.), *Teachers and teaching. From class to reflection*. Philadelphia: The Falmer Press.

Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. (1988). Conocimiento práctico personal de los profesores: imagen y unidad narrativa. En L.M. Villar Angulo (Comp.) *Conocimiento, Creencias y Teorías de los Profesores* (39-61). Alcoy: Editorial Marfil.

Clariana, M. (1993). Reflexividad-impulsividad y estrategias cognitivas. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 46(2), 209-212

Recuperado de: http://fundacioncadah.org/j289eghfd7511986_uploads/20120607_j2mM1nYvFy04TZ4uRY7R_0.pdf

Clark, C.M. (1988). Asking the right question about teacher preparation: Contributions of research on teaching thinking. *Educational Research*, 17(2), 5-12

Clark, C.M. & Peterson, P.L. (1986). Teachers' thought processes. En M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., 255-296). Nueva York: Macmillan.

Clemente, M. (1987). Habilidades de análisis fonético y adquisición de la lectura en los sistemas alfabéticos. *Infancia y aprendizaje*, 37(1), 11- 18

Clemente, M., Ramírez, E. & Sánchez, M.C. (2010). Enfoques teóricos y prácticas docentes en la enseñanza inicial de la lengua escrita. *Cultura y Educación*, 22 (3), 313-328

Clemente, M., Ramírez, E., Martín, J. & Rodríguez, I. (2014). Las prácticas docentes en la Enseñanza inicial de la lectura. *Revista de Investigación en la Escuela*, (83), 93-108

Coltheart, M. (1978). Lexical access in simple reading tasks. In G. Underwood (Ed.), *Strategies of Information Processing* (pp. 151-216). London: Academic Press.

Coltheart, M. (2005). Modeling Reading: The Dual-Route Approach. In M. J. Snowling y C. Hulme (Eds.), *The science of reading. A handbook* (pp. 6-23). Oxford: Blackwell Publishing.

Connelly, F.M. & Clandinin, D.J. (1988). Teachers as curriculum planners. (New York: Teachers College Press).

Cooper, J.D. (1990). Cómo mejorar la comprensión lectora. Madrid Visor.

Corno, L. (2001). Volitional aspects of self-regulated learning. En B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self regulated learning and academic achievement* (pp. 191-225). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Cortese, C. (2005). Learning through teaching. En Valdebenito, V. & Durán, D. (2013). La tutoría entre iguales como un potente recurso de aprendizaje entre alumnos: efectos, fluidez y comprensión lectora. Perspectiva educacional. *Formación de profesores*, 52,(2) ,156

Craig, CH.J. (2000). Stories of Schools/Teachers Stories: A Two-Part Invention on the Walls Theme. *Curriculum Inquiry*, 30 (1), 11-41

Cuetos, F. & Valle, F.(1988). Modelos de lectura y dislexia. *Infancia y Aprendizaje*, 44,3-19

Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E. & Arribas, D. (2007). Batería de evaluación de los procesos lectores. Revisada (PROLEC-R). *Madrid: TEA*.

Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura*. Barcelona: Praxis.

Cunningham, A.E. & Stanovich K.E.(1998). Early Reading Acquisition and its Relation to Reading Experience and Ability 10 Years Later. *Developmental Psychology*, 33, 934-945.

Cunningham, A. E., Zibulsky, J. & Callahan, M. D. (2009). Starting small: Building preschool teacher knowledge that supports early literacy development. *Reading and Writing*, 22(4), 487-510

Chi, M. T. H., Bassok, M., Lewis, M. W., Reimann, P. & Glaser, R. (1989). Self-explanations: How students study and use examples in learning to solve problems. *Cognitive Science*, 13, 145-182

Chi, M. T. H., De Leeuw, N., Chiu, M. & LaVanher, C. (1994). Eliciting self explanations improves understanding. *Cognitive Science*, 18, 439-477

Chuy, M., Scardamalia, M., bereiter, C., Prinsen, F., Resenses, M., Messina, R., Hunsburger, W., Teplovs, CH. & Chow. A. (2010). Understanding the nature of science and scientific progress: A theory building approach. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 36 (1)

Damasio, A. (2009). El error de Descartes. La emoción , razón y el cerebro humano. En Sanchez et al, (2010) La Lectura en el aula: Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer. Barcelona: Graó (pp. 57)

Daza-Pérez, E. & Moreno-Cárdenas, J. A. (2010). El pensamiento del profesor deficiencias en ejercicio. Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias naturales. *Revista electrónica de enseñanza de las ciencias*, 9(3), 549-568

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268

Defior, S. & Serrano, F. (2011). La conciencia fonémica, aliada de la adquisición del lenguaje escrito. *Revista de logopedia, foniatría y audiología*, 31(1), 2-13

De Ford, D.E. (1985). Validating the construct of theoretical orientation in reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 20 (3), 351-367

De La Pineda, J. A. (1994). Educación axiológica y utopía. Oviedo, Universidad de Oviedo.

Del Caño, M., Elices, J. & Roman, J. (1994). Interacción entre iguales y mejora en estrategias de identificación de ideas principales en textos expositivos. Memoria para el CIDE.

De Naeghel, J., Van Keer, H. & Vanderlinde, R. (2012a). Strategies for promoting autonomous reading motivation: A multiple case study research in elementary education. En De Naeghel, .J., Valcke,M., De Meyer, I., Warlop,N., van Braak,J. & van Keer, H. (2014). The role of teacher behavior in adolescents' intrinsic reading motivation. *Reading and Writing*, 27(9), 1547-1565

De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., Haerens, L., & Aelterman, N. (2012b). Promoting elementary school students' autonomous reading motivation: Effects of teacher professional development focused on an autonomy-supportive and structuring teaching style. En De Naeghel, .J., Valcke,M., De Meyer, I., Warlop,N., van Braak,J. & van Keer, H. (2014). The role of teacher behavior in adolescents' intrinsic reading motivation. *Reading and Writing*, 27(9), 1547-1565

De Naeghel, .J., Valcke,M., De Meyer, I., Warlop,N., van Braak,J. & van Keer, H. (2014). The role of teacher behavior in adolescents' intrinsic reading motivation. *Reading and Writing*, 27(9), 1547-1565

De Sixte, R. (2005). Un Sistema de observación de las mediciones emocionales en la interacción profesor-alumno. La estrecha relación entre cognición y emoción. Salamanca. Universidad de Salamanca.

- (2017). Una herramienta para motivar: la mediación cálida. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 3,(5),65-83
DOI:<http://dx.doi.org/10.22402/j.rdipecs.unam.3.0.2017>

De Sixte, R. & Sánchez, E. (2012). Cognición, motivación y emoción en la interacción profesor-alumno. Una propuesta para analizar su relación mediante el registro de ayudas frías y cálidas. *Infancia y aprendizaje*, 35(4), 483-496

Dewey, J.(1989). Cómo pensamos.Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. Barcelona, Paidós

Dole, J., Duffy, G., Roehler, L. & Pearson, P. (1991).Moving from the old to the new: research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research*, 61, 239-264

Dolz, J.(1994).La interacción de las actividades orales y escritas en la enseñanza de la argumentación. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 23, 17-27

- (1995). Escribir textos argumentativos mejora la comprensión. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 65-77

Domínguez, A.B.(1994). Importancia de las habilidades de análisis fonológico en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. *Estudios de Psicología* 15(51),59-70

Domínguez, A.B & Clemente. M.(1993). ¿Cómo desarrollar secuencialmente el conocimiento fonológico?, *Comunicación, Lenguaje y educación*, 5(19-20),171-181

Domínguez, A. B. & Cuetos, F. (1992). Desarrollo de las habilidades de reconocimiento de palabras en niños con distintas competencias lectoras. *Cognitiva*, 4, 193-208

Doyle, W. (1983).Academic work. *Review of educational research*, 53, 159-199

- (1997). Beyond life history as a student: Preservice teacher's beliefs about teaching and learning.*College Student Journal*, 31(4), 519-522

Dubois, M.E. (2002). La lectura en la formación y actualización docente. *Lectura y Vida*, 23(3), 30-38

Duffy, G.& Roehler. L.R. (1987).Improving reading instructional through the use of responsive elaboration. *Reading* 40, 299-305

Duke, N. & Pearson, P.(2002). Effective practices for developing reading comprehension.In A.Farstrup y S.Samuels (Eds.). What research has to say about reading instruction, Newark:International Reading Association, 205-242

Durán, D. (2011). Aprender enseñando: un paradigma emergente. *Herramientas*, 110, 4-12

Durán, D. & Blanch, S. (2007) Read on: un programa de mejora de la lectura a través de la tutoría entre iguales y el apoyo familiar. *Cultura y Educación*, 1, 31-46

Durán, D. & Vidal, V. (2004). Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica. Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria. Barcelona: Graó.

Durán, D. (2006). Tutoría entre iguales: algunas prácticas. Monográfico de *Aula de Innovación Educativa*, 153-154, 7-39

Duursma, E., Augustyn, M. & Zuckerman, B. (2008). Reading aloud to children: the evidence. *Archives of disease in childhood*, 93(7), 554-557

Elbaz, F. (1983). Teacher thinking: A study of practical knowledge. London, Croom Helm.

Elices, J.A., Del Caño, M. & Verdugo M.A. (2002). Interacción entre iguales y aprendizaje. Una perspectiva de investigación. *Rev. De Psicol. Gral. y Aplic.*, 2002, 55(3), 421-438

Ernest, P. (2005). The impact of beliefs on the teaching of mathematics. Recuperado de <http://www.people.ex.ac.uk/PERnest/>

Ertmer, P. A. (2005). Teacher Pedagogical Beliefs: the final frontier in our quest for technology integration. *Educational technology, research and development*, 53 (4), 25-40.

Estaire, S. (2004). La observación en la formación permanente: áreas para la reflexión e instrumentos para la observación. La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Barcelona: Barcelona ICE Horsori, 119-154

Esteve, O(2006). Instruments d'observació. Projecte d'aplicació de la pràctica reflexiva en la formació del professorat. Pla Marc de formació 2005-2010. Barcelona: DEGC.

Estévez-Nenninger, H., Valdés-Cuervo, A., Arreola-Olivarría, G. & Zavala Escalante, G. (2014). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(13), 49-64

Fickel, L.H. (1999). Democracy Is Messy? Exploring the beliefs and Personal Theories of a High School Studies Teacher. Paper presented at The Annual Meeting of American Educational Research Association (Montreal, Quebec, Canada, April 19- 23).

Fitzgerald, J. & Shanahan, T. (2000). Reading and writing relations and their development. *Educational Psychologist*, 35,39-50

Flores, M. & Durán, D.(2015). Influence of a catalan peer tutoring programme on reading comprehension and self-concept as a reader. *Journal of Research in Reading*, 1-17

Florit, E.& Cain K. (2011). The simple view of reading: Is it valid for different types of alphabetic orthographies? *Educational Psychology Review*, 23(4), 553-576

Fons- Esteve , M., & Buisán C.(2012). Entrevistas y observaciones de aula: otra mirada a los perfiles de prácticas docentes. *Cultura y Educación*, 24(4), 401-413

Fox, D.L. (1983). Personal theories of teaching, *Studies en Higher Education*, 8, 151-163.

- (1993) The Relationship between Beginning Secondary Teachers' Conceptions of English and Their Instructional Practices: Two Case Studies, Paper presented at the Annual Meeting of the National Reading Conference (Charleston, SC, December 1-4).

Fung, L. & Chow, L.P.Y. (2002). Congruence of student teachers' pedagogical images and actual classroom practices, *Educational Research*, 44 (3), 313-321

García, J., & de Caso-Fuertes, A.M^a. (2002). ¿Es posible mejorar la composición en alumnos con dificultades de aprendizaje y/o bajo rendimiento sin que cambie la reflexividad hacia la escritura?. *Psicothema*, 14, (2),456-462

García-Madruga, J. (2006). *Lectura y conocimiento*. Barcelona: Paidós.

García Padrino, J.(2005).La promoción de la lectura: una permanente tarea educativa. *Revista de Educación*, núm. Extraordinario, 37-51

García-Rodicio, H. (2017). La capacidad de comprensión. Procesos, dificultades y ayudas. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 3,(2), 26-37

DOI:<http://dx.doi.org/10.22402/j.rdipycs.unam.3.0.2017>

García-Rodicio, H. & Sánchez, E. (2006). Re-lectura del estudio pisa: qué y cómo se evalúa e interpreta el rendimiento de los alumnos en la lectura. *Revista de educación*, vol. extraordinario, 195-226

García, M.L., Sánchez, M.C. & de Castro, A. (2012). Habilidades metalingüísticas en Educación Infantil. Comunicación presentada al congreso iberoamericano de las Lenguas en Educación y en la cultura/ IV Congreso leer.es

Recuperado de: http://www.oei.es/congresolenguas/experiencias-PDF/Garcia_MariaLusa.pdf

Geraghty, K, Waxman, S.R. & Gelman, S.A.(2014). Learning words from pictures: 15-and 17 months-old infants appreciate the referential and symbolic links among words, pictures and objects. *Cognitive Development*, 32(1), 1-11

Ghatahala, E. S. (1986). Strategy – monitoring training enables young learners to select effective strategies. *Educational Psychologist*, 21 (1-2) 43-54

Gil, F. & Rico, L. (2003). Concepciones y creencias del profesorado de secundaria sobre enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. *Enseñanza de las Ciencias*, 21 (1), 27-47

Goldman, S. R. & Rakestraw, J. A. (2000). Structural aspects of constructing meaning from text. In M. L. Kamil, P. B., Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research*, 3, 311-335. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Gómez, V. & Guerra, P.(2012) .Teorías implícitas respecto a la enseñanza y el aprendizaje: ¿Existen diferencias entre profesores en ejercicio y estudiantes de pedagogía? *Estudios Pedagógicos XXXVIII*, 1,25-43

Gómez-Villalba, E. & Pérez, J. (2001). Animación a la lectura y comprensión lectora en educación primaria. *Lenguaje y Textos*, 17, 9-20

González, A. (1992). Estrategias metacognitivas en la lectura. Madrid: Universidad Complutense. Tesis doctoral

González, X.A., Buisán, C. & Sánchez, S.(2009). Las prácticas docentes para enseñar a leer y a escribir. *Infancia y Aprendizaje*, 32 (2),153-169

Gough, P.B., Hoover, W.A., Peterton, C.L. (1996). Some observations on a simple view of Reading, en Cornoldi, C; Oakhill,J.(eds): Reading comprehension difficulties. Mahwah, NJ. Erlbaum, 1-13

Gough, P. B. & Tunmer, W. E. (1986).Decoding, reading, and reading disability. *Peer Reviewed Journal*, 7(1), 6-10

Graesser, A. C., Langston, M. C. & Baggett, W. B. (1993).Exploring information about concepts by asking questions.En Graesser.A ,McNamara. & D VanLehn.K (2005): Scaffolding Deep Comprehension Strategies Through Point&Query, AutoTutor, and iSTART. *Educational psychologist*, 40(4), 225-234

Graesser, A. C., Person, N. K., Harter, D. & TRG.(2001). Teaching tactics and dialogue in AutoTutor.En Graesser.A ,McNamara. D & VanLehn.K (2005). Scaffolding Deep Comprehension Strategies Through Point&Query, AutoTutor, and iSTART. *Educational psychologist*, 40(4), 225-234

Graesser, A., Singer, M. & Trabasso, T. (1994).Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101, 371-395

Graham, S. & Harris, K. (2000).The role of Self-Regulation and Transcription Skills in Writing and Writing Development. *Educational Psychologist*, 35 (1), 3-12

Graham, S. & Hebert, M. (2010). Writing to read: Evidence for how writing can improve reading: A report from Carnegie Corporation of New York.

Graves, M. F., Cooke, C. L. & Laberge, M. J. (1983). Effects of previewing difficult short stories on low ability junior high school students' comprehension, recall, and attitudes. *Reading Research Quarterly*, 262-276

Grossman, P. L., Wilson, S. M., & Shulman, L. S. (2005). Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2

Guardia, P. (2003). Relaciones entre habilidades de alfabetización emergente y la lectura desde nivel de transición mayor a primero básico. *Psykhé*, 12, 63-79

Gudmundsdottir, S. (1998). La naturaleza del saber pedagógico sobre los contenidos. En Mcewan, H & Egan, K. (Comps.): La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires, Amorrortu; 52-85

Guthrie, J. T., Van Meter, P., Hancock, G. R., Alao, S., Anderson, E. & McCann, A. (1998). Does Concept-Oriented Reading Instruction increase strategy use and conceptual learning from text? *Journal of Educational Psychology*, 90, 261-278

Hayes, D.A. (1997). Models of professional practice in teacher thinking. En S. Stahk y D.A. Hayes (Eds.), *Instructional models in reading*, 31-58. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Hayes, J.R. & Flower, L.(1980). Identifying the organization of writing processes. En L.Gregg y E. Steinberg(Eds), *Cognitive processes in writing*. NJ:LEA

Hindman,A.H.&Wasik B.A. (2008).Head Start teachers' beliefs about language and literacy instruction. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), 479-492

Hindman, A.H & Wasik, B.A. (2013). Vocabulary learning in Head Start: Nature and extent of classroom instruction and its contributions to children's learning. *Journal of school psychology*, 51(3), 387-405

Hoffman, J.V., Maloch, B. & Sailors, M. (2011). Researching the Teaching of Reading through Direct observation. Tools, Methodologies, and Guidelines for the Future". En Kamil, M.L., Pearson, P. D, Moje, E. y Afflerbach, P.P. Handbook of Reading Research. Volume IV, 3-33. New York: Routledge.

Imbernón, F. (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. En C. Marcelo (Comp.) La profesión docente, (27-45). Madrid, Síntesis.

Jang, H., Reeve, J. & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102, 588-600

Jiménez Llanos, A. B. (2004). Nivel educativo y teorías implícitas sobre la enseñanza, estructura de creencias en los docentes de educación infantil y primaria, secundaria y superior (La Laguna, Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna).

Jiménez Llanos, A. B. & García, F. (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. *Revista Española de pedagogía*, 233, 105-122

Jiménez, J. & O'Shanahan, I. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(5), 1-22

Jiménez, J. & Rodrigo, M. (1994). Is it true that the differences in reading performance between students with and without LD cannot be explained by IQ? *Journal of Learning Disabilities*, 27, 155-163

Kamil, M. L., Mosenthal, P. B., Pearson, P. & Barr, R. E. (2000). Handbook of reading research, Vol. III. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Kent, S.C., Wanzek, J. & Al Otaiba, S(2012). Print Reading in General Education Kindergarten Classrooms: What Does It Look Like for Students At-risk for Reading Difficulties?. *Learning Disabilities Research & Practice*, 27(2), 56-65

Kerlinger, F.N. (1989). Investigación del comportamiento. México: *McGraw Hill*

Kinstch, W.(1998). Comprehension.A paradigm for cognition. Cambridge: Cambridge University Press.

Kintsch, W. & Van Dijk, T.A, (1978). Toward a model of text comprehension an production. *Psychological Review*, 85, 363-369

Kirby, J.R. & Hogan, B. (2008).Family literacy environment and early literacy development. *Exceptionality Education Canada*, 18, 112–130..

Kirby.J.R., Angela Ball.A., Geier.K., Parrila.R. & Wade-Woolley.L (2011).El desarrollo del interés por la lectura y su relación con la capacidad de lectura. *Journal of Research in Reading*, 34, 3, 263-280

Kleeck, A. V. (2008). Providing preschool foundations for later reading comprehension: The importance of and ideas for targeting inferecing in storybook&sharing interventions. *Psychology in the Schools*, 45(7), 627-643.

Klein, P. (1999). Reopening inquiry into cognitive processes in writing-to-learn. *Educational Psychology Review*, 11,203-270

Kuhl, J. (1984). Volitional Aspects of Achievement Motivation and Learned Helplessness: Toward a comprehensive theory of action control. *Progress in Experimental Personality Research*, 13, 99-171

Kuzborska, I. (2011). Links between teachers beliefs and practices and research on reading. *Reading in a Foreign Language*, 23(1), 102-128

Larraín, A., Strasser, K. & Lissi, M. R. (2012). Lectura compartida de cuentos y aprendizaje de vocabulario en edad preescolar: un estudio de eficacia. *Estudios de Psicología*, 33(3), 379-383

Liberman, I.Y.(1982) A language oriented view of reading and its disabilities. En H. Myklebust(Ed.), *Progress in learning disabilities* (vol.I) New York: Grune and Stratton.

Linnenbrink, E.A.(2006). Emotion research in education: theoretical and methodological perspectives on the integration of effect, motivation, and cognition. *Educational Psychology Review*, 19, 307-314

López, M., Echeita, G. & Martín, E (2009). Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación*, 21 (4), 485-496

López, M., Echeita, G., Martín, E., & Montero, N(2013). Concepciones psicopedagógicas sobre los procesos de inclusión educativa: variables que las modulan y perfiles que las agrupan. *Infancia y Aprendizaje*, 36 (4), 455-472

Lundberg, I., Frost, J. & Petersen, O. P. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading research quarterly*, 263-284

Lynch, J. (2011). An observational study of print literacy in Canadian preschool classrooms. *Early Childhood Educational Journal*, 38(5), 329-338

Macchiarola, V. (2004). Concepciones de directivos de escuelas secundarias sobre el planeamiento institucional. El cuestionario de dilemas como procedimiento para su estudio. III Congreso Nacional y I Internacional de Investigación Educativa. Cipoletti: Editorial de la Universidad Nacional del Comahue.

Macchiarola, V. & Martín, E. (2007). Teorías implícitas sobre la planificación educativa. *Revista de Educación*, 343, 353-380

Macotela, S., Flores, R. & Seda, I. (2001). Las creencias de docentes mexicanos sobre el papel de la escuela y del maestro. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado el 25 de mayo de 2015, de <http://www.rieoei.org/deloslectores/106Macotela.PDF>

Macotela, S., Seda, I. & Flores, R. (1997). Desarrollo y evaluación de un programa-modelo de colaboración entre maestros de aula y maestros de apoyo y su relación con el logro académico en niños de primaria. Proyecto de investigación, México, D. F.: Facultad de Psicología, UNAM.

Marcelo, C. (1993). Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido, en Montero, L. y J. M. Vet, J.M. (Eds.). Las didácticas específicas en la formación del profesorado. Santiago, Tórculo; 151-185

Mares, A., Martínez, R. & Rojo, H. (2009). Concepto y expectativas del docente respecto a sus alumnos considerados con necesidades educativas especiales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(42), 969-996

Markman, E. M. (1979). Realizing that you don't understand: Elementary school children's awareness of inconsistencies, *Child Development*, 50, 643-655

Marreno Acosta, J. (1993). Las Teorías Implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En Rodrigo, M^aJ; Rodríguez, A. y Marrero, J. (Comp.) Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano, 243-276 (Madrid: Aprendizaje Visor).

Martín, E., Mateos, M., Martínez, P., Cervi, J., Pecharromán, A. & Villalón, R. (2006). Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje. En Juan Ignacio Pozo, Nora Scheuer, María del Puy Pérez Echeverría, Mar Mateos, Elena Martín y Montserrat de la Cruz, M (Eds.) Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Madrid: Graó.

Martín, E., Mateos, M., Pérez Echeverría, P., Pozo, J. I., Pecharromán, A., Martínez, P. & Villalón, R. (2004). Las concepciones del profesorado: formación y cambio conceptual. *Reunión Internacional Mente y Cultura: cambios representacionales en el aprendizaje*.

Martin, J. & Morales, J.(2012).La inferencia en la comprensión de textos expositivos de ciencias sociales. *Artículos de investigación. enunciación*, 17(2), 76-90

Martín, E., Pozo, J.I., Cervi, J., Pecharromán, A., Mateos, M., Pérez Echeverría, M.P., Martínez, P. (2005). ¿Mantienen los psicopedagogos las mismas concepciones que el profesorado acerca de la enseñanza y el aprendizaje? En C. Monereo y J. I. Pozo (Coords.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen*, (pp. 69-88). Barcelona: Graó.

Mateos, M. d. M. (1991). Un programa de instrucción en estrategias de supervisión de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*, 56, 61-76

Mazzitelli, C., Maturano, C. & Macías, A. (2009).Análisis de las preguntas que formulan los alumnos a partir de la lectura de un texto de Ciencias. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 8(1), 45-57

McAlpine, L. & Weston, C. (2002). Reflection: Issues related to improving professors' teaching and students' learning. En P. Goodyear y N. Hativa (Eds.), *Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education*, 59-78. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.

McCombs, B. & Whisler, J. (1997). La clase y la escuela centrada en el aprendiz: Estrategias para aumentar la motivación y el rendimiento. Barcelona: Paidós.

McCrudden, M. T.& Schraw, G. (2007). Relevance and goal-focusing in textprocessing. *Educational Psychology Review*, 19(2), 113-139

McNamara, D., Kintsch, E., Songer, N. & Kintsch, W. (1996). Are good texts always better? Text coherence, background knowledge, and levels of understanding in learning from text. *Cognition and Instruction*, 14, 1-43

McNamara, D. S., Levinstein, I. B. & Boonthum, C. (2004). iS-TART: Interactive strategy training for active reading and thinking. *Behavior Research Methods*, 36(2), 222-233

McNamara, D., Tenara.P., O'Reilly.R.M. & Best. O (2006):Improving adolescent students' reading comprehension with istart.J. *Educational computing research*, 34(2) 147-171

McNamara, D. S. & Magliano, J. (2009). Toward a comprehensive model of comprehension. *Psychology of learning and motivation*, 51, 297-384

Medina Revilla, A. & Domínguez, M^aC(1992).Análisis del pensamiento del profesor de ciencias sociales, en Estebaranz García, A y Sánchez García, V(Comp).Pensamiento del profesor y desarrollo profesional(I)Conocimiento y teorías implícitas. (pp. 125-181). Sevilla. Universidad de Sevilla: Servicio de publicaciones.

Meel, D.E. (2003).Prospective Teachers's Understandig: Function and Compositive Function. *School Teachers: The Journal*, 1, 10-23

Meichenbaum, D. & Goodman, J(1971).Training impulsive children to talk to themselves: A means of developing self-control. *Journal of Abnormal Psychology*,77(2),115-126
doi:10.1037/h0030773 <http://dx.doi.org/10.1037/h0030773>

Mellado, V., Blanco, L.J. & Ruiz, C. (1998).A framework for learning to teach science in initial primary teacher education. *Journal of Science Teacher Education*, 9, 195-219

Meyer, B. J., Brandt, D. M. & Bluth, G. J. (1980). Use of top-level structure in text: Key for reading comprehension of ninth-grade students. *Reading research quarterly*, 16, 72-103

Meyer, D. K. & Turner, J. C. (2006). Re-conceptualizing emotion and motivation to learn in classroom contexts. *Educational Psychology Review*, 18(4), 377-390

Milic, B., Utges, G., Salinas, B. & Sanjosé, V. (2004). Creencias, concepciones y enseñanza en la Universidad: un estudio de caso de desarrollo profesional colaborativo centrado en un profesor de física. *Revista Española de Pedagogía*, año LXII, 229, septiembre-diciembre, 377-394

Mingorance Diaz, P. (1989). Análisis del pensamiento profesional de los profesores. Un estudio a través de la metáfora. Universidad de Sevilla.

Mingorance, P. & Estebaranz, A. (1992). El desarrollo profesional: fases de un proceso. Pensamiento de profesores y desarrollo profesional. Formación inicial y permanente. Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 317-328

Miranda, A., Villaescusa, M. I. & Vidal-Abarca, E. (1997). Is attribution retraining necessary? Use of self-regulation procedures for enhancing the reading comprehension strategies of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 30(5), 503-512

Miranda, A., Roselló, M.B. & Soriano, M. (1998). Estudiantes con deficiencias atencionales. Valencia: Promolibro.

Miranda, A., Vidal-Abarca, E. & Soriano, M. (2002). Evaluación e intervención psicoeducativa en dificultades de aprendizaje. *Psicología Pirámide*, 188-190

Moliner-Miravet, L., Flores-Coll, M. & Duran-Gilabert, D. (2011). Efectos sobre la mejora de las competencias lingüísticas y la autoimagen lectora a través de un programa de tutoría entre iguales. *Revista de Investigación en Educación*, 9 (2), 209-222

Moliner-Miravet, L., Gambaro-Sánchez, M^a L. & Prades Simón, X. (2010). Aprender mientras enseñas. *Cuadernos de pedagogía*, 405, 28-30

Montanero, M. & González, L. (2003). Estrategias para mejorar la comprensión de textos comparativos. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 215-230

Montanero, M.; Lucero, M. & Méndez, JM. (2008) La causalidad histórica en las explicaciones de los profesores de Secundaria. *Cultura y Educación*, 20 (2), 161-179

Morais, J., Alegria, J. & Content, A. (1987). The relationship between segmental analysis and alphabetic literacy: An interactive view. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 7, 415-438

Moreano, G., Asmad, U., Cruz, G. & Cuglievan, G. (2008). Concepciones sobre la enseñanza de matemática en docentes de primaria de escuelas estatales. *Revista de Psicología*, 26(2)

Moral Santaella, C. (2000). Formación para la profesión docente. *Revista Universitaria de Formación del Profesorado*, 37, 171-186

Murphy, E. (2000). Strangers in a Strange Land: Teachers' Beliefs about Teaching and Learning French as a Second or Foreign Language in Online Learning Environments. (Tesis doctoral). Université Laval, Montreal, Canadá

National Reading Panel (US), National Institute of Child Health, & Human Development (US). (2000). *Report of the national reading panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.

National Institutes of Children's Health and Development (NICHD) (2000). *Report of the national reading panel: Teaching students to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. Bethesda, MD: National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.

Neuman, L. (2010). Social research methods: Qualitative and quantitative approaches (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson

Oakhill, J. & Cain, K (2007). Introduction to comprehension development en Cain, K. & Oakhill (eds.): Children's comprehension problems in oral and written language: *A cognitive perspective*. Nueva York. Guilford.

OCDE (2010). Programme for International Student Assessment: Sample tasks from the PISA 2009. Assesment of Reading, Mathematical and Cientific Literacy. París.

Ortiz, M. R. & Jiménez, J. E. (2001). Concepciones tempranas acerca del lenguaje escrito en prelectores. *Infancia y Aprendizaje*, 24(2), 215-231. doi: 10.1174/021037001316920744

Otero, J. C.(2002). Noticing and fixing difficulties while understanding science text. En J. Otero; J.A. León y A.C. Greasser (Eds.), *The psychology of science text comprehension*. (pp. 281- 307).

Otero, J.C & Campanario, J.M.(1990). Comprehension evaluation and regulation in learning from science texts. *Journal of Research in Science Teaching*, 27(5), 447-460

Otero, J., Campanario, J. M. & Hopkins, K. D. (1992). The relationship between academic achievement and metacognitive comprehension monitoring ability of Spanish secondary school students. *Educational and Psychological Measurement*, 52(2), 419-430

Pajares, M.F(1992). Teacher's Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332

Palincsar, A.S. (1989). Cognitive strategy training: special education. *International Encyclopedia of Education*. (Vol. Sup).

Palincsar, A.S. & Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 2, 117-175

Pascual, G., & Goikoetxea, E. (2003). Resumen y formulación de preguntas: Efectos sobre la comprensión lectora en niños de primaria. *Infancia y Aprendizaje*, 26(4),439-450

Pelatti, C. Y., Piasta, S.B., Justice, L.M. & O'Connel, A (2014). Language and literacy-learning opportunities in early childhood classrooms: Children's typical experiences and within-classroom variability. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 445- 456

Pérez Cabaní, M. L. (1997). La enseñanza y aprendizaje de estrategias del currículum. Barcelona: Horsori.

Pérez Echeverría, M. P., J. I. Pozo, A. Pecharromán, J. Cervi. & P. Martínez (2006). Las concepciones de los profesores de educación secundaria sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo et al. (Ed.), Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos (pp. 289-302). Barcelona: GRAÓ.

Pérez Gómez, A.I. & Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y aprendizaje*, 42, 37-63

Perfetti, C.(1985).Reading ability. Nueva York.Oxford University Press.

- (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 357-383

Perfetti, C.; Beck, I.; Bell, L. C. & Hughes, C. (1987). Phonemic knowledge and learning to read are reciprocal: A longitudinal study of first grade children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33, 302-219

Perrig, W. & Kintsch, W. (1985). Propositional and situational representations of text. *Journal of Memory and language*, 24(5), 503-518

Piasta, S. B. (2016). Current Understandings of What Works to Support the Development of Emergent Literacy in Early Childhood Classrooms. *Child Development Perspectives*, 10 (4), 1-6. doi: 10.1111/cdep.12188

Ponce, H., López, M., Labra, J., Brugerolles, J.P & Tirado, C (2007). Evaluación experimental de un programa virtual en lectura significativa (e-PELS). *Revista electrónica de Investigación Psicopedagógica*, 12. Vol.5 (2), 399-432

Pozo, J. I. & Monereo, C. (Coords.) (1999). El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo. Madrid: Santillana/ Aula XXI.

Pozo, J. & Rodrigo, M.J. (2001). Del cambio de contenidos al cambio representacional en el conocimiento conceptual. *Infancia y aprendizaje*, 24 (4) 407-423

Pozo, J., Scheuer, N., Mateos, M. & Pérez E. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. Pozo., N. Scheuer., M. Pérez., M. Mateos., E. Martín., & M. De la Cruz (Eds.), *Nuevas Formas de Pensar la Enseñanza y el Aprendizaje* (pp. 95-132). Madrid: Grao. Capt III teorías implícitas.

Pratt, D(1992). Conceptions of teaching. *Adult Education Quarterly*, 42(4), 203-220

Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? In M. Kamil, P. Mosenthal y P. Pearson y R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research*, 3, 545-561. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Pressley, M., Goodchild, F., Fleet, J., Zajchowski, R. & Evans, E. D. (1989). The challenges of classroom strategy instruction. *Elementary School Journal*, 89, 301-342

Pressley, M., Graham, S., & Harris, K. (2006). The state of educational intervention research as viewed through the lens of literacy intervention. *British Journal of Educational Psychology*, 76(1), 1-19

Pressley, M., Rankin, J., & Yokoy, L. (1996). A survey of instructional practices of primary teachers nominated as effective in promoting literacy. *Elementary School Journal*, 96, 363-384

Pressley, M., Schuder, T., Bergman, J. & El-Dinary, P. (1992). A researcher-educator collaborative interview study of transactional comprehension strategies instruction. *Journal of Educational Psychology*, 231-246

Pressley, M., Wharton-McDonald, R., Allington, R., Collins-Block, C., Morrow, L., Tracey, D., Baker, K., Brooks, G., Cronin, J., Nelson, E y Woo, D (2001). "A Study of Effective First-Grade Literacy Instruction". *Scientific Studies of Reading*, 5(1), 35-58

Prestridge, S. (2012). The beliefs behind the teacher that influences their ICT practices. *Computers & Education*, 58, 449-458

Puca, R. M. (2005). The influence of the achievement motive on probability estimates in pre- and postdecisional action phases. *Journal of Research in Personality*, 39, 245-262

Puranik, C.S., Al Otaiba, S., Sidler, J.F. & Greulich, L. (2014). Exploring the amount and type of writing instruction during language arts instruction in kindergarten classrooms. *Reading and Writing*, 27(2), 284-294

Quintanal, J.; García, B., García, J.L., Lebrero, M^a P., Martínez, C., De Lara, E., Martínez, M^a C. & Cristóbal, M^a F (2008). Análisis de la realidad lectora que se vive en el aula de las escuelas españolas de Educación Infantil y Primaria. *Investigación*, 1-11

Quintero, L. C. & Segura, J. A. (2011). El desarrollo profesional de los docentes en entornos personales de aprendizaje (PLE). En *La práctica educativa en la Sociedad de la Información: Innovación a través de la investigación* (pp. 83-95). Editorial Marfil.

Ramírez, E., Cañedo, I. & Clemente, M. (2012). Las actitudes y creencias de los profesores de secundaria sobre el uso de Internet en sus clases. *Comunicar*, 19(38), 147-155 <https://doi.org/10.3916/C38-2012-03-06>

Ramos, M (2015). El papel de los conocimientos del profesorado sobre resolución de problemas y su incidencia en la práctica educativa en las aulas de educación primaria (tesis doctoral) Universidad de Salamanca.

Ramos, M., Vicente, S., Rosales, J. & Sastre, S. (2016). Aspectos metacognitivos durante la resolución de problemas en aulas de primaria. Ediciones: ACIPE- Asociación Científica de Psicología y Educación, 2436-2442

Remesal, A. (2006). Los problemas en la evaluación del aprendizaje matemático en la educación obligatoria: perspectiva de profesores y alumnos. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Barcelona, España.

Riascos-Erazo, S. C., Quintero-Calvache, D. M. & Ávila-Fajardo, G. P. (2009). Las TIC en el aula: percepciones de los profesores universitarios. *Educación y educadores*, 12(3)

Ripoll, J. C. & Aguado, G. (2014). La mejora de la comprensión lectora en español: un meta-análisis. *Revista de Psicodidáctica*, 19(1)

Ripoll, J.C., Aguado, G. & Díaz, M(2007).Mejora de la comprensión lectora mediante el entrenamiento en la construcción de inferencias. *Pulso*, 30, 233-245

Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. & Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid: Visor.

Rodríguez, I (2015). Enseñanza Inicial de la Lengua Escrita. Creencias y Prácticas Docentes. Estudio de Casos. Tesis Doctoral. USAL.

Rodríguez, I. (2017). Enseñanza inicial de la lengua escrita: cuándo iniciar la enseñanza y cómo hacerlo. Una reflexión desde las creencias de los docentes. *Perfiles educativos*, 39(156), 18-36

Rodríguez, I & Clemente, M (2013).Creencias, intenciones y prácticas en la enseñanza de la lengua escrita. Estudio de caso. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 17, (2), 327-347

Roehler, L.R. & Duffy, G.G.(1984). Direct explanation of comprehension processes. En G.G. Duffy, L.R. Roehler y J. Mason (comps) *Comprehension instruction: perspectives and suggestions*, Nueva York Longmans, Green.

Rogoff, B. (1984). Children's learning in the "zone of proximal development" (23). Jossey-Bass Inc Pub.

Rogoff, B. (1993). Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social. En Sánchez et al (2010) *La Lectura en el aula: Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó (pp. 94).

Rojas-Drummond, S., Mazón, N., Littleton, K., & Vélez, Marcela (2014): Developing reading comprehension through collaborative learning. *Journal of Research in Reading*, 37(2), 138-158

Rosales, J., Iturra, C., Sánchez, E. & De Sixte, R (2006): El análisis de la práctica educativa. Un estudio de la interacción profesor alumnos a partir de dos sistemas de análisis diferentes. *Infancia y Aprendizaje*, 29 (1),65-90

Rosenshine, B. & Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: a review of the research. *Review of Educational Research*, 64, 479-530

Rushton, S. P. (2004).Using Narative Inquiry to Understand a Student-Teacher's Practical Knowledge While Teaching in an Inner-City School. *The Urban Review*, 36 (1), 61- 79

Samuelowicz, K (1999). "Academics educational beliefs and teaching practices", Australian Digital Thesis Database, Griffith University, <http://www4.gu.edu.au:8080/adt-root/public/adt-QGU20030228.152452>

Sánchez, A. M. P., Corbí, R. G., & Gómez, C. G. (2007). Pensamiento y formación del profesorado de Educación Secundaria. *Electronic journal of research in educational psychology*, 5 (12), 307-324

Sánchez, E. (1989). Procedimientos para instruir en la comprensión de textos. Madrid: Ministerio de Educación.

- (1998). Comprensión y redacción de textos. Barcelona: Edebé.

- (1999).Lenguaje escrito. Adquisición e intervención educativa. 1, 505-570

Sánchez, L (2005). Concepciones de aprendizaje de profesores universitarios y profesionales no docentes: un estudio comparativo. *Anales de psicología*, 21, (2), Murcia, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, 231-243

Sánchez, E., & García, J. R. (2015). Understanding Teachers as Learners in Reading Comprehension Mentoring: Considering Teachers' Possibilities of Change as a way of Bridging the Distance between Teachers' Practice and Research-Based Instructional Design Programs. In H. Tillema, G. J. van der Westhuizen, & K. Smith (Eds.), *Mentoring for Learning. "Climbing the Mountain"* (pp. 227–255). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

Sánchez, E., García, J. R., Castellano, N. M., De Sixte, R., Bustos, A. & Garcia-Rodicio, H. (2008). Qué, cómo y quién: tres dimensiones para analizar la práctica educativa. *Cultura y Educación*, 20, 95-118

Sánchez, E., García, J.R. & González A.J.(2007). Can differences in the ability to recognize words cease to have an effect under certain Reading condition? *Journal of Learning Disabilities*, 40(4), 290-306

Sánchez, E., García, J.R., González, A. & Herrera, P(2001). La Lectura Conjunta: Nociones, ilustraciones y problemas. *Arbela*, (27- 28), 16-28

Sánchez, E., García, J.R. & Rosales, J.(2009). Para ayudar a comprender: ¿qué se debe hacer?, ¿qué se hace?, ¿qué se puede hacer? *Aula de innovación educativa*, 180, 65-70

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

Sánchez, E. & Rosales, J. (2005): La práctica educativa. Una revisión a partir del estudio de la interacción profesor-alumnos en el aula. *Cultura y Educación*, 17 (2),147-173

Sánchez, E., Rosales, J., Cañedo, I. & Conde, P. (1994). El discurso expositivo: una comparación entre profesores expertos y principiantes. *Infancia y Aprendizaje*, 67-68, 51-74

Sánchez, E., Rosales, J. & Suárez S(1999). Interacción profesor/ alumnos y comprensión de textos. Qué se hace y qué se puede hacer. *Cultura y Educación*, 14/15, 1-89

Santos Trigo, L. M. (1993). La naturaleza de las matemáticas y sus implicaciones didácticas. *Mathesis*, 9 (4), 419-432

Sarramona, J., Noguera, J. & Vera, J. (1998). Que es ser profesor docente. *Teoría de la Educación*, 10, 95-144

Schneider, W., Küspert, P., Roth, E., Visé, M. & Marx, H. (1997). Short-and long-term effects of training phonological awareness in kindergarten: Evidence from two German studies. *Journal of experimental child psychology*, 66(3), 311-340

Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos (Edición inglesa: 1987). Madrid. Paidós/ MEC.

Shanahan, T. (2006). Relations among oral language, reading, and writing development. In C. MacArthur, S. Graham, and J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 171–183). New York, NY: Guilford.

Share, D. L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55, 151-218. doi:10.1016/0010-0277(94)00645-2

- (1999). Phonological recoding and orthographic learning: A direct test of the self-teaching hypothesis. *Journal of Experimental Child Psychology*, 72, 95-129. doi:10.1006/jecp.1998.2481

- (2008). Orthographic learning, phonology and the self-teaching hypothesis. *Advances in Child Development and Behavior*, 36, 31-82. doi:10.1016/S0065-2407(08)00002-5

- (2011). On the role of phonology in reading acquisition: The self teaching hypothesis. En S. A. Brady, D. Braze & C. A. Fowler (Eds.), *Explaining individual differences in reading: Theory and evidence*. (pp. 45-68). New York, NY: Psychology Press.

Share, D. L. & Shalev, C. (2004). Self-teaching in normal and disabled readers. *Reading and Writing*, 17, 769-800

Shavelson, R.J. & Stern, E. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior. *Review of Educational Research*, 51, 455-498

Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge Growth in Teaching, *Educational Research*, 15,(2) , 4-14

- (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform, *Harvard Educational Review*,57 , (1),1-22

Sigel, I.E (1985). A conceptual of beliefs en Sigel, I. E(comp). Parental Belief systems. The psychological consequences for children, 345-371

Smith, F. (1975).Comprehension and Learning, citado por Pearson, P. y Fielding, L. (1991).Comprehension instruction. En R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, y P. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* ,2, 815-860. New York: Longman

Smith, C. (1988). Does it help to write about your reading? *Journal of Reading*, 31, 276-277

Smith, F., Hardman, F., Wall, K. & Mroz, M. (2004). Interactive whole class teaching in the national literacy and numeracy strategies. *British Educational Research Journal*, 30, 395-411

Smith, M. C., Mikulecky, L., Kibby, M. W., Dreher, M. J. & Dole, J. A. (2000). What will be the demands of literacy in the workplace in the next millennium?. *Reading Research Quarterly*, 35(3), 378-383.

Smith, J.D. & Nelson, D.G.K. (1988). Is the more impulsive child a more holistic processor? A reconsideration. *Child Development*, 59, 719-727

Solé, I. (2009).Estrategias de lectura. (vol. 137). Graó.

Sorenson, S. (1997). *Student Writing Handbook*. New York, NY: MacMillan.

Soriano, M., Vidal-Abarca, E., & Miranda, A. (1996). Comparación de dos procedimientos de instrucción en comprensión y aprendizaje a partir de textos: instrucción directa y enseñanza recíproca. *Infancia y Aprendizaje*, 74, 57-65.

Soriano, M., Chebaani, F., Soriano, E. & Descals, A. (2011). Enseñanza recíproca y autoobservación del uso de estrategias: Efectos sobre la comprensión de textos. *Psicothema*, 23(1), 38-43

Soriano-Ferrer, M., Pilar Sánchez-López, P., Soriano-Ayala, E. & Nievas-Cazorla, F.(2013). Instrucción en estrategias de comprensión lectora mediante enseñanza recíproca: efectos del agrupamiento de los estudiantes. *Anales de psicología*, 29, (3), 848-854

Stanovich, K.E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in reading. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407

- (2000). Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers. New York: Guilford Press.

Stanovich, K. E., Cunningham, A. E. & Cramer, B. B. (1984). Assessing phonological awareness in kindergarten children: Issues of task comparability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38, 175-190

Strauss,S. & Shilony,T.(1994).Teachers models of children´s minds and learning, en Hirschfeld y Gelam(eds.), Mapping the mind. Domain specificity in cognition and culture, Cambridge, Cambridge University Press,455-473

Suárez, N., Rodríguez, C., O'Shanahan, I. & Jiménez, J.E (2014). ¿Qué teorías sobre el aprendizaje de la lectura se atribuyen los profesores que enseñan a leer con diferente metodología? *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 4, (1), 55-65

Tatto, M^aT. (1998). The influence of teacher education on teacher's beliefs. *Journal of Teacher Education*, 49 (1), 66-78

Taylor , B.M. & Samuels, S.J. (1983). Children's use of text structure in the recall of expository material. *American Educational Research Journal*, 20, 51-528

Topping, K. J. (1988). The peer tutoring handbook: Promoting cooperative learning.London: Croom Helm.

Touriñan, J. M. (1990). La profesionalización como principio del sistema educativo y la función pedagógica. *Revista de Ciencias de la Educación*, 141, 9-23

Trabasso, T. & Magliano, J. (1996). Conscious understanding during comprehension. *Discourse Processes*, 21, 255-287

Tracey, D. & Mandel, L. (2012). *Lenses on Reading. An introduction to theories and models*. Nueva York: The Guilford Press.

Tracey, D. & Morrow, L.M.(2015). Best Practices in Early Literacy. Preschool, Kindergarten and First Grade. En Grambrell, L.B & Morrow, L.M. Best Practices in Literacy Instruction,85-106. New York: The Guilford Press

Treviño, E., Pedroza, H., Pérez, G., Ramírez, P., Ramos, G. & Treviño, G. (2007). Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria. Distrito Federal, México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Recursosyprocesos/Practicas/Completo/practicasdcentescompletoa.pdf>.

Turner&Bisset, R. (1999). The knowledge bases of the expert teacher. *British educational research journal*, 25(1), 39-55

Valdebenito, V.& Durán.D.(2013). La tutoría entre iguales como un potente recurso de aprendizaje entre alumnos: efectos, fluidez y comprensión lectora. *Perspectiva Educativa*, 52, (2),154-176

Van den Broek, P., Kendeou, P., Kremer, K., Lynch, J. S., Butler, J., White, M. J., & Lorch, E. P. (2005). Assessment of comprehension abilities in young children. In S. Stahl & S. Paris (eds.), *Children's Reading Comprehension and Assessment*, (pp.107-130). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Van Dick, T.(1980). *Macrostructures*. Hillsdale. Lawrence Erlbaum Associates.

Van Dick, T.A. & Kintsch, W.(1983). *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York: Academic Press.

Verschaffel, L., Greer, B. & De Corte, E. (2000). Making sense of word problems. The Netherlands: Swets & Zeitlinger Publishers.

Vidal-Abarca, E. (1990). Un programa para la enseñanza de la comprensión de ideas principales de textos expositivos. *Infancia y aprendizaje*, 49, 53- 71

Vidal-Abarca, E. (2002). Las dificultades de comprensión II: Diagnóstico y tratamiento. In A. Miranda, E. Vidal-Abarca & M. Soriano (Eds.), *Evaluación e intervención psicoeducativa en dificultades de aprendizaje*. (pp. 158-195). Madrid: Pirámide

Vidal Abarca, E., Gilabert, R., Ferrer, A., Ávila, V., Martínez, T., Mañá, A., Llorens, A. C., Gil, L., Cerdán, R., Ramos, L. & Serrano, M.^a (2014) TuinLEC, un tutor inteligente para mejorar la competencia lector. *Infancia y aprendizaje*; 37, (1), 25-56

Vilanova, S. L., García, M. B. & Señorino, O. (2007). Concepciones acerca del aprendizaje: diseño y validación de un cuestionario para profesores en formación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 9(2), 1-21

Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement-Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 94(4), 548-573

Wigfield, A., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Harold, R. D., Arbreton, A. J., Freedman-Doan, C. & Blumenfeld, P. C. (1997). Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A 3-year study. *Journal of educational psychology*, 89(3), 451-469

Wodlinger, M. G. (1985). Entry Beliefs of First-Year Pre-service Teachers. En Ariza, R. P., García, A. R., & Del Pozo, R. M. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. Enseñanza de las ciencias: *Revista de investigación y experiencias didácticas*, 15(2), 162

Wolf, M. K., Crosson, A. C. & Resnick, L. B. (2005). Classroom talk for rigorous reading comprehension instruction. *Reading Psychology*, 26, 27-53

Wolters, C. A. (1998). Self-regulated learning and college student's regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90, 224-235

Wolters, C. A. & Rosenthal, H. (2000). The relation between students' motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies. *International Journal of Educational Research*, 33, 801-820

Wong, B. Y. L. (1999). Metacognition in Writing. En R. Gallimore, C. Bernheimer, D. MacMillan, D. Speece & S. Vaughn (Eds.), *Developmental perspectives on children with high incidence disabilities* (pp. 183-198). Papers in honor of Barbara K. Keogh. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Wood, D.J., Brunner, J.S. & Ross, G (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100

Wood, E., Pressley, M. & Winne, P. (1990). Elaborative interrogation effects on children's learning of factual content. *Journal of Educational Psychology*, 82, 741-748

Yepes, L. B. (2001). La promoción de la lectura: conceptos, materiales y autores. En Cuevas y Cerveró. A (2007). *Lectura, alfabetización en información y biblioteca escolar*. Madrid : Trea.

Youngman, M.B. (1982). A System for Describing Teachers' Jobs. En Ariza, R. P., García, A. R., & Del Pozo, R. M. (1997). *Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos*. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 15(2), 162

Zayas, F. (1994). El lugar de las tipologías textuales en la didáctica de la lengua. En L. González Nieto et al., *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura (Lengua)*. 7. Instituto de Ciencias de la Educación (ice) de la Universidad de Zaragoza.

Zimmerman, B. J. (1998). Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33, 73-86. doi:10.1080/00461520.1998.9653292

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13-39). San Diego: Academic Press.

Anexos

ANEXO 1.

Evidencias” Enseñar a Comprender”.

Estudio y objetivos	<p>Baumann, J.F (1984) El objetivo de este estudio es desarrollar un método de instrucción directa para enseñar a los niños la comprensión de las ideas principales, y evaluar su eficacia frente al método tradicional (instrucción por medio de libros de lectura básicos). Enseñanza Directa</p>
Característica de la muestra	<p>N=66 Nivel. 6° grado Zona. Rural Restricciones a la hora de hacer la muestra: fue excluido un niño con dificultades de aprendizaje.</p>
Grupos Tratamiento	<p>Teniendo en cuenta que cada grupo estuviere formado por 7 estudiantes de rendimiento alto, 8 de medio y 7 de bajo. Se establecen tres grupos al azar:</p> <p>1. GE. (Grupo Estrategia). Son instruidos en una jerarquía de destrezas sobre las ideas principales que iban desde encontrar las ideas principales explícitas e implícitas en párrafos, a encontrar las ideas principales explícitas e implícitas en textos cortos y a hacer un resumen de las ideas principales de pasajes cortos. Sigue un método de instrucción con 5 pasos: introducción, ejemplo, instrucción directa, aplicación dirigida por el maestro y práctica independiente</p> <p>2.GE. (Grupo Básico) Recibe una instrucción sobre las ideas principales y sobre los detalles complementarios tal y como venía indicado en el manual del profesor de una serie de libros básicos de lectura. Se presenta como una instrucción más tradicional sobre la comprensión de la idea principal, pero sin especificar.</p> <p>3.GC. Se trabaja sobre desarrollo de vocabulario significativo.</p>
Variables dependientes	<p>Cinco variables dependientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ideas principales de un párrafo. Se evalúa con un test de 20 preguntas de elección múltiple. 2. Detalles complementarios. Para evaluar cómo asociaban los estudiantes los detalles con las ideas principales, se diseña un test de 15 preguntas de elección múltiple. 3. Ideas principales de un texto. Para determinar si los estudiantes podían comprender las ideas principales de textos cortos (de unos tres a cinco párrafos), se crea un test de 6 preguntas de elección múltiple. 4. Resumen de la idea principal de un texto corto. Los sujetos escriben un resumen de las ideas principales del texto y del párrafo. 5. Recuerdo libre. Se pedía a los sujetos leer un texto y después de una tarea interviniente (laberintos y búsqueda de palabras) que escribieran un recuerdo libre.

	Baumann, J.F (1984)
Estrategias enseñadas	1. Identificar ideas principales
Medidas	Postest (dos días después de terminar la instrucción)
Resultados	<ol style="list-style-type: none"> 1. El grupo de Estrategia rindió mejor que el grupo Básico y que el de Control en todas las variables dependientes menos en la de recuerdo libre. 2. El grupo Básico rindió mejor que el grupo Control sólo en el reconocimiento de ideas principales explícitas de un párrafo. 3. Los lectores más capaces rinden mejor que los lectores menos capaces en todas las variables Dependientes pero no hubo interacciones entre el tratamiento y el nivel de competencia inicial de los participantes (alto, medio o bajo).

<p>Estudio y objetivos</p>	<p>Boulwerer-Gooden et al., (2007) El objetivo del estudio es determinar la eficacia de la instrucción directa y sistemática de estrategias metacognitiva en la comprensión de textos y en el vocabulario. Enseñanza Directa</p>
<p>Característica de la muestra</p>	<p>N=119 Nivel: 3º grado Zona: Urbana</p>
<p>Grupos Tratamiento</p>	<p>Se trabaja con dos escuelas diferentes y cada una de ellas constituye un grupo de intervención:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. GE. “Escuela Intervención” Se instruye directamente sobre estrategias metacognitivas. Cada lección tiene 5 partes: <ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Introducción.</u> Se deja claro el objetivo de la lección y se activan conocimientos previos. 2. <u>Vocabulario.</u> El profesor introduce una o dos palabras del vocabulario. Se conectan las nuevas palabras a las ya adquiridas anteriormente que guarden alguna relación. Se va llevando un registro de aquellas palabras que tengan al menos seis significados diferentes. 3. <u>La lectura de la historia.</u> Los estudiantes leen la historia. Se les pide que piensen en voz alta. 4. <u>Resumen.</u> El profesor pidió a los estudiantes identificar la idea principal, las ideas secundarias y los detalles en el pasaje y se hacía una jerarquía según su importancia. Luego los alumnos realizaban el resumen escrito. 5. <u>Preguntas.</u> Se les hacía preguntas y ellos respondían oralmente. 2. GC “Escuela Control” Realiza prácticamente las mismas actividades que el GE pero la diferencia radica en que no construye redes de vocabulario ni y tampoco red de significados múltiples y no se anima a los alumnos a pensar en voz alta.
<p>VARIABLES dependientes</p>	<p>Dos variables dependientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comprensión lectora. Se mide mediante una prueba estandarizada (2000 Gray Silent Reading Test, form A and B). Esta prueba utiliza un formato de opción múltiple. Leen un pasaje y contestan a unas preguntas al final del pasaje. No había ninguna restricción de tiempo para esta prueba. 2. Vocabulario. Se mide mediante una prueba estandarizada: “criterion vocabulary test”. Dada una palabra, los estudiantes tuvieron que elegir un sinónimo entre cuatro opciones. Hubo 40 ítem.

Boulwerer-Gooden et al., (2007)	
Estrategias enseñadas	<p>Antes</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Activar conocimientos previos. 2. Finalidad de la lectura. <p><u>Durante.</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Pensar en voz alta. 4. Identificar las ideas principales, secundarias y detalles. <p><u>Después.</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Representar gráficamente la estructura del texto. 6. Resumir.
Medidas	<p>Pretest Postest</p>
Resultados	<p>Los resultados ponen de manifiesto que la escuela de intervención “GE” mejora en vocabulario y también en comprensión. Los alumnos de la escuela de la intervención con instrucción (GE) vio mayor incremento en la medida de vocabulario (40%) que los estudiantes de la escuela control (GC). También se encontró que la comprensión era mayor en la escuela de la intervención (20%) en comparación con la escuela control.</p>

<p>Estudio y objetivos</p>	<p>Mateos (1991) El objetivo del estudio es conocer la efectividad de un programa de instrucción dirigido a mejorar las habilidades de supervisión de la comprensión lectora mediante la explicación, modelado y práctica dirigida. Enseñanza Directa</p>
<p>Característica de la muestra</p>	<p>N= 47 Nivel: 5° EGB</p>
<p>Grupos Tratamiento</p>	<p>Los sujetos fueron equiparados en sus niveles de comprensión lectora y asignados aleatoriamente a una de las tres condiciones. Se establecen tres grupos: 1. GE. Reciben instrucción en las estrategias de detección y solución de fallos de comprensión mediante el programa de intervención (explicación, modelado, practica dirigida). 2. GE. Reciben idéntica instrucción a excepción de que no se les proporcionaba explícitamente información sobre las estrategias que eran modeladas y practicadas, tampoco sobre su utilidad ni sobre las situaciones idóneas para su empleo. 3. GC. Responden preguntas sobre el contenido de los textos leídos (los mismos que para las condiciones anteriores). Equivale a la práctica habitual de la enseñanza en comprensión lectora.</p>
<p>Variables dependientes</p>	<p>Siete variables dependientes: 1. Conocimientos generales. Test de conocimientos generales sobre el proceso de supervisión de la comprensión lectora formado por 13 ítems de elección múltiple. 2. Detección de fallos. Test de detección de fallos de comprensión, de 22 ítems. La prueba se compone de dos partes: una en la que el sujeto expresa por escrito en forma de pregunta los problemas que ha tenido para comprender los textos, problemas creados por la presencia de distintos tipo de errores, y una segunda, en la que se hace una pregunta abierta para comprobar si realmente el sujeto comprende el texto dado, o por el contrario, no ha detectado su problema de comprensión. 3. Conocimiento de estrategias. Test de Conocimiento de estrategias de solución de fallos de comprensión formado por 20 ítems, el sujeto debe elegir entre cuatro alternativas la estrategia más adecuada para resolver el problema concreto que plantea cada ítem. 4. Uso de estrategias reguladoras. Test de uso de estrategias reguladoras en el cual se hacen preguntas específicas sobre los textos utilizados en la prueba anterior, partiendo del supuesto de que para responderlas correctamente debe emplearse la estrategia adecuada al caso concreto. 5. Completar. Dos test de completamiento, en los que se pide a los sujetos que completen los textos con palabras adecuadas, para lo cual han de utilizar el contexto dado.</p>

	Mateos (1991)
Variables dependientes	<p>6. Pensamiento en voz alta. Prueba en la que se pide a los sujetos que verbalicen los fallos de comprensión detectados y las estrategias seleccionadas para su resolución durante la lectura de una historia dividida en tres partes, seguida de un conjunto de cuestiones sobre el contenido de cada una de las partes. Posttest.</p> <p>7. Comprensión lectora. Test estándar de comprensión lectora (BP-3 de Fernández Pozar, forma A).</p>
Estrategias enseñadas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Detectar fallos. 2. Solucionar fallos.
Medidas	<p>Pretest Postest</p>
Resultados	<p>Los datos ponen de manifiesto que la intervención que incluye los componentes de explicación, modelado y práctica bajo supervisión resulta más eficaz que el método tradicional. Sin embargo, los datos no evidencian que este tipo de intervención sea más eficaz que una intervención que no incluya la explicación y reflexión pero sí el modelado y la práctica (2GE).</p> <p>Con independencia del tratamiento recibido, por lo que respecta a la relación entre la mejora de la comprensión de los alumnos y la mejora de los procesos enseñados (supervisión y detección de fallos), los datos no ofrecen respuestas concluyentes.</p> <p>Se han encontrado diferencias significativas entre los distintos grupos en las ganancias relativas a los conocimientos estratégicos que intervienen en el proceso y en las relativas a la comprensión pero no se han encontrado la mayoría de las correlaciones esperadas entre las distintas ganancias.</p> <p>Sin embargo, si se ha podido constatar la existencia de una relación clara entre las puntuaciones en procesos (variables 1 y 2) y en productos (variables 3, 4, 5, 6, 7) no de ganancias sino en posttest.</p>

<p>Estudio y objetivos</p>	<p>Sánchez (1989) Primer estudio El objetivo de este estudio es analizar la relación entre la sensibilidad de las estructuras textuales y el recuerdo/comprensión. Enseñanza Directa</p>
<p>Característica de la muestra</p>	<p>N=212 Nivel: 6° y 7 de EGB Zona: Urbana. Salamanca</p>
<p>Grupos Tratamiento</p>	<p>Se seleccionan previamente parejas con equivalente nivel de comprensión lectora (21 parejas. 11 de pobre comprensión y 10 de buena comprensión) cada pareja estaba igualada en el número de suspensos, curso escolar, cantidad y calidad de recuerdo y la capacidad para resumir párrafos. Se establecen cuatro grupos: <ol style="list-style-type: none"> 1. GE.Sujetos de pobre comprensión asignados a la condición de Estudio Libre. 2. GE.Sujetos de pobre comprensión asignados a la condición Estudio con Esquema. 3. GE.Sujetos de buena comprensión asignados a la condición de Estudio Libre. 4. GE.Sujetos de buena comprensión asignados a la condición Estudio con Esquema. Condiciones: 1. Estudio libre: Reciben la consigna de estudiar detenidamente el texto” Los mamíferos” subrayan las ideas importantes y toman notas de esas ideas en forma de esquema. 2. Estudio con Esquema retórico: Cuentan con un esquema gráfico en el que se desvela la estructura básica del texto” Los mamíferos” éste explica el éxito adaptativo de esta clase de animales y se articula como una causa: explicación con tres antecedentes y, un consecuente. Este grupo recibe una explicación sobre en qué consiste la estrategia y se les pone ejemplos usando otros textos. Después se les deja que operen ellos con otro texto con estructuras semejantes.</p>
<p>Variables dependientes</p>	<p>Dos variables dependientes: 1. Recuerdo. Se evalúa a través de una plantilla en la que se describía la estructura proposicional del texto. Se computa el número de ideas recordadas por el sujeto. a) nº de ideas centrales, b) nº de ideas periféricas, c) relaciones retóricas, d) grado de organización del recuerdo. 2. Número de palabras, nº de significados, grado de organización de las notas y nº de relaciones lógicas. Se evalúa mediante las notas de trabajo. Pruebas por escrito.</p>

Sánchez (1989)	
Estrategias enseñadas	1. Operar con la estructura del texto.
Medidas	Postest
Resultados	<p>Los datos revelan que en recuerdo de ideas centrales, los sujetos de la condición esquema se comportan en relación a sus pares de la condición libre de forma inversa según el nivel de competencia: los de pobre comprensión rinden peor que sus parejas de la condición libre mientras que, al contrario, los sujetos de buena comprensión de la condición esquema superan a sus parejas de la condición libre. Sobre las ideas periféricas. El análisis revela un efecto atribuible a la condición trabajo (libre / esquema) pero sin apreciarse efectos atribuibles al nivel de competencia ni a la interacción entre nivel y condición de trabajo.</p> <p>Relaciones retóricas. Los resultados fueron significativos para el nivel de competencia pero no para la condición trabajo y sí en la interacción de ambos factores como sucedía en las ideas centrales.</p> <p>Organización del recuerdo. Los sujetos de pobre comprensión de la condición esquema rinden peor que sus parejas de la condición libre mientras que al contrario, los sujetos de buena comprensión de la condición esquema superan a sus parejas de la condición libre.</p> <p>N^o de palabras. Los sujetos de la condición esquema emplean menos palabras, con independencia de su nivel de competencia, que sus pares de la condición libre</p> <p>Significado. Los sujetos de la condición esquema pobres en comprensión rinden peor que sus parejas de la condición libre mientras que los sujetos de buena comprensión de la condición esquema superan a sus parejas de la condición libre.</p> <p>Valoración y relaciones lógicas. En estas dos medidas sólo se proporcionan datos de la condición libre. Los sujetos de buena comprensión trabajan mejor que los de pobre comprensión. Sus notas están peor estructuradas e incorporan menos relaciones retóricas.</p>

<p>Estudio y objetivos</p>	<p>Sánchez (1989) Tercer estudio El objetivo es comprobar la eficacia de dos programas de instrucción en alumnos con niveles altos y bajos en comprensión en las tareas de recuerdo y resumen. Enseñanza Directa</p>
<p>Característica de la muestra</p>	<p>N= 46 Nivel: 6º y 7º de EGB Zona: Urbana. Salamanca</p>
<p>Grupos Tratamiento</p>	<p>Se forman inicialmente parejas con niveles similares de comprensión lectora (malos y buenos en comprensión) y se asigna a una condición a cada uno de los miembros de cada pareja. Las parejas de ambos grupos fueron igualados en curso escolar, recuerdo, resumen y calificaciones escolares. Se establecen tres grupos: 1. GE. (Condición A) Trabajan con un programa de instrucción que se inicia en estrategias locales hasta llegar a las globales. 1. Lectura del párrafo. 2. Poner títulos. 3. Desglosar los comentarios. 4. Resumir. 5. Buscar las relaciones entre las ideas. 6. Autopreguntas sobre los párrafos. 7. Esquema global. 2. GE. (Condición B) Trabajan con un programa de instrucción inverso al anterior. Se inicia en estrategias globales hasta llegar a las locales. 3. GC. Los sujetos de este grupo no fueron sometidos a un emparejamiento pleno con los grupos experimentales pero poseen las mismas características que ellos.</p>
<p>VARIABLES dependientes</p>	<p>Dos variables dependientes: 1. Recuerdo. a) N° de ideas centrales recordadas. b) N° de relaciones lógicas presentes en el recuerdo. 2. Resumen. Ambas variables se evalúan por escrito.</p>

	<p style="text-align: center;">Sánchez (1989)</p>
<p>Estrategias enseñadas</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar las ideas principales. 2. Relacionar ideas. 3. Resumir. 4. Autopreguntarse. 5. Operar con el esquema global.
<p>Medidas</p>	<p>Pretest postest</p>
<p>Resultados</p>	<p>Los resultados ponen de manifiesto que en lo que se refiere a la tarea de recuerdo, el tratamiento afecta positivamente a los sujetos de pobre comprensión pero no a los de buena comprensión. Los sujetos de pobre comprensión de las dos condiciones experimentales aumentan significativamente en el número de relaciones presentes en el recuerdo y también aumenta el número de ideas centrales recordadas. En cuanto a la tarea de resumen, los resultados indican ganancias significativas y equivalentes en los sujetos que recibieron las dos formas de instrucción, no sucede así en los sujetos control. No obstante los beneficios son más importantes en los sujetos asignados a la condición A, especialmente en el caso de número de ideas centrales recordadas.</p>

<p>Estudio y objetivos</p>	<p>Vidal- Abarca (1990) El objetivo es comprobar la eficacia del programa de instrucción basado en el entrenamiento de la captación de ideas principales en los textos expositivos y en la formación de la macroestructura textual. Enseñanza directa</p>
<p>Característica de la muestra</p>	<p>N=64 primer posttest N=51 segundo posttest Nivel: 5º curso Zona: Urbana</p>
<p>Grupos Tratamiento</p>	<p>Sin distribución aleatoria a las condiciones experimentales. Se establecen dos grupos: 1. GE. Se aplica el programa de instrucción directa de estrategias en el que se presta una atención especial a la instrucción de la estrategia estructural como medio para distinguir las ideas textuales más y menos importantes. 2. GC. No se determina que se hace.</p>
<p>Variables dependientes</p>	<p>Tres variables dependientes: 1. Captación de ideas principales. Constaba a su vez de tres pruebas; a) escribir la idea principal explícita de cuatro textos, b) escribir una frase que indicara la idea principal implícita de dos textos, c) puntuar cinco oraciones de cada uno de los dos textos de la prueba según su importancia dentro de la estructura textual(2, 1,0 de mayor a menor importancia). 2. Conciencia de la estructura textual. Se tomaron dos medidas: a) Emparejar textos según la estructura organizativa que presentaban (comparativa-enumerativa) dando razones estructurales de dicho emparejamiento; b) leer un texto durante 10 minutos y tras una breve prueba distractora, tenían que escribir durante 10 minutos todo lo que podían recordar. 3. Recuerdo. Se contabilizan en las hojas de recuerdo las ideas del texto comparativo que recordaban los niños. Se tomaron tres medidas:a) recuerdo más importante; b) recuerdo de ideas intermedias; c) recuerdo ideas de detalle.</p>

	<p style="text-align: center;">Vidal- Abarca (1990)</p>
<p>Estrategias enseñadas</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar ideas principales. 2. Identificar ideas secundarias y detalles. 2. Organizar gráficamente la información (esquema). 4. Operar con la estructura del texto. 5. Autoexplicaciones. 6. Control de la comprensión. 7. Pensamiento en voz alta sobre los procesos mentales producidos.
<p>Medidas</p>	<p>Pretest Postest. N=64 Postest diferido. N= 51(cuatro meses después)</p>
<p>Resultados</p>	<p>Sobre el primer tipo de medidas, los resultados indican que los niños del grupo experimental mejoraron la habilidad de captar la idea principal explícita e implícita de textos expositivos y esta mejoría se mantuvo tras un periodo de cuatro meses(postest diferido). En relación al segundo tipo de medidas (conciencia de la estructura textual) los sujetos del grupo experimental puntuaron significativamente más alto que el grupo control en el emparejamiento de textos con igual estructura por el efecto del tratamiento en el postest inmediato. Sobre el grado de correspondencia entre la organización del recuerdo de los sujetos y la estructura del texto los resultados no llegan a ser significativos, ni en el postest inmediato ni diferido, aunque hay una tendencia a organizar el recuerdo con estructura equivalente a la del texto original en los niños que han seguido el programa instruccional. Los resultados del tercer grupo de medidas (recuerdo) .Se encontraron diferencias significativas al comparar, los dos grupos de tratamiento, en el recuerdo de ideas más importantes pero únicamente en el postest diferido , en el primero de ellos las mayores diferencias se encontraron en las ideas más importantes no hallándose diferencias en el recuerdo de las ideas de menor importancia.</p>

<p>Estudio y objetivos</p>	<p>Soriano et al., (2013) El objetivo es comprobar el efecto de la Enseñanza Recíproca en la comprensión y también en dos formas de agrupamiento Gran grupo/ Pequeño grupo Enseñanza Recíproca</p>
<p>Característica de la muestra</p>	<p>N=43 Nivel: 4º primaria</p>
<p>Grupos Tratamiento</p>	<p>Sin distribución aleatoria. Se comprobó que no existiesen diferencias de partida en edad, inteligencia y en comprensión de textos antes de iniciar las intervenciones. Se establecen tres grupos: 1. GE. Recibe instrucción en estrategias de comprensión y aprendizaje a partir de textos mediante enseñanza recíproca en gran grupo. 2.GE. Recibe instrucción en estrategias de comprensión mediante enseñanza recíproca en pequeño grupo. 3.GC. Recibe instrucción ordinaria/ tradicional. Fue evaluado en el mismo periodo de tiempo y con las mismas medidas que los dos grupos experimentales.</p>
<p>Variables dependientes</p>	<p>Dos variables dependientes: 1. Medidas efectos específicos. Compuestas por dos tipos de tareas: (a) Prueba de captación de ideas principales implícitas (Vidal-Abarca, 1989). Los sujetos escriben la idea principal implícita en tres lecturas de estructura comparativa y enumerativa. Se emplearon dos formas paralelas para las fases de posttratamiento y de seguimiento respectivamente. (b) Tareas de orden metacognitivo constituida por dos instrumentos: (1) Cuestionario de Estrategias Lectoras (Miranda, Vidal-Abarca y Villaescusa, 1997), con 21 ítems que valoran el conocimiento sobre las estrategias y actividades de comprensión lectora. (2) Batería SURCO (Alonso Tapia y Carriedo, 1992), se seleccionaron tres índices: <i>detección de fallos de comprensión</i>, <i>conocimiento de estrategias y uso de estrategias para regular la comprensión</i>. 2. Medidas de generalización, compuestas por tres tareas: (a) Prueba estandarizada de comprensión: <i>Subprueba de Comprensión de Textos -BEL-</i> (López-Higes, Mayoral y Villoria, 2002), el sujeto tras la lectura de un texto , uno narrativo y otro expositivo ,debe señalar la respuesta a 12 preguntas. (b) Prueba de Significado Implícito (Gilbert, 1990), que plantea la tarea de inferir el significado de una pseudopalabra a partir de claves contextuales implícitas en seis textos expositivos. (c) Prueba de Recuerdo (Soriano et al., 1996). Los sujetos estudiaban el texto tras una tarea distractora (5 minutos) se les pidió que escribieran todo aquello que recordaran.</p>

	<p style="text-align: center;">Soriano et al. (2013)</p>
<p>Estrategias enseñadas</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Activar de conocimientos previos. 2. Predecir de contenidos. 3. Clarificar. 4. Formular preguntas. 5. Resumir.
<p>Medidas</p>	<p>Postest Postest diferido (cuatro meses después)</p>
<p>Resultados</p>	<p>Los resultados de este estudio muestran claramente la eficacia de la enseñanza recíproca para mejorar la comprensión lectora. Los sujetos de los dos grupos experimentales (1GE y 2GE) mostraron ganancias significativas, tanto en las medidas de efectos específicos como en las de generalización, con respecto a los sujetos del grupo comparación. Los efectos beneficiosos se observan en el posttest y se mantienen cuatro meses después en todas las medidas, a excepción de la medida de detección de fallos.</p> <p>En relación a los grupos de intervención (1GE y 2GE) encontramos que el grupo que es instruido en estrategias en pequeño grupo aventaja al instruido en gran grupo tanto en el posttest inmediato como diferido en la medida de uso de estrategias de comprensión, en las pruebas de comprensión, en la habilidad para inferir el significado implícito y recuerdo de ideas importantes. De igual modo el 2GE obtiene mejores resultados que el 1GE en el conocimiento de estrategias, actividades de comprensión y en el recuerdo de ideas menos importantes únicamente en el posttest inmediato.</p>

<p>Estudio y objetivos</p>	<p>Soriano et al., (1996). El estudio pretende dos objetivos. Por un lado, comparar la eficacia de dos procedimientos (enseñanza directa y recíproca) para enseñar las estrategias de comprensión a niños que experimentaban dificultades de comprensión lectora. Y dos, comprobar si los niños mejoran en otras estrategias no instruidas específicamente en uno o ambos procedimientos. Se ha computado las estrategias en Enseñanza Directa y Enseñanza Recíproca.</p> <p>Enseñanza Directa y Enseñanza Recíproca</p>
<p>Característica de la muestra</p>	<p>N= 21 Nivel: 5 ° de primaria Zona: No se determina. Nivel socioeconómico. No se determina</p>
<p>Grupos Tratamiento</p>	<p>La muestra en su totalidad la componen alumnos con dificultades de comprensión lectora. Se establecen tres grupos al azar:</p> <p>1. GE. Instrucción con Enseñanza Directa. Programa de instrucción directa o Comprender para Aprender” (Vidal-Abarca y Gilabert, 1991), Con actividades dirigidas a identificar y/o producir la idea principal explícita o implícita de un texto, identificar detalles de apoyo, representar la macroestructura textual, jerarquizar oraciones según su importancia, resumir, y detectar oraciones consistentes e inconsistentes con la idea principal.</p> <p>2. GE. Instrucción con Enseñanza Recíproca. El procedimiento constaba de los siguientes pasos: lectura del primer párrafo del texto, clarificación de los términos que no se habían entendido en ese párrafo, resumen del párrafo leído y predicción del contenido del párrafo siguiente. Una vez que se había concluido satisfactoriamente con estas actividades en el primer párrafo, se pasaba al siguiente hasta terminar el texto, corroborando o rectificando así las predicciones hechas respecto a su contenido. Al finalizar, se realizaba un resumen global de todo el texto.</p> <p>3. GC. No recibió ningún tipo de tratamiento.</p>
<p>Variables dependientes</p>	<p>Tres variables dependientes: Se tomaron tres grupos de medidas dependientes:</p> <p>1. Efectos comunes de ambos programas captación de ideas principales implícitas y resumen. En la primera, los sujetos tenían que producir la idea principal del texto, la cual estaba implícita. En la prueba de resumen utilizaron dos textos. Para cada texto se calculó un índice que era el producto de dos subíndices, uno de densidad (cociente entre el número de ideas principales y el número total de ideas presentes en el resumen de los niños) y otro de cantidad (cociente entre las ideas principales presentes en el resumen de los niños y las ideas principales que tenía el texto según jueces expertos).</p>

	<p>Soriano et al., (1996).</p>
<p>Variables dependientes</p>	<p>2. Efectos específicos de cada programa. Consta de dos pruebas:</p> <p>a) Supervisión y regulación de la comprensión lectora. Se usa 6 items de la batería SURCOS (Alonso Tapia y cols., 1992).</p> <p>b) Conciencia de estructura textual. consta de dos subpruebas:</p> <p>b1. predicción del contenido. Los sujetos tenían que escribir de qué trataría el párrafo que iba a continuación.</p> <p>b2. elección de una frase adecuada para la continuación de un párrafo inicial. Los niños tenían que elegir la frase que era una buena continuación del párrafo eligiendo la respuesta entre tres frases, una que hablaba de la idea principal, otra que trataba de forma parcial la idea principal y una tercera que no tenía nada que ver con la idea principal.</p> <p>3. Efectos indirectos de cada programa.</p> <p>Se aplicaron dos pruebas:</p> <p>a) Los niños tenían que inferir el significado de una pseudopalabra a partir de claves contextuales implícitas (Gilbert, 1990).</p> <p>b) Recuerdo. Se emplean los mismos textos que en la prueba de resumen. Los niños estudiaron el texto durante siete minutos, advirtiéndoseles que deberían recordar posteriormente la información. Tras una breve tarea distractora (5 minutos) se les pidió que escribieran todo aquello que recordaran.</p>
<p>Estrategias enseñadas</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar ideas principales. 2 Resumir. 3. Predecir. 4. Tomar conciencia de la estructura textual. 5. Supervisar y regular la comprensión
<p>Medidas</p>	<p>Postest</p>

	<p>Soriano et al. (1996).</p>
<p>Resultados</p>	<p>Los resultados del primer tipo de medidas efectos comunes a ambos programas.</p> <p>Por lo que respecta a la prueba de captación de la idea principal implícita, encontramos resultados significativos entre cada uno de los grupos de tratamiento y el de control, no habiendo diferencias entre los dos primeros. En la prueba de resumen, encontramos resultados significativos en el índice de resumen, en los dos tipos de texto (causativo/ comparativo) encontrando también diferencias significativas entre cada uno de los grupos de tratamiento y el de control, no habiendo diferencias entre los dos primeros.</p> <p>Los resultados del segundo grupo de medidas, efectos específicos.</p> <p>En las pruebas de supervisión y regulación de la comprensión lectora, los datos no arrojan efectos significativos, si bien en la subprueba de detección de fallos de comprensión los sujetos del grupo de control obtuvieron puntuaciones muy superiores a las obtenidas por ambos grupos de tratamiento, resultado justamente opuesto al esperado. Respecto a la medida de conciencia de estructura textual, el análisis mostró diferencias significativas entre los sujetos del grupo de instrucción directa y los otros dos en la subprueba de predicción de contenido, no encontrándose diferencias en la segunda subprueba.</p> <p>Los resultados del tercer grupo de medidas, efectos indirectos de la instrucción.</p> <p>En la prueba de inferencia del significado de palabras a partir de claves contextuales, el análisis mostró resultados significativos entre el grupo de instrucción directa y el de control a favor del primero. Respecto a la prueba de recuerdo de dos textos, no se encuentran diferencias significativas entre los grupos en ninguno de los textos, aunque se observó que los sujetos de ambos grupos experimentales recordaron más ideas importantes que los de control.</p>

<p>Estudio y objetivos</p>	<p>González (1992) *Estudio piloto Primer estudio El objetivo del estudio es determinar si el entrenamiento en un conjunto de estrategias de lectura incrementa de forma significativa la comprensión lectora de los sujetos participantes. Enseñanza Reciproca</p>
<p>Característica de la muestra</p>	<p>N=80 Nivel: 6° EGB Zona. Su alumnado mayoritariamente (90%) proviene de zonas rurales Nivel socio-económico: En general, bajo</p>
<p>Grupos Tratamiento</p>	<p>Se establecen dos grupos al azar: 1-2. GE. Reciben instrucción en el conocimiento y utilización de las siguientes estrategias: planificar la lectura; seguir determinadas etapas en la comprensión del texto (lectura de los títulos y del texto, evaluación del contenido, selección de las ideas principales y búsqueda de las relaciones entre ellas); elaborar un resumen; formular preguntas sobre el texto y supervisar la comprensión. En el entrenamiento podemos diferenciar dos fases. En la primera, se lee ante el grupo la información sobre cada estrategia presentada, se discute su utilidad y forma de aplicación, y se resuelven las posibles dudas. Luego se aplica a algunos textos seleccionados del libro de Sociales. Una vez comprendida una estrategia, se inicia el mismo proceso con la siguiente. Cuando ya se ha explicado la nueva estrategia, se pone en práctica, primero sola, y luego juntamente con las aprendidas anteriormente. En una segunda fase, finalizado el período de instrucción teórica, se ponen en práctica todas las estrategias conjuntamente, utilizando textos nuevos. 3. GC. Se le explican los mismos temas de CC. Sociales de acuerdo con el método tradicional: un alumno lee un párrafo o apartado, y el profesor lo explica y resuelve las dudas.</p>
<p>Variables dependientes</p>	<p>Cuatro variables dependientes: 1. Comprensión lectora. 50 ítems de respuesta múltiple (4 alternativas) referidos a un fragmento tomado del libro de texto de Ciencias Naturales de 6° curso. Los 50 ítems evalúan 5 procesos diferentes: a) Retención: se evalúa el recuerdo literal de ciertas partes del texto. b) Significado: se pregunta el significado de una palabra o expresión que aparece en el texto. c) Abstracción: se valora el grado de elaboración del texto por el sujeto y de comprensión de sus ideas principales. d) Relación: se trata de averiguar en qué medida se han comprendido las relaciones existentes entre ideas, personajes o conceptos presentes en el texto.</p>

González (1992) *Estudio piloto	
VARIABLES dependientes	<p>e) Valoración: se evalúan las apreciaciones del sujeto sobre el lenguaje utilizado, la intención o estilo del autor, el tipo de texto, género literario al que pertenece, etc.</p> <p>2. Utilización del contexto en la comprensión. Procedimiento Cloze. Se utilizó la prueba comercializada por TEA <Prueba A>.</p> <p>3. Conocimientos Metacognitivos. Los alumnos contestaron a 8 cuestiones de elección múltiple (3 respuestas) para evaluar el grado de conocimiento y, en cierta medida, de utilización de algunas actividades relevantes para la comprensión antes y después de la intervención.</p> <p>4. Detección de Errores. El sujeto debe descubrir y subrayar los errores y anomalías presentes en el texto</p>
Estrategias enseñadas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Planificar la lectura. 2. Identificar de ideas principales. 3. Relacionar ideas. 4. Resumir. 5. Formular preguntas sobre el contenido del texto. 6. Supervisar la comprensión.
Medidas	<p>Pretest Postest</p>
Resultados	<p>Los alumnos entrenados mejoraron significativamente en la prueba de Conocimientos Metacognitivos, en el test Cloze y en la tarea de Detección de Errores.</p> <p>Sin embargo, el tratamiento no tuvo efectos significativos sobre la prueba de Comprensión Lectora.</p>

<p>Estudio y objetivos</p>	<p>González (1992) Segundo estudio El objetivo del estudio es determinar si el entrenamiento en un conjunto de estrategias de lectura incrementa de forma significativa la comprensión lectora de los sujetos participantes. Enseñanza Reciproca</p>
<p>Característica de la muestra</p>	<p>N=79 Nivel: 8° de EGB Zona: Urbana. (Lugo) Nivel socio económico: Medio-bajo</p>
<p>Grupos Tratamiento</p>	<p>Se establecen por orden alfabético tres grupos y a cada uno de ellos se le asigna al azar uno de los siguientes tratamientos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. GE. (Estrategias) Reciben instrucción en estrategias durante una primera fase pero después no recibe ningún tipo de estímulo para la puesta en práctica de las actividades aprendidas. El entrenamiento es idéntico al seguido en el estudio anterior. 2. GE. (Estrategias + Práctica controlada) Recibe la misma instrucción en estrategias que el grupo 1GE en la primera fase del entrenamiento y después siguió practicando en las clases de CC. Sociales las estrategias aprendidas hasta la finalización del trimestre. Una vez concluidas las dos fases y cumplimentadas las pruebas del posttest, este grupo continuó practicando las actividades aprendidas de forma similar a la segunda fase del entrenamiento, durante todo el tercer trimestre. 3. GC. No recibieron ninguna instrucción en actividades relacionadas con la lectura. Se les explicó la asignatura según el método habitualmente utilizado: un alumno lee el correspondiente apartado y luego el profesor lo explica y contesta las dudas planteadas por los alumnos.
<p>Variables dependientes</p>	<p>Cuatro variables dependientes: Se aplicó el mismo tipo de pruebas utilizadas en el primer estudio, ampliando el número de Items de algunas de ellas, y se añadió una nueva, "Estudio".</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Las de Comprensión Lectora son prácticamente idénticas a la de la anterior investigación, salvo en los textos, tomados de "El Faro 8". 2. Las de Cloze presentan características análogas a la aplicada anteriormente, excepto en la corrección, que se tuvo en cuenta la aceptabilidad sintáctica y semántica. 3-4. Las otras dos pruebas semejantes a las del trabajo anterior –Conocimientos Metacognitivos y Detección de Errores- aumentan el número de Items (de 8 y 6 pasan a tener 26 y 20 respectivamente), puesto que en el primer caso resultaron claramente insuficientes. <p>Se intenta, además, evaluar la aplicación de las estrategias aprendidas a un texto de CC. Sociales. En esta prueba, "Estudio", se valora la realización de resúmenes, la generación de preguntas, el grado de organización del recuerdo libre, la contestación a preguntas directas o inferenciales, las relaciones encontradas entre las ideas importantes de un texto, etc.</p>

	González(1992)
Estrategias enseñadas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Planificar la lectura. 2. Identificar ideas principales. 3. Relacionar las ideas. 4. Resumir. 5. Formular preguntas sobre el contenido del texto. 6. Supervisar la comprensión.
Medidas	<p>Pretest Postest inmediato Postest en diferido (pasado un tiempo y antes de finalizar el curso)</p>
Resultados	<p>En lo referente al grupo de entrenamiento 1(Estrategias), los resultados evidencian una cierta eficacia, especialmente en dos de las medidas (Conocimientos Metacognitivos y Detección de Errores), siendo significativo para los alumnos de superior nivel de comprensión lectora.</p> <p>Estas mejoras desaparecen en el postest diferido.</p> <p>Respecto al grupo de entrenamiento 2 (Estrategias + Práctica controlada) se observa mejoras significativas si los comparamos con los otros dos grupos (Tratamiento 1 y Control) en comprensión de textos, cloze , detección de errores, conocimientos metacognitivos y en la aplicación de las estrategias aprendidas tanto en el postest inmediato como diferido, en todos los alumnos con independencia de su nivel inicial de comprensión, aunque los de superior comprensión se beneficiaban de la instrucción en mayor medida que los de nivel inferior.</p>

<p>Estudio y objetivos</p>	<p>Pascual y Goikoetxea (2003) El estudio se plantea dos objetivos: 1. Comparar los efectos del entrenamiento individual en dos estrategias (Resumen y Formulación de Preguntas) de la Enseñanza Reciproca 2. Evaluar si hay ganancias diferentes sobre la comprensión lectora cuando se entrena a los niños en resumen o formulación de preguntas Enseñanza Reciproca</p>
<p>Característica de la muestra</p>	<p>N=106 Nivel: 3º y 4º de primaria Zona: No se determina. Vizcaya Nivel socioeconómico: Medio y medio-bajo</p>
<p>Grupos Tratamiento</p>	<p>Los de 3º y 4º de un misma escuela fueron asignados por sus profesores, según criterios de conveniencia al grupo resumen o al grupo pregunta; y, los alumnos de 3º y 4º de la otra escuela sirvieron como GC. Se trabaja con dos escuelas diferentes dando lugar a la formación de tres grupos. No se produce distribución aleatoria de los alumnos. 1. GE. (Grupo Resumen). Reciben instrucción en la estrategia resumen en dos fases: a) Enseñanza explícita de la estrategia. Se explica qué es un resumen y por qué es importante, y se enseñó explícitamente el empleo de las macrorreglas en textos cortos: selección, integración y generalización. b) Entrenamiento. Se entrena en la actividad de resumen de textos largos, procediendo según el método de la Enseñanza Reciproca siguiendo esta secuencia de pasos: (a) lectura de párrafo y extracción de idea principal utilizando algunas de las reglas aprendidas, (b) escritura en la pizarra y copia por los alumnos en una hoja, (c) petición de sugerencias para mejorarlas, (d) elaboración del resumen con todas las ideas principales, (e) escritura en la pizarra y copia por los alumnos, y (f) petición de sugerencias para mejorarlo. 2. GE. (Grupo Preguntas). Reciben instrucción en la estrategia formulación de preguntas. Se sigue un procedimiento similar al descrito en la estrategia resumen, con dos variaciones. Una, en la enseñanza explícita se instruyó en el empleo de las palabras señal: quién, qué, cuándo, dónde y por qué. Dos, en el entrenamiento, la secuencia fue más limitada, sólo los tres primeros pasos. 3. GC. No recibe tratamiento.</p>

	<p>Pascual y Goikoetxea (2003)</p>
<p>Variables dependientes</p>	<p>Cinco variables dependientes: 1.Redacción de ideas principales de cada párrafo. 2.Resumen (texto: “<i>Plásticos</i>”) 3.Formulación de preguntas(texto: “<i>Plásticos</i>”) 4.Resumen (texto: “<i>Los animales y los terremotos</i>”) 5.Formulación de preguntas(texto: “<i>Los animales y los terremotos</i>”). Texto “<i>Plásticos</i>” texto largo elaborado por investigadores con estructura clara. Texto “<i>Los animales y los terremotos</i>”, Texto largo con <i>estructura poco clara</i>, tomado de la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP; Allende, Condemarín y Milicic, 1991).</p>
<p>Estrategias enseñadas</p>	<p>1.Resumir. 2.Formular preguntas.</p>
<p>Medidas</p>	<p>Pretest Postest Evaluaciones durante la intervención (no se aportan datos)</p>

	<p>Pascual y Goikoetxea(2003)</p>
<p>Resultados</p>	<p>Los resultados revelan una eficacia semejante de las dos estrategias entrenadas en los dos grupos experimentales (Resumen y la Formulación de Preguntas), de forma individual, en el aumento de ideas principales en resúmenes y preguntas sobre un texto leído, en comparación con el GC.</p> <p>En relación al tipo de texto:</p> <p>Se observan importantes ganancias en los grupos entrenados en el texto de estructura clara “<i>Los plásticos</i>”. Tanto los niños instruidos en (Resumen) como los instruidos en (Formulación de Preguntas) incluyen más ideas principales en las tareas de resumen y preguntas que los niños del GC; y los niños del (Grupo Resumen) emplean menos ideas detalle en la tarea de preguntas que los del GC.</p> <p>En relación a la tarea de redacción de las ideas principales en el texto de estructura clara “<i>Los plásticos</i>” destacan dos aspectos de interés: Respecto al uso de las reglas, los resultados revelan que los GE emplean más la integración y la generalización para construir las ideas principales de los párrafos que el GC aunque no la selección que fue empleada de forma semejante en todos los grupos.</p> <p>En el texto de estructura poco clara, se encuentran algunos resultados positivos en los GE. Por un lado, los niños de 3º del (Grupo Resumen) incluyen más ideas principales en la tarea de resumen que el GC. Por otro lado, el (Grupo Preguntas) incluye más ideas principales y menos ideas detalle en la tarea de preguntas que el GC.</p>

<p>Estudio y objetivos</p>	<p>Soriano et al., (2011) La investigación plantea dos objetivos: (a) analizar la efectividad de la Enseñanza Reciproca en aulas ordinarias; (b) determinar los beneficios de la Autoobservación del uso de estrategias a la instrucción mediante Enseñanza Reciproca.</p>
<p>Característica de la muestra</p>	<p>N=59 Nivel: 4° de primaria</p>
<p>Grupos Tratamiento</p>	<p>Comprobación de que no existiesen diferencias en edad, inteligencia y en comprensión de textos antes de iniciar las intervenciones. Se establecen tres grupos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. GE. Recibe instrucción en el uso de estrategias mediante Enseñanza Reciproca. 2. GE. Recibe instrucción en el uso de estrategias con Enseñanza Reciproca y son entrenados también en Autoobservación en el uso de estrategias. 3. GC. Recibe instrucción ordinaria de conocimiento del medio. El grupo fue evaluado en el mismo periodo de tiempo y con las mismas medidas que los dos grupos experimentales.
<p>VARIABLES dependientes</p>	<p>Dos variables dependientes.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Medias de efectos específicos contienen tres tipo de tareas: <ol style="list-style-type: none"> a) prueba de captación de idea principal implícita. Los niños escriben la idea principal implícita de tres lecturas con estructura comparativa y enumerativa. b) prueba de resumen escrito de un texto de estructura comparativa. Los sujetos resumen un texto de estructura comparativa. c) prueba supervisión y regulación constituida por dos instrumentos: (1) Cuestionario de Estrategias Lectoras (Miranda, Vidal-Abarca y Villacusa, 1997), con 21 ítems que valoran el conocimiento del niño sobre las estrategias y actividades de comprensión lectora. (2) Batería SURCO (Alonso Tapia y Carriedo, 1992), de la cual se seleccionaron 12 ítems. Se proporcionan tres índices: <i>detección de fallos de comprensión</i>, <i>conocimiento de estrategias y uso de estrategias para regular la comprensión</i>. 2. Medidas de generalización compuesta por tres tareas: <ol style="list-style-type: none"> (a) Tests estandarizados de comprensión: (1) <i>Subprueba de Comprensión Lectora del TALE-2000</i> (Toro, Cervera y Urió, 2002), el sujeto debe seleccionar las respuestas a 9 preguntas inferenciales sobre un texto narrativo. (2) <i>Subprueba de Comprensión de Textos de la Batería de Evaluación de la Lectura</i>. — <i>BEL</i>— (López-Higes, Mayoral y Villoria, 2002), el sujeto lee un texto narrativo y otro expositivo y señala la respuesta a 12 preguntas. (b) Prueba de Significado Implícito que plantea la tarea de inferir el significado de una pseudopalabra a partir de claves contextuales implícitas en seis textos expositivos. (c) Prueba de Recuerdo. Los sujetos estudiaron el texto tras una tarea distractora (5 minutos) se les pidió que escribieran todo aquello que recordaran.

	<p style="text-align: center;">Soriano et al., (2011)</p>
<p>Estrategias enseñadas</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Activar conocimientos previos. 2. Predecir. 3. Clarificar. 4. Formular preguntas. 5. Resumir.
<p>Medidas</p>	<p>Postest Postest diferido (4 meses después)</p>
<p>Resultados</p>	<p>Los resultados ponen de manifiesto que existen diferencias entre los tres grupos en relación a todas las medidas de efectos específicos tanto en la fase de seguimiento como de postratamiento. Los dos Grupos Experimentales aventajan al Grupo Control en las medidas de efectos específicos tanto en el post como en el seguimiento aunque no se observan diferencias entre ambas condiciones de instrucción para las dos medidas de conocimiento de estrategias de comprensión. El grupo 2 GE aventajaba al grupo 1GE en el uso de estrategias de comprensión durante la fase de postratamiento, diferencias que desaparecen en la fase de seguimiento. Por el contrario, respecto a la detección de fallos de comprensión, no se encuentran diferencias entre los grupos, ni en el postratamiento, ni en el seguimiento. No se producen diferencias significativas entre grupos en la pruebas de comprensión de textos, ni en la fase de postest, ni en la de seguimiento. Sin embargo, encontramos diferencias entre los grupos en la habilidad para inferir el significado implícito y en el recuerdo (nivel 1- ideas importantes// nivel 2 ideas poco importantes) tanto en el seguimiento como en el postest. Solo en la tarea de recuerdo de ideas importantes (nivel 1), en el postratamiento y en el seguimiento el grupo 2GE aventaja a los otros dos grupos, entre los que no se encuentran diferencias. En las restantes medidas, los resultados manifiestan que en el postratamiento y en el seguimiento los dos grupos que recibieron instrucción en estrategias aventajaban al Grupo de Control, aunque no se observan diferencias entre ambas condiciones de instrucción.</p>

<p>Estudio y objetivos</p>	<p>Martín y Morales (2012) El objetivo de este estudio es ver la eficacia de un programa de intervención orientado a enseñar las estrategias y el conocimiento inferencial necesario para comprender textos expositivos y ver como mejora la comprensión lectora. Enseñanza Recíproca</p>
<p>Característica de la muestra</p>	<p>N=47 Nivel: 1º ESO. Zona: Urbana Diferentes niveles socioeconómicos.</p>
<p>Grupos Tratamiento</p>	<p>Se procura que en cada grupo hubiese un número similar de alumnos repetidores. Se excluyen los alumnos del aula de enlace -compensatoria. Se establecen dos grupos:</p> <p>1. GE. Recibe instrucción en estrategias inferenciales y de síntesis. La secuenciación del entrenamiento se puede resumir en las siguientes fases:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Explicación del objetivo de la tarea y de la estrategia a aprender por parte del docente. 2. Los alumnos practican identificando distintos elementos en el texto como por ejemplo, predicciones de resultados, conclusiones, opiniones, hechos, etc). 3. Con la orientación dada por el docente en relación al uso adecuado de la inferenciación, valoración y sintetización en un texto, los alumnos procedieron a localizarlos ayudándose de sus materiales (diccionario, texto, etc). 4. Posteriormente se debate en grupo y se compartieron las ideas. <p>2. GC. No se realiza ningún tipo de entrenamiento simplemente se sigue el desarrollo normal y tradicional de sus clase.</p>
<p>Variables dependientes</p>	<p>Dos variables dependientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conocimiento y uso de la estrategia: Inferencia. 2. Conocimiento y uso de la estrategia: Síntesis. <p>Los sujetos leen un texto relativamente largo e íntegramente antes de empezar a resolver la prueba, responder a preguntas (alternativa múltiple). Se les permitía consultar el texto siempre que quisieran mientras respondían a las preguntas.</p>

Martin y Morales (2012)	
Estrategias enseñadas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hacer inferencias. 2. Sintetizar.
Medidas	<p>Pretest Postest. Se tomaron medidas durante el entrenamiento para comprobar la eficacia de la intervención (intratest)⁶¹</p>
Resultados	<p>Los resultados obtenidos nos permiten afirmar que el Entrenamiento Experimental (la aplicación del Programa de Intervención) fue mucho más efectivo que el tratamiento tradicional que siguió el Grupo Control. Encontramos diferencias significativas en las variables inferencias y síntesis en el posttest favorables al Grupo Experimental.</p>
	<p>⁶¹No se proporcionan resultados</p>

Estudio y objetivos	<p>Brown et al., (1996). El objetivo de la investigación es comprobar si el programa SAIL⁶² podría mejorar la comprensión lectora en niños con bajo rendimiento en este aspecto. Enseñanza Transaccional</p>
Característica de la muestra	<p>N=60 Nivel: 2º grado con bajo rendimiento. Se excluyen participantes con problema grave de atención o conducta.</p>
Grupos Tratamiento	<p>Se establecen 2 grupos: 1-5. GE. Reciben un año de instrucción en enseñanza de estrategias con el Programa SAIL, el cual incluye explicación y verbalización del pensamiento. 6-10. GC. Reciben una enseñanza convencional de estrategias (no se enseña un repertorio de estrategias mediante la explicación explícita y verbalización del pensamiento como sucedía en el GE).</p>
VARIABLES dependientes	<p>Seis variables dependientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conciencia que los alumnos tienen sobre las estrategias. Se realiza una entrevista semiestructurada que consta de cinco preguntas abiertas adaptadas de las utilizadas por Duffy et al., (1987) de forma individual a cada estudiante participante. Evaluaba el nº y tipo de estrategias que pretendían utilizar durante la lectura. Y si los estudiantes eran conscientes de dónde, cuándo y por qué el uso de estrategias. 2. Se pidió a cada estudiante volver a contar la historia a un investigador. 3. Ordenar una serie de imágenes de acuerdo con la secuencia de acontecimientos de la historia. 4. Tareas de pensar en voz alta. Durante una lectura los sujetos individualmente se les pedía que pensaran en voz alta mediante preguntas abiertas que hace el investigador para provocar comentarios y opiniones de interpretación sobre el texto. 5. Comprensión lectora. Prueba Comprensión de Lectura Stanford Achievement Test, Primary 1, Form”. 6. Reconocimiento de palabras. Se administra el Stanford Achievement Test, Primary 1, Form K”.
<p>⁶²Véase Capítulo II (apartado: 2.3.1.2.2)</p>	

	<p>Brown et al., (1996).</p>
<p>Estrategias enseñadas</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Clarificar. 2. Predecir. 3. Relacionar ideas. 4. Resumir. 5. Pensar en voz alta. 6. Generar preguntas. 7. Identificar la estructura textual.
<p>Medidas</p>	<p>Pretest Postest Evaluaciones de seguimiento</p>
<p>Resultados</p>	<p>El Programa SAIL tuvo efectos positivos tanto a corto plazo como a largo plazo.</p> <p>A largo plazo, los estudiantes de los grupos GE obtuvieron mejores puntuaciones en comprensión y reconocimiento de palabras al final del año. De igual modo, mostraron mayor uso y conciencia de las estrategias que los estudiantes del GC. Por ejemplo, los GE eran capaces de pensar en voz alta al leer la fábula al final del año. Sin embargo, en general, esta información se concentró más en la conciencia y la denominación de las estrategias que en la comprensión profunda de cómo funciona el razonamiento estratégico.</p> <p>A corto plazo, los estudiantes del GE logran mayor rendimiento frente al GC a la hora de recordar información literal sobre las historias y de hacer mejores interpretaciones sobre los textos.</p>

Estudio y objetivos de la muestra	<p>Ripoll et al., (2007) El objetivo fundamental del estudio es mejorar la comprensión lectora de los alumnos mediante el entrenamiento en la construcción de inferencias. Enseñanza Transaccional</p>
Característica de la muestra	<p>N= 45 Nivel: 2º ESO. Todos los alumnos cursaban la asignatura de habilidades lingüísticas básicas.</p>
Grupos Tratamiento	<p>Se elige el Grupo Experimental siguiendo un criterio de disponibilidad del docente para aplicar el programa. Se establecen dos grupos:</p> <p>1. GE. Reciben instrucción en la construcción de inferencias. Se distinguen tres partes en la intervención :</p> <p>a) Los alumnos leen una hoja de lectura personalmente. A continuación, la profesora lee el texto en voz alta y comienza el trabajo de construcción de inferencias. En el material de la profesora se señalan los lugares en que es pertinente hacer una inferencia, y qué preguntas se podían realizar a los alumnos para que estos las construyan.</p> <p>b) Posteriormente, la profesora sólo señala el lugar en el que era necesario hacer inferencias pero sin realizar preguntas.</p> <p>c) Más tarde sólo se anima a los alumnos a que ellos mismos localicen las partes del texto en que es necesario añadir información. La mayor parte del trabajo era de forma oral.</p> <p>2. GC. No se determina pero no se les instruye en la construcción de inferencias.</p>
VARIABLES dependientes	<p>Dos variables dependientes:</p> <p>1. Número de respuestas literales. Se evalúa mediante la prueba de comprensión lectora Test Prolec-SE (Ramos y Cuetos, 1999) en el que se realizan 10 preguntas sobre información literal y 10 inferencial . También se recogieron sus resultados académicos en el área de Lengua Española y Literatura.</p> <p>2. Número de respuestas inferenciales. Total de inferencias</p>

	Ripoll et al., (2007)
Estrategias enseñadas	1. Construir inferencias
Medidas	Pretest. Postest.
Resultados	En primer lugar, el GE mejora más que el de GC, aunque la diferencia no alcance el grado de significación en la construcción de inferencias. Y en segundo lugar, el grupo que más progresa es el que había mostrado un nivel más bajo en la habilidad para construir inferencias antes de la intervención. La enseñanza en la construcción de inferencias tiene un efecto significativo en la comprensión general medida a través del PROLECSE.

Estudio y objetivos	<p>Guthrie et al., (1998) El objetivo del estudio es comprobar si la Instrucción Orientada a Conceptos⁶³, nivel educativo y los antecedentes de los alumnos podrían predecir los procesos de participación en la lectura. Instrucción Orientada a Conceptos</p>
Característica de la muestra	<p>N= 172 Nivel: 3° y 5° grado considerados de bajo rendimiento académico. Zona: Urbana.</p>
Grupos Tratamiento	<p>Se establecen, tanto en 3° como en 5°, dos grupos, procurando que en cada grupo esté presente un número similar de alumnos de educación especial: 1-2 GE. Reciben instrucción orientada a conceptos (CORI). Se pueden identificar los siguientes pasos: a) Se decide un tema que hay que trabajar: (Los hábitat de las aves y los insectos; Formación de la tierra; Ciclo de las plantas y animales, etc) b) Se realiza una interacción con el mundo real(observación y manipulación dentro y fuera del aula) c) Después se dedica tiempo en clase a pensar, planear, escribir y revisar los contenidos e informaciones utilizando los distintos recursos(biblioteca, distintos textos, etc) d) Se les proporciona instrucción directa de estrategias que ayude a los alumnos a integrar la información obtenida de varios tipos de textos. e) Finalmente los alumnos comunican a otros lo que han comprendido del tema. Lo hacen oral por escrito, con imágenes, videos, etc.</p>
Variables dependientes	<p>3-4. GC. Recibe una enseñanza tradicional dirigida hacia los mismos objetivos que el GE. Tres variables dependientes: 1. Nuevos conocimientos conceptuales. Se mide a través de una prueba por escrito con las siguientes instrucciones: “Escribir una explicación de las diferencias entre los estanques y los desiertos”. Se les pide escribir sobre las partes importantes de los estanques y los desiertos y utilizar las ideas de la ciencia en sus explicaciones. 2. Uso de estrategia. Explicar las diferencias entre los desiertos y los estanques mediante un registro escrito en el que se pedía indicar que sección de la información proporcionada habían seleccionado, sus razones para elegir esta información y sus notas sobre lo que aprendieron de la sección. 3. Transferencia conceptual. Se pide a los estudiantes responder justificadamente a una pregunta que obliga a aplicar lo aprendido.</p>
	<p>⁶³ Véase capítulo II(apartado: 2.3.1.2.3)</p>

Guthrie et al, (1998)	
Estrategias enseñadas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Activar conocimientos previos. 2. Buscar información. 3. Interpretar los textos (cuestionamiento). 4. Controlar la comprensión.
Medidas	<p>Pretest Postest</p>
Resultados	<p>Los resultados muestran :</p> <p>En primer lugar, el efecto de la instrucción en el conocimiento conceptual no es significativo.</p> <p>En segundo lugar, el Grupo Experimental de ambos niveles obtienen mejores puntuaciones en el uso de estrategias que los Grupos Control. También realizan un mejor uso de las estrategias (relevancia y razones de la selección de información y calidad de notas) Esta mejora se advertía en 5º grado no sucedía así en 3º grado.</p> <p>En tercer lugar, el estudio indica que la Instrucción Orientada a Conceptos aumentó la transferencia conceptual de manera indirecta a través de un mayor uso de estrategias y conocimiento conceptual, pero sólo en 3º (no en 5º).</p>

<p>Estudio y objetivos</p>	<p>McNamara et al., (2006) El objetivo de este estudio es examinar los efectos del Programa iStart⁶⁴ en la comprensión. La cuestión considerada es si los estudiantes adolescentes se benefician del entrenamiento de estrategias administradas a través de un sistema de formación automatizado para mejorar su comprensión. iStart</p>
<p>Característica de la muestra</p>	<p>N=39 Nivel: 8º y 9º grado. Zona: Sin determinar. Este de EEUU.</p>
<p>Grupos Tratamiento</p>	<p>Se establecen aleatoriamente dos grupos: 1. GE. Reciben instrucción sobre estrategias de lectura y entrenan la autoexplicación a través del iStart (texto de ciencias). 2. GC. Se les proporcionó un módulo en el que se enseña el concepto de autoexplicación, pero no se realizó el entrenamiento de las estrategias.</p>
<p>Variables dependientes</p>	<p>Dos variables dependientes: 1. Autoexplicaciones. Los alumnos autoexplican (sin retroalimentación) un texto de 19 frases sobre las enfermedades cardíacas, el cual describe las causas y formas más comunes de enfermedades cardíacas utilizado en McNamara et al., (1996; Exp. 2). 2. Comprensión: Se evalúa a través de 9 preguntas abiertas 5 de las cuales, requerían hacer inferencias puente y las 4 restantes se basaban en el texto (más literales).</p>
<p>⁶⁴ Véase capítulo II (apartado 2.3.1.2.4.1)</p>	

	McNamara et al., (2006)
Estrategias enseñadas	<p>I. Autoexplicar mediante cinco estrategias de lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Monitoreo de la comprensión. b) Parafrasear. c) Hacer inferencias puente. d) Predecir. e) Elaborar.
Medidas	Postest.
Resultados	<p>La formación iStart dio lugar a autoexplicaciones que incluyeron elaboraciones más relevantes tanto entre los estudiantes con bajo nivel de conocimientos de la estrategia como entre los estudiantes de alto nivel de conocimiento de la estrategia (aunque estos últimos fueron los que obtuvieron más beneficios).</p> <p>iStart ayudó a todos los estudiantes (con bajo y alto conocimiento sobre estrategias) a comprender mejor el texto en comparación con el Grupo Control. No obstante, los alumnos con más conocimientos sobre estrategias y los alumnos con mejores autoexplicaciones, se beneficiaron más.</p>

<p>Estudio y objetivos de la muestra</p>	<p>Ponce et al., (2007) El objetivo del estudio es comprobar la eficacia de un Programa de Entrenamiento para la Lectura Significativa⁶⁵, constituido por un conjunto de estrategias incluidas en una aplicación de software. e-PELS</p>
<p>Característica de la muestra</p>	<p>N=20 Nivel: 4° curso de enseñanza básica. Zona: Urbana. Ciudad de Santiago (Chile)</p>
<p>Grupos Tratamiento</p>	<p>En su totalidad la muestra presenta problemas de comprensión lectora. Se establecen aleatoriamente dos grupos: 1. GE.Recibe entrenamiento de estrategias mediante el Programa e-PELS.Se trata de un programa de entrenamiento virtual de lectura significativa. Los alumnos trabajan actividades en relación a las estrategias enseñadas en formato virtual e impreso de similar naturaleza y complejidad. 2. GC. No reciben entrenamiento de estrategias con e-PELS, asistieron a actividades lectivas normales (no se concretan).</p>
<p>Variables dependientes</p>	<p>Dos variables dependientes: 1. Dominio de la estrategia de lectura significativa. Se utilizó una rúbrica de evaluación cualitativa basada en listas de cotejos. 2. Comprensión lectora. Prueba estandarizada de comprensión lectora de Complejidad Lingüística Progresiva(CLP)(Alliende , Condemarín, Millicic, 2004)</p>
<p>⁶⁵ Véase capítulo II (apartado: 2.3.1.2.4.2)</p>	

	Ponce et al., (2007)
Estrategias enseñadas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Destacar. 2. Parafrasear. 3. Operar con la estructura del texto. 4. Autopreguntarse. 5. Organizar gráficamente la información.
Medidas	Pretest Postest
Resultados	<p>Los resultados ponen de manifiesto que la mitad del Grupo Experimental mejoró significativamente (5 de 10) su nivel de comprensión lectora en relación al GC después del tratamiento. 5 alumnos logran un mayor nivel de comprensión lectora, 3 siguen en un promedio bajo en relación al grupo estandarizado de CLP y 2 logran superar dicho promedio alcanzando niveles óptimos para el nivel en el que se encuentran.</p> <p>Por otro lado, en relación al dominio de las estrategias. El Grupo Experimental muestra mejor dominio en casi todas las estrategias tras el entrenamiento (destacado, parafraseo, estructura del texto y autopreguntas). Únicamente en relación a esta estrategia “Organizar gráficamente la información” no se obtienen resultados concluyentes. Los más usados son (analogías) y (diagrama de frecuencias) en formato interactivo y (pro y contra) en formato papel.</p>

Estudio y objetivos	Vidal-Abarca et al. (2014) El objetivo de este trabajo es examinar la eficacia del programa, TuimLEC ⁶⁶ , para mejorar la competencia de estudiantes de Primaria. De forma complementaria, también se pretende examinar la usabilidad y satisfacción de los estudiantes. TuimLEC
Característica de la muestra	N=25 Nivel: 6º de primaria Zona: Sin determinar. Valencia
Grupos Tratamiento	Se establece aleatoriamente dos grupos: 1. GE. Se aplica el programa TuimLEC. Se compone de ocho lecciones estructuradas en dos fases: a) En la primera, enseñanza explícita estrategias. b) En la segunda, se practican las estrategias conjuntamente. Cada lección contiene dos textos, uno continuo y otro discontinuo, cada uno de los cuales incluyen entre 6-8 preguntas de localizar, relacionar y reflexionar sobre el contenido y forma del texto. Las preguntas son de elección múltiple. 2. GC. No se determina.
VARIABLES dependientes	Una variable dependiente: 1. Competencia lectora. Se evalúa con CompLEC (Llorens et al., 2011) incluye 20 preguntas, 17 de elección múltiple con 4 alternativas y 3 abiertas, ofreciendo la posibilidad de usar la información del texto para responder
Estrategias enseñadas	1. Buscar información. 2 Control de la comprensión.
Medidas	Posttest (competencia lectora) El grado de satisfacción sobre el programa se mide en dos momentos: fase de aprendizaje y fase de práctica.
Resultados	Los resultados muestran que el GE mejoró su rendimiento en competencia lectora respecto al GC. Además, el efecto de la covariable (puntuación en estrategias de comprensión lectora evaluado con el TEC-e) resultó significativo indicando que las puntuaciones alcanzadas en competencia lectora se vieron influidas por el nivel de comprensión inicial. Es decir, el nivel de comprensión inicial predice en parte el nivel alcanzado finalmente. Resulta aceptable la eficacia de TuimLEC para enseñar competencia lectora. Igualmente la satisfacción, usabilidad y sentimiento de autoeficacia de los participantes en TuimLEC, obtienen resultados positivos.
	⁶⁶ Véase capítulo II(apartado: 2.3.1.2.4.3)

Estudio y objetivos	<p>Montanero y González (2003). El objetivo del estudio es comprobar la eficacia de dos enfoques de intervención psicopedagógica sobre la comprensión y recuerdo de textos comparativos. Se incluye como “Otros”.</p>
Característica de la muestra	<p>N= 62 Nivel: 3º ESO</p>
Grupos Tratamiento	<p>Se establecen aleatoriamente tres grupos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. GE. Reciben instrucción en capacidades de comparación y clasificación (con actividades adaptadas del Programa de Enriquecimiento Instrumental- operaciones de inferencias), así como en las estrategias de comprensión de textos comparativos. También se trabajaron otras estrategias estructurales con textos descriptivos y explicativos. (Reconocer y representar gráficamente la estructura de un texto y practicar estrategias para convertir textos aparentemente descriptivos o secuenciales en comparativos o explicativos, señalar con interrogaciones y formularse preguntas específicas sobre los criterios y características ambiguas o implícitas en las comparaciones) La intervención también consiste en integrar un entrenamiento específico de las capacidades de razonamiento. 2. GE. (Grupo Técnicas de Estudio y Extracción de Ideas Principales). Practicaron principalmente el subrayado de ideas principales, así como la confección de resúmenes, esquemas y cuadros sinópticos. 3. GC. Realiza actividades, diferentes a las planteadas en los otros dos grupos, comprendidas dentro de un programa de «educación en valores» sin especificar.
Variables dependientes	<p>Cinco variables dependientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comprensión global. 9 ítems con 6 respuestas múltiples cada uno. (ítem 1) Comprensión contextual del significado de palabras poco familiares; (ítem 2) Conexión referencial entre dos proposiciones relacionadas anafóricamente; (ítem 3) Reconocimiento de proposiciones recogidas con una expresión diferente en el texto; (ítem 4) Generación del título más adecuado para el tema global del texto; (ítem 5) Reconocimiento de la idea principal; (ítem 6) Discriminación de ideas secundarias; (ítem 7, 8 y 9) Inferencias comparativas y explicativas sobre información implícita en el texto 2. Comprensión retórica a partir de la representación gráfica de la estructura del texto. 3. Diferenciación de conceptos y características; Reconocimiento de las relaciones de pertenencia de las características a sus conceptos; Reconocimiento de las relaciones comparativas entre las características. 4. Ideas generales; Relaciones retóricas. 5. Recuerdo demorado. 6. Ideas detalle; Ideas generales; Relaciones retóricas. 7. Resumen. Evaluación cualitativa de protocolos de resumen basada en la taxonomía de Sánchez (1989). 8. Técnica de estudio. (Ninguna; Resumen; Esquema de llaves o guiones; Diagramas y cuadros).

	<p align="center">Montanero y González (2003).</p>
<p>Estrategias enseñadas</p>	<p>1. Resumir. 2. Organizar gráficamente la información (cuadro sinópticos,) esquemas de llaves.</p>
<p>Medidas</p>	<p>Pretest Postest inmediato. Una semana después se realizó una prueba de recuerdo demorado durante unos 10 minutos, proporcionándoles el título de la misma como única clave de recuperación.</p>
<p>Resultados</p>	<p>Los resultados ponen de manifiesto que existen diferencias significativas a favor del IGE en cuanto a las puntuaciones globales de comprensión, comprensión retórica y recuerdo demorado así como, en la tarea de resumen. Se han encontrado también diferencias en relación a la utilización espontánea de técnicas de síntesis (resumen, esquema, cuadros) en los postest de los diferentes grupos. Comparando el porcentaje de sujetos que utilizó cada uno de los tipos de técnica de síntesis antes y después del tratamiento, el I GE reduce completamente el número de sujetos que no emplean ninguna técnica y, por el contrario, aumenta la utilización de las técnicas de síntesis más complejas, como los cuadros sinópticos. En el grupo de Técnicas de Estudio (2 GE) ocurre algo similar, aunque casi la quinta parte de los alumnos continúan sin realizar ningún tipo de técnica. Por último los indicadores de recuerdo demorado nos revela además que el grupo entrenado en estrategias (IGE) obtuvo mayores ventajas en el recuerdo de las ideas generales; mientras que el grupo entrenado en Técnicas de Estudio (2GE) mostró un recuerdo más fragmentado y con más ideas detalle que macroproposiciones.</p>

ANEXO 2.

Evidencias” Ayudar a Comprender”.

<p>Estudio y objetivos</p>	<p>Flores y Durán (2015) El objetivo del estudio es comprobar si un Programa de “Leer en Parejas”⁶⁷ mejora la comprensión lectora y el autoconcepto sobre la comprensión lectora.</p>
<p>Característica de la muestra</p>	<p>N= 577 Nivel: 9 y 12 años. Equivalente a los niveles de 4º, 5º y 6º de primaria Zona rural y urbana. (No se determina con exactitud, Cataluña)</p>
<p>Grupos Tratamiento</p>	<p>La distribución de la muestra se hace teniendo en cuenta la edad y sexo de los participantes para que los grupos queden equilibrados. Las escuelas deciden en función de su organización interna qué grupos forman parte de los GE. Se establecen cuatro grupos: 1. GE. Trabajan en el programa “Leemos en Pareja” con tutoría fija, el foco de la evaluación de las variables se centra en el rol del tutor. 2. GE. Trabajan en el programa “Leemos en Pareja” con tutoría fija, el foco de atención es el rol del tutorado. 3. GE. Trabajan en el programa “Leemos en Pareja” con tutoría recíproca, se intercambian los roles. 4. GC. No se aplica la tutoría entre iguales durante el período de intervención. El grupo trabaja la comprensión lectora utilizando las mismas hojas de actividades que los estudiantes del GE. Los GE durante las sesiones trabajan con tareas de aprendizaje en parejas. Las sesiones se dividen en tres partes: En primer lugar, una lectura conjunta del texto; en segundo lugar, una etapa de verificación de la comprensión a través de estrategias de lectura de anticipación, regulación y control; y en tercer lugar, la aplicación de estrategias</p>
<p>Variables dependientes</p>	<p>Dos variables dependientes: 1. Comprensión lectora. Cuestionarios de evaluación de comprensión de lectura en catalán (pre-test y post-test): ACL 3r-6é. (Catalá, Comes y Renom, 2004). Los cuestionarios se componen aproximadamente de entre siete y diez textos con ítems (entre 24 y 36). 2. Autoconcepto de comprensión lectora: QALect.Cuestionario sobre RSC (autoconcepto de comprensión lectora). Se compone de 12 ítems con la misma estructura: una redacción y una escala tipo Likert de respuesta (cinco categorías).</p>
	<p>⁶⁷ Véase capítulo II (apartado: 2.3.2.2.3)</p>

Flores y Durán, (2015)	
Ayudas proporcionadas	No se determinan las ayudas que se proporcionan.
Medidas	Pretest Postest
Resultados	<p>Se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y postest a favor de los GE en relación a las dos variables medidas: comprensión lectora y autoconcepto lector.</p> <p>En relación a la variable comprensión lectora, el tamaño del efecto en los GE fue moderado en todas las situaciones objeto de estudio (rol tutor, rol tutorado, roles recíprocos).</p> <p>En cuanto a la variable autoconcepto de la comprensión lectora, se observó una mejoría estadísticamente significativa entre el pre y postest en el Grupo de los Tutores (1 GE).</p> <p>Sin embargo, las diferencias observadas en el Grupo Tutelado (2 GE) y el grupo bajo la Tutoría Recíproca (3 GE) no fueron estadísticamente significativas a pesar de que ambos grupos mostraron algunos pequeños avances en esta variable.</p>

<p>Estudio y objetivos</p>	<p>Moliner-Miravet et al. (2011) El objetivo del estudio es la mejora de la comprensión lectora a través de la creación de parejas y la asignación de los roles de tutores y tutorados en el alumnado.</p>
<p>Característica de la muestra</p>	<p>N= 340 Nivel: De 3º de primaria (8-9 años) hasta 3º ESO, (14-15 años). El 82,4% pertenecía a Educación Primaria y el resto a Secundaria. Zona: No se determina. País Vasco.</p>
<p>Grupos Tratamiento</p>	<p>Distribución de la muestra no aleatoria. Se establecen 8 grupos experimentales: 1.GE. (Grupo de 3º primaria-Tutoría Fija) 2.GE. (Grupo de 3º primaria-Tutoría Fija) 3.GE. (Grupos 4º y 6º primaria-Tutoría Fija) 4.GE. (Grupo de 1º ESO-Tutoría Fija) 5.GE. (Grupo de 2º Primaria-Tutoría Reciproca) 6.GE. (Grupo de 3º y 4º Primaria -Tutoría Reciproca) 7.GE. (Grupo de 6º Primaria-Tutoría Reciproca) 8.GE. (Grupo de 3º ESO-Tutoría Reciproca) En los GE los niños que hacían de tutor preparaban las hojas de actividades previamente en sus hogares, las cuales habían sido confeccionadas por los docentes, y en las sesiones de clase tenían que guiar y orientar a su pareja detectando los errores y empleando la Técnica PPP (Pausa, Pista, Ponderación⁶⁸). La estructura de actividades de las hojas del programa siempre era la misma: antes de leer, lectura, comprensión lectora y actividades complementarias. En las tareas de comprensión se responde a cuestiones relacionadas con textos reales extraídos del entorno habitual del alumnado. Se incluyen preguntas literales, inferenciales y profundas sobre el significado del texto. En las últimas sesiones se ofreció la posibilidad a los tutores de diseñar hojas para sus compañeros, con su supervisión. GC. Sin grupo control</p>
<hr/>	<p>⁶⁸Técnica de PPP (pausa ,pista y ponderación). Esta técnica de lectura en pareja consiste en hacer notar el error al tutorado, esperar unos segundos para que él mismo lo corrija, y si no es así ofrecer una o varias pista. O finalmente, en caso de necesitarlo, señalarle la opción correcta</p>

	<p>Moliner-Miravet et al. (2011)</p> <p>Dos variables dependientes:</p> <p>1.-Competencia lectora. -Prueba sobre evaluación de la comprensión lectora ACL. Se aplicó la prueba de Catalá, Comes y Renom (2001) que plantea preguntas de comprensión sobre textos de diferentes géneros a partir de 24 y 36 ítems dependiendo del nivel del alumnado.</p> <p>2.-Autoimagen lectora. -Prueba de Autoimagen lectora elaborada a partir de la propuesta de Cassany, Luna y Sanz (1994). A través de 8 a 16 preguntas de 3 y 5 opciones (dependiendo del nivel educativo) se recoge la visión que el alumno posee sobre su imagen como lector (Ejemplos de ítems: ¿Me gusta leer?, ¿Qué es lo que más me cuesta leer?, ¿Me siento satisfecho/a mientras leo?).</p>
<p>Ayudas proporcionadas</p>	<p>1. Ofrecer pistas. Por ejemplo, señalar el párrafo en el que se encuentra la información pertinente, proporcionar ejemplos, ofrecer un listado de posibles alternativas para que elegir la respuesta correcta.</p>
<p>Medidas</p>	<p>Pretest Postest</p>
<p>Resultados</p>	<p>Los resultados ponen de manifiesto que la comprensión lectora aumentó significativamente para todo el alumnado participante en el programa con independencia de la modalidad de tutoría y el rol desempeñado (tutor, tutorado)</p> <p>Los datos revelan que la autoimagen lectora aumentó significativamente pero sólo para los alumnos que ejercieron el rol de tutor</p>

Estudio y objetivos	Sánchez, et al., (2007) El objetivo del estudio es comparar una situación de lectura tradicional con una de la lectura conjunta .
Característica de la muestra	N=154 Nivel: 6º grado Zona: Urbana y rural Nivel socioeconómico. Bajo, medio, alto
Grupos Tratamiento	Se establecen dos grupos aleatoriamente. 1. GE. Lectura conjunta(A los estudiantes en esta condición se les ofrece 3 ayudas: un objetivo preciso de lectura, el esquema retórico del texto, y las pistas necesarias para identificar los temas del texto. Las dos primeras ayudas se presentaron por vía oral antes de comenzar a leer pero la tercera ayuda fue presentada por escrito, inserta en el texto, pues por su naturaleza, se debe aplicar durante el proceso de lectura, no antes. 2. GC. Lectura tradicional (lectura de un texto sin proporcionarle ayudas en el proceso.)
Variables dependientes	Dos variables dependientes: 1. Resumen escrito: se consideraran dos tipos de indicadores: (a) el número y el tipo de ideas. (b) su organización. 2. Responder a 4 preguntas inferenciales por escrito.
Ayudas proporcionadas	Ayudas antes y durante la lectura: 1. Plantear el objetivo de lectura 2. Operar con el esquema retórico 3. Identificar los temas.
Medidas	Postest
Resultados	Los resultados ponen de manifiesto que los estudiantes del GE (lectura conjunta) obtuvieron puntuaciones más altas en la tarea de resumen pero no en las preguntas inferenciales.

Estudio y objetivos	<p>Valdebenito et al.,(2013) El objetivo del estudio es investigar el impacto de las redes de cooperación en el aula, mediante un programa fundamentado en la Tutoría entre Iguales para promover la mejora de la comprensión y fluidez lectora.</p>
Característica de la muestra	<p>N=247 Nivel: De 2° a 5° de primaria Zona: No se determina. Provincia de Zaragoza .</p>
Grupos Tratamiento	<p>La distribución de la muestra no es aleatoria y se utilizan grupos de comparación no equivalentes. No se determina con exactitud el número de grupos que componen la muestra. Participan cuatro centros.</p> <p>GE. Centro A,B,D (realizan tutorías fijas entre sus miembros) A (4°= 28 alumnos; y, 5°=20); B (4°= 22); C (3°=19); y, D (2°= 38) Centro C (tutorías recíprocas entre sus miembros. No se determina cuántos grupos) Participan en el programa “Leemos en Pareja”. Consiste en realizar unas hojas de actividades que promueven la anticipación a la lectura, y la creación de hipótesis. Se plantean también una serie de actividades que promueven la comprensión inferencial y de reflexión profunda a partir de lecturas del texto en voz alta utilizando la técnica pausa, pista y ponderación⁶⁹.</p> <p>GC. No participa en el programa” Leemos en Pareja” pero no se concreta qué tarea hacen.</p>
Variables dependientes	<p>Dos variables dependientes:</p> <p>1. Comprensión lectora. Prueba ACL 1°. 6° Grado/ Evaluación de la comprensión lectora (Català, Comes y Renom, 2001). Compuestas por 7- 10 textos, con 24- 36 ítems</p> <p>2. Fluidez lectora. -Batería Psicopedagógica EVALUA 4 (García Vidal y González, 1999) y EVALUA 5 (García Vidal, Manjón y Ortíz, 2006), para alumnos/as de 4° y 5° de primaria. -Para 2° y 3° de primaria se tomó como referencia la prueba de velocidad lectora creada por el Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC] (Plan de Mejoramiento Lector, s/f).</p> <p>⁶⁹Técnica de PPP (pausa, pista y ponderación). Esta técnica de “Lectura en Pareja” consiste en hacer notar el error al tutorado, esperar unos segundos para que él mismo lo corrija; y si no es así ofrecerle una o varias pistas. O finalmente, en caso de que no resuelva por sí mismo, señalarle la opción correcta</p>

Valdebenito et al.,(2013)	
Ayudas proporcionadas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Anticipar la lectura. 2. Establecer hipótesis/predecir. 3. Construir de inferencias. 4. Reflexionar.
Medidas	<p>Pretest Postest</p>
Resultados	<p>En relación a la Comprensión Lectora. Los participantes del GE, tras participar en el programa, alcanzaron avances estadísticamente significativos en la modalidad de tutoría (fija, recíproca) y el rol asumido (tutor/tutorado). Fluidez lectora. Los progresos obtenidos por el GE son mayores que los del GC independientemente de la modalidad de tutoría (fija, recíproca) y el rol asumido (tutor/tutorado).</p>

ANEXO 3.

Actividades de Animación a la lectura.

1. *Clubs de Lectura*. Son espacios de encuentro entre diferentes personas que comparten lecturas.

Podríamos definir el concepto de club de lectura como el encuentro o reunión entre alumnos que muestran interés por comentar un libro o compartir diferencias experiencias lectoras. Básicamente se trata de una tertulia literaria, de un intercambio de opiniones.

En el ámbito escolar, han ido proliferando poco a poco, consiguiendo iniciar, potenciar y/o afianzar el hábito lector en la infancia, además de mejorar la competencia lectora. La principal razón que los ha hecho perdurar en el tiempo ha sido su enorme capacidad para favorecer el gusto por la lectura, mejorar la competencia literaria y desarrollar hábitos lectores en los participantes.

Algunas de las experiencias más destacadas de estos clubs de lectura escolares realizadas en el marco de la Educación Primaria y Secundaria están disponibles en la red, a través de páginas web, blogs y otros sistemas virtuales, que contribuyen a difundir la amplia tarea de animación a la lectura y fomento de la competencia lectora que se está haciendo actualmente desde algunos centros.

En todo caso, los clubs de lectura escolares suelen seguir unas formas habituales: se selecciona un libro, se determina un tiempo para su lectura y se fija una reunión posterior para proceder a comentar la obra. En estas reuniones se suelen abordar pasajes destacados del libro, se cuestionan comportamientos de los protagonistas, se plantean experiencias personales, se ofrecen pensamientos y reflexiones, etc. generándose un intercambio rico entre los participantes.

2. *Biblioteca escolar*. Es un espacio que permite ser utilizado como lugar tanto de lecturas compartidas como libres, dirigidas o autodirigidas, que procura sobre todo la afición por la lectura y la formación lectora, contribuyendo en definitiva, a la creación de la comunidad lectora del colegio, del instituto. Por otra parte, dispone de una colección configurada por libros y otros recursos informativos seleccionados en función del alumnado, el plan de estudios, las áreas y el proyecto lingüístico. La biblioteca escolar se posiciona hoy como entorno de convergencias y maridajes de la cultura digital y la cultura impresa, lugar polivalente de experiencias lectoras y de aprendizajes.

En relación al tema que nos ocupa, podemos destacar una acción que la biblioteca escolar está en disposición de llevar a cabo para dar respuestas a las necesidades del centro. Esta es generar ambientes, experiencias y actividades que inciten al aprecio de la lectura, ayude a enriquecer la educación literaria y contribuya al desarrollo de la competencia lectora.

3. *Producción de textos escritos.* Dentro de este punto recogemos actividades como: la producción de una de revistas o publicaciones sobre una temática o temática variada cuyo objetivo fundamental es favorecer la organización de un espacio creativo que permita mostrar las capacidades artísticas e intelectuales de los alumnos. Esta actividad generalmente se diseña para que participe toda la comunidad educativa en su conjunto, ya que pretende ser una buena muestra del entorno y de aquellas entidades y personas que lo conforman.

4. *Elaboraciones.* Con esta actividad se pretende motivar al alumnado a que construya sus propios textos, relatos, cuentos, narraciones, composiciones, etc, respetando las normas más vinculadas al código escrito- ortográfica, gramática, sintaxis- así como aquellas otras normas que atienden a la forma – presentación del texto, recursos tipográficos, etc.

5. *Talleres.* Consiste en desarrollar una actividad concreta, por ejemplo crear marcapáginas en un ambiente estructurado pero flexible. La periodicidad es variable y depende de los objetivos que se pretendan conseguir.

6. *Creación de ambientes lectores. Decoración- ambientación.*

Nos referimos a crear un ambiente acogedor, tranquilo y motivador, con propuestas como tener una buena distribución del espacio, mobiliario renovado y cómodo, posters, murales, una cuidadosa selección de novedades, buena y llamativa señalización, imágenes de los personajes favoritos de los cuentos y novelas, etc. Un contexto agradable que invite a hojear libros y/o leer, comentar, interpretar textos, etc.

7. *Libros de cuentos interactivos en CD- ROM o pizarra digital* a menudo referido como textos electrónicos son instrumentos de aprendizaje con características complementarias como la lectura automática de texto, efectos de sonido, pronunciación de las palabras, y las animaciones gráficas que apoyan el desarrollo de las habilidades de lectura y la

comprensión de los alumnos especialmente los que se están iniciando en la lectura. Los textos interactivos, electrónicos permiten a los lectores principiantes avanzar en el desarrollo de las habilidades tecnológicas mientras que promueven los objetivos de su programa de lectura. Los formatos de textos electrónicos son variados van desde simplemente mostrar texto en una pantalla de un ordenador similar a un libro encuadernado a la inclusión de características en el texto que permiten a los lectores a que participen activamente en la historia.

8. *Cuentacuentos*. Las lecturas de libros y álbumes ilustrados son una parte esencial e imprescindible de las actividades educativas diarias (en la mayoría de los centros está recogido en los Planes Lectores de Centro). La hora del cuento y las sesiones de cuentos en el aula es uno de los mejores modos de animación a la lectura en los primeros años. El placer de escuchar llevará a nuestro alumnado probablemente al placer de leer.

9. *Carnet de buen lector y tarjetas de lecturas*. Los estímulos y recompensas en la lectura son muy importantes. Con esta actividad se van anotando los libros leídos, con un pequeño resumen y una valoración (que pueden ser pegatinas de la mascota de la biblioteca). Cuando llega a un número determinado de libros se entrega un premio al buen lector, así como a final de curso.

10. *Celebraciones*. Preparación de días especiales relacionados con la poesía o el teatro, en relación a un autor (con ocasión de su fallecimiento o centenario) o la organización de la semana del libro, (con actividades específicas en torno al día del libro).

11. *La mochila viajera o cuento viajero*. Se trata de una actividad que pretende de acercar los cuentos y libros a las familias para trabajar de manera conjunta la lectura desde casa. Además de leer, los niños tienen un cuaderno o carpeta en la que escriben o hacen un dibujo sobre el texto leído.

ANEXO 4.

Actividades propuestas en cada plan de lectura.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	71	2,7	2,7	2,7
	2	20	,8	,8	3,5
	3	33	1,3	1,3	4,8
	4	37	1,4	1,4	6,2
	5	38	1,5	1,5	7,6
	6	11	,4	,4	8,1
	7	27	1,0	1,0	9,1
	8	42	1,6	1,6	10,7
	9	119	4,6	4,6	15,3
	10	46	1,8	1,8	17,0
	11	53	2,0	2,0	19,1
	12	44	1,7	1,7	20,8
	13	12	,5	,5	21,2
	14	43	1,7	1,7	22,9
	15	22	,8	,8	23,7
	16	87	3,3	3,3	27,1
	17	30	1,2	1,2	28,2
	18	41	1,6	1,6	29,8
	19	70	2,7	2,7	32,5
	20	25	1,0	1,0	33,4
	21	48	1,8	1,8	35,3
	22	23	,9	,9	36,2
	23	60	2,3	2,3	38,5
	24	41	1,6	1,6	40,0
	25	80	3,1	3,1	43,1
	26	63	2,4	2,4	45,5
	27	12	,5	,5	46,0
	28	29	1,1	1,1	47,1
	29	58	2,2	2,2	49,3
	30	50	1,9	1,9	51,2
	31	36	1,4	1,4	52,6
	32	18	,7	,7	53,3

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
33	20	,8	,8	54,1
34	46	1,8	1,8	55,9
35	10	,4	,4	56,2
36	43	1,7	1,7	57,9
37	30	1,2	1,2	59,0
38	29	1,1	1,1	60,2
39	24	,9	,9	61,1
40	27	1,0	1,0	62,1
41	70	2,7	2,7	64,8
42	61	2,3	2,3	67,1
43	30	1,2	1,2	68,3
44	34	1,3	1,3	69,6
45	42	1,6	1,6	71,2
46	44	1,7	1,7	72,9
47	46	1,8	1,8	74,7
48	28	1,1	1,1	75,7
49	82	3,1	3,1	78,9
50	37	1,4	1,4	80,3
51	36	1,4	1,4	81,7
52	14	,5	,5	82,2
53	32	1,2	1,2	83,5
54	29	1,1	1,1	84,6
55	13	,5	,5	85,1
56	14	,5	,5	85,6
57	34	1,3	1,3	86,9
58	29	1,1	1,1	88,0
59	20	,8	,8	88,8
60	21	,8	,8	89,6
61	79	3,0	3,0	92,6
62	37	1,4	1,4	94,0
63	33	1,3	1,3	95,3
64	7	,3	,3	95,6
65	17	,7	,7	96,2
66	47	1,8	1,8	98,0
67	29	1,1	1,1	99,2
68	22	,8	,8	100,0
Total	2605	100,0	100,0	

ANEXO 5.

Criterios específicos para el análisis de las actividades de los planes lectores.

Se descartan las actividades creadas para alumnos con necesidades educativas especiales ya que el interés de esta investigación se centra en el alumnado que requiere de medidas educativas de atención ordinaria, no específica.

No se tendrán en cuenta las actividades que se han incorporado en el apartado de actividades/estrategias de colaboración familia-escuela puesto que nuestro propósito se demarca dentro del contexto escolar y dentro del ámbito curricular.

Las actividades incluidas en el apartado de bibliotecas relacionadas con el recuento, catalogación y gestión de la misma, no puntúan.

Los planes lectores contienen en su mayoría dos bloques de actividades claramente diferenciados: (1) actividades curriculares y (2) actividades no curriculares/ extracurriculares o complementarias . En los casos en los que no se realiza de manera explícita esta distinción entre actividades curriculares y actividades extracurriculares o complementarias, se considerarán todas las actividades como parte de las áreas curriculares, es decir, actividades curriculares.

Dentro del conjunto de actividades de cada plan lector, como norma general cada actividad se puntuará una única vez. Ejemplo, si en el primer y segundo ciclo de educación primaria se propone “lectura en voz alta”, la actividad se computa sólo una vez, dentro de la categoría lectura, subcategoría modo y actividad lectura en voz alta.

Sólo en los casos en que el enunciado sea un compendio de varias actividades se computarán de forma individual en los apartados correspondientes. Ejemplo: Crear el rincón de la biblioteca de aula, aprovechar el servicio de préstamo mensual que ofrece el bibliobús y realizar otras visitas a bibliotecas cercanas. En este caso se recogen tres actividades distintas:(1) uso de la biblioteca de aula (2) préstamo de libros (3) y visita a la biblioteca. Cada actividad será incluida en la subcategoría correspondiente según su enunciado.

Puede suceder que las actividades no estén redactadas de manera clara o específica, veamos algunos ejemplos para concretar el modo de proceder:

1. Cuando la redacción de la actividad sea general e inespecífica. En este supuesto se puntúa en la categoría más adecuada y dentro de la subcategoría, otras. Ej: Completar dichas lecturas con actividades de comprensión insistiendo en actividades de carácter lúdico. Aquí realmente no sabemos qué tipo de actividades de comprensión o dinamización se van a realizar. Por lo tanto, en la categoría comprensión y subcategoría, otras.

2. Cuando la actividad no puntualiza adecuadamente la acción que se va a llevar a cabo. Ej: Búsqueda de información. Ésta se computaría dentro de la categoría expresión y subcategoría recogida de datos.

3. Cuando la actividad no se pueda añadir al sistema de categorías diseñado, se leerá en qué consiste dicha actividad y se incorporará a la subcategoría más oportuna. Ejemplo: valoración sobre el texto leído. Se incluiría en la subcategoría integración de varios textos.

ANEXO 6.

**Relación de actividades curriculares y
no curriculares encontrada en los
planes de lectura.**

Nº IDC	Nombre del centro	ACTIVIDADES					Tipo de integración Equilibrado [40-60%]
		TOTAL	CURRICULAR		NO CURRICULAR		
			Nº	%	Nº	%	
1	Ponferrada XII	71	60	84	11	16	Predominio: curricular [84-16%]
2	La Esgueda	20	18	90	2	10	Predominio: curricular [90-10%]
3	Almanzor	33	20	60.6	13	39.4	Predominio: curricular [60.6-39.4%]
4	Santa Teresa	37	31	83.8	6	16.2	Predominio: curricular [83.8-16.2%]
5	Duques de Alba	38	30	78.9	8	21.1	Predominio: curricular [78.9-21.1%]
6	Calvitero	11	11	100	0	0	Predominio: curricular [100-0%]
7	Llanos de la Moraña	27	27	100	0	0	Predominio: curricular [100-0%]
8	Villarejo del Valle	42	30	71.4	12	28.6	Predominio: curricular [71.4-28.6%]
9	Santa Ana	119	116	97.5	3	2.5	Predominio: curricular [97.5-2.5%]
10	Juan Arrabal	46	24	52.2	22	47.8	Equilibrado > %curricular [52.2-47.8]
11	Quintanadueña	53	46	86.8	7	13.2	Predominio: curricular [86.8-13.2%]
12	Virgen de la Antigua	44	39	88.6	5	11.4	Predominio: curricular [88.6-11.4%]
13	Fuentes Blancas	12	12	100	0	0	Predominio: curricular [100-0%]
14	Santa Catalina	43	43	100	0	0	Predominio: curricular [100-0%]
15	Solar del Cid	22	18	81.8	4	18.2	Predominio: curricular [81.8-18.2%]
16	Los Vadillos	87	83	95.4	4	4.6	Predominio: curricular [95.4-4.6%]
17	Pampliega	30	29	96.7	1	3.3	Predominio: curricular [96.7-3.3%]
18	Inldefonso	41	35	85.4	6	14.6	Predominio: curricular [85.4-14.6%]
19	Santa Bárbara	70	66	94.3	4	5.7	Predominio: curricular [94.3-5.7%]
20	Antonio de Valbuena	25	17	68	8	32	Predominio: curricular [68-32%]
21	Campo de los Judíos	48	36	75	12	25	Predominio: curricular [75-25%]
22	Maestro Emilio Alonso	23	19	82.6	4	17.4	Predominio: curricular [82.6-17.4%]
23	Santa Bárbara (Olleros)	60	34	56.7	26	43.3	Equilibrado > %curricular [56.7-43.3%]
24	Villaquilambres	41	41	100	0	0	Predominio: curricular [100-0%]
25	Modesto Lafuente	80	75	93.8	5	6.2	Predominio: curricular [93.8-6.2%]

Nº IDC	Nombre del centro	ACTIVIDADES					Tipo de integración Equilibrado [40-60%]
		TOTAL	CURRICULAR		NO CURRICULAR		
			Nº	%	Nº	%	
26	Las Rozas	63	59	93.7	4	6.3	Predominio: curricular [93.7-6.3%]
27	Héroes de la Independencia	12	12	100	0	0	Predominio: curricular [100- 0%]
28	San Pedro	29	20	69	9	31	Predominio: curricular [69-21%]
29	Campo de Castilla	58	44	75.9	14	24.1	Predominio: curricular [75.9-24.1%]
30	Sierra de Francia	50	37	74	13	26	Predominio: curricular [74-26%]
31	Villa de Felipe II	36	31	86.1	5	13.9	Predominio: curricular [86.1-13.9%]
32	Villar de la Reina	18	18	100	0	0	Predominio: curricular [100- 0%]
33	Caja de Ahorros	20	8	40	12	60	Equilibrado>%no curricular [40-60%]
34	Carmen Martín Gaité	46	44	95.7	2	4.3	Predominio: curricular [95.7-4.3%]
35	Félix Rodríguez de la Fuente	10	10	100	0	0	Predominio: curricular [100- 0%]
36	Juan Jaen	43	11	25.6	32	74.4	Predominio: no curricular [25.6-74.45]
37	Abadengo	30	26	86.7	4	13.3	Predominio: curricular [86.7-13.3%]
38	Altomazo	29	21	72.4	8	27.6	Predominio: curricular [72.4-27.6%]
39	Campo de Argañán	24	24	100	0	0	Predominio: curricular [100- 0%]
40	Castellanos de Moriscos	27	27	100	0	0	Predominio: curricular [100- 0%]
41	La Armuña	70	55	78.6	15	21.4	Predominio: curricular [78.6-21.4%]
42	San Juan Bautista	61	32	52.5	29	47.5	Equilibrado>%curricular [52.5-47.5%]
43	San Rafael	30	27	90	3	10	Predominio: curricular [90-10%]
44	San Juan	34	28	82.4	6	17.6	Predominio: curricular [82.4-17.6%]
45	Los Llanos	42	40	95.2	2	4.8	Predominio: curricular [95.2-4.8%]
46	Manuel Ruiz Zorrilla	44	37	84.1	7	15.9	Predominio: curricular [84.1-15.9%]
47	Golmayo	46	37	80.4	9	19.6	Predominio: curricular [80.4-19.6%]
48	La Ribera	28	19	67.9	9	32.1	Predominio: curricular [67.9-32.1%]
49	Pinares Altos	82	76	92.7	6	7.3	Predominio: curricular [92.7-7.3%]
50	Melquiades Hidalgo	37	37	100	0	0	Predominio: curricular [100- 0%]

Nº IDC	Nombre del centro	ACTIVIDADES					Tipo de integración Equilibrado [40-60%]
		TOTAL	CURRICULAR		NO CURRICULAR		
			Nº	%	Nº	%	
51	Ana de Austria	36	24	66.7	12	33.3	Predominio: curricular [66.7-33.3%]
52	Tierra de Pinares	14	14	100	0	0	Predominio: curricular [100-0%]
53	Tomás Romojaro	32	28	87,5	4	12,5	Predominio: curricular [100-0%]
54	Miguel Hernández	29	23	89.7	3	10.3	Predominio: curricular [89.7-10.3%]
55	Antonio García Quintana	13	13	100	0	0	Predominio: curricular [100-0%]
56	Francisco Quevedo	14	14	100	0	0	Predominio: curricular [100-0%]
57	José Zorrilla	34	29	85.3	5	14.7	Predominio: curricular [85.3-14.7%]
58	Obispo Barrientos	29	19	65.5	10	34.5	Predominio: curricular [65.5-34.5%]
59	San Fernando	20	11	55	9	45	Equilibrado>% curricular [55-45%]
60	Tierras de Medina	21	15	71.4	6	28.6	Predominio: curricular [71.4-28.6%]
61	Fermoselle	79	68	86.1	11	13.9	Predominio: curricular [86.1-13.9%]
62	Magdalena de Ulloa	37	26	70.3	11	29.7	Predominio: curricular [70.3-29.7%]
63	Hospital de la Cruz	33	18	54.5	15	45.5	Equilibrado> %curricular [54.5-45.5%]
64	Miguel de Cervantes	7	7	100	0	0	Predominio: curricular [100-0%]
65	La Hispanidad	17	17	100	0	0	Predominio: curricular [100-0%]
66	Gonzalo de Berceo	47	38	80.9	9	19.1	Predominio: curricular [80.9-19.1%]
67	Alfoz de Toro	29	26	89.7	3	10.3	Predominio: curricular [89.7-10.3%]
68	Fonfria	22	13	59.1	9	40.9	Equilibrado> %curricular [59.1-40.9%]

ANEXO 7.

**Actividades distribuidas en cada categoría
según los objetivos que persiguen.**

N° IDC	Actividades								Totales	
	Comprensión		Lectura		Expresión		Motivación			
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
1	21	29,6	22	31	13	18,3	15	21,1	71	2,7
2	2	10	6	30	4	20	8	40	20	0,8
3	3	9,1	12	36,4	9	27,3	9	27,3	33	1,3
4	16	43,2	9	24,3	4	10,8	8	21,6	37	1,4
5	8	21,1	13	34,2	3	7,9	14	36,8	38	1,5
6	2	18,2	2	18,2	3	27,3	4	36,4	11	0,4
7	4	14,8	15	55,6	1	3,7	7	25,9	27	1,0
8	19	45,2	7	16,7	10	23,8	6	14,3	42	1,6
9	40	33,6	29	24,4	31	26,1	19	16	119	4,6
10	10	21,7	11	23,9	14	30,4	11	23,9	46	1,8
11	11	20,8	20	37,7	8	15,1	14	26,4	53	2,0
12	13	29,5	6	13,6	19	43,2	6	13,6	44	1,7
13	0	0	5	41,7	1	8,3	6	50	12	0,5
14	8	18,6	12	27,9	10	23,3	13	30,2	43	1,7
15	2	9,1	6	27,3	5	22,7	9	40,9	22	0,8
16	17	19,5	13	14,9	40	46	17	19,5	87	3,3
17	3	10	10	33,3	9	30	8	26,7	30	1,2
18	12	29,3	13	31,7	8	19,5	8	19,5	41	1,6
19	22	31,4	15	21,4	22	31,4	11	15,7	70	2,7
20	4	16	6	24	10	40	5	20	25	1,0
21	6	12,5	12	25	20	41,7	10	20,8	48	1,8
22	9	39,1	7	30,4	3	13	4	17,4	23	0,9
23	7	11,7	11	18,3	20	33,3	22	36,7	60	2,3
24	14	34,1	11	26,8	11	26,8	5	12,2	41	1,6
25	30	37,5	18	22,5	19	23,8	13	16,3	80	3,1
26	17	27	8	12,7	21	33,3	17	27	63	2,4
27	8	66,7	3	25	1	8,3	0	0	12	0,5
28	3	10,3	9	31	2	6,9	15	51,7	29	1,1
29	16	27,6	14	24,1	10	17,2	18	31	58	2,2
30	8	16	9	18	19	38	14	28	50	1,9
31	15	41,7	11	30,6	4	11,1	6	16,7	36	1,4
32	2	11,1	5	27,8	5	27,8	6	33,3	18	0,7
33	4	20	7	35	4	20	5	25	20	0,8
34	21	45,7	11	23,9	7	15,2	7	15,2	46	1,8
35	2	20	4	40	0	0	4	40	10	0,4
36	10	23,3	7	16,3	12	27,9	14	32,6	43	1,7
37	17	56,7	9	30	4	13,3	0	0	30	1,2
38	2	6,9	7	24,1	5	17,2	15	51,7	29	1,1
39	4	16,7	8	33,3	8	33,3	4	16,7	24	0,9
40	4	14,8	9	33,3	7	25,9	7	25,9	27	1

N° IDC	Actividades								Totales	
	Comprensión		Lectura		Expresión		Motivación		N°	%
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%		
41	32	45,7	13	18,6	10	14,3	15	21,4	70	2,7
42	18	29,5	15	24,6	15	24,6	13	21,3	61	2,3
43	2	6,7	10	33,3	7	23,3	11	36,7	30	1,2
44	9	26,5	11	32,4	7	20,6	7	20,6	34	1,3
45	7	16,7	11	26,2	10	23,8	14	33,3	42	1,6
46	12	27,3	10	22,7	14	31,8	8	18,2	44	1,7
47	9	19,6	13	28,3	14	30,4	10	21,7	46	1,8
48	5	17,9	9	32,1	6	21,4	8	28,6	28	1,1
49	25	30,5	17	20,7	27	32,9	13	15,9	82	3,1
50	12	32,4	10	27	4	10,8	11	29,7	37	1,4
51	5	13,9	9	25	7	19,4	15	41,7	36	1,4
52	0	0	2	14,3	2	14,3	10	71,4	14	0,5
53	9	28,1	11	34,4	6	18,8	6	18,8	32	1,2
54	5	17,2	11	37,9	6	20,7	7	24,1	29	1,1
55	0	0	3	23,1	4	30,8	6	46,2	13	0,5
56	4	28,6	2	14,3	4	28,6	4	28,6	14	0,5
57	11	32,4	5	14,7	6	17,6	12	35,3	34	1,3
58	1	3,4	5	17,2	9	31	14	48,3	29	1,1
59	1	5	7	35	7	35	5	25	20	0,8
60	4	19	4	19	4	19	9	42,9	21	0,8
61	33	41,8	15	19	17	21,5	14	17,7	79	3
62	8	21,6	12	32,4	8	21,6	9	24,3	37	1,4
63	5	15,2	9	27,3	8	24,2	11	33,3	33	1,3
64	1	14,3	4	57,1	1	14,3	1	14,3	7	0,3
65	4	23,5	4	23,5	2	11,8	7	41,2	17	0,7
66	9	19,1	14	29,8	11	23,4	13	27,7	47	1,8
67	6	20,7	10	34,5	6	20,7	7	24,1	29	1,1
68	3	13,6	10	45,5	4	18,2	5	22,7	22	0,8
Total	656	25,2	668	25,6	631	24,2	650	25	2605	100

- Planes equilibrados según las actividades propuestas en las cuatro categorías. Total=2
- Planes sesgados hacia una de las categorías. > 40% .Total=23
- Plan con dos categorías que superan el 40%. Se computa como plan sesgado hacia la motivación. Total= 1
- Predominio de actividades en la categoría correspondiente
- Planes que contienen el mismo número y porcentaje de actividades en dos o más categorías. Total =4

ANEXO 8.

**Cuestionario. Plan de Fomento a la Lectura
y Desarrollo de la Comprensión.**

Cuestionario. Plan de Fomento a la lectura y desarrollo de la comprensión

Nombre del centro

Datos relacionados con el docente

Formación académica:

(Títulos Universitarios indicando especialidad)

.....

Formación realizada sobre lectura que no esté integrada en el título universitario (por favor, indica sólo sí o no):

- *Máster:* *Título del máster:*

- *Cursos en CFIE:*

- *Asistencia a conferencias:*

- *Otros:*

Etapas y cursos o cursos en los que impartes clase en la actualidad

.....

Puestos docentes que ocupas en el curso actual (especificar si el cargo desempeñado es de tutor, especialista de idiomas, Al, Pt, etc)

.....

Años de experiencia docente

Datos relacionados con el Plan de Fomento a la Lectura y Desarrollo de la Comprensión.

¿Conoces el plan de fomento a la lectura que se está desarrollando en tu centro?

SI

NO

¿Has participado en la elaboración del mismo?

SI

NO

Datos relacionados con las actividades.

Marca con el número correspondiente aquellas tareas relacionadas con la lectura que has realizado en el horario escolar de la última semana

HORA	L	M	X	J	V	TAREAS	
1º						1	Leer textos narrativos
2º						2	Leer textos académicos
3º						3	Aclarar significados (Vocabulario)
4º						4	Analizar morfosintaxis
5º						5	Relacionar letras a sonidos
6º						6	Reflexionar sobre los textos
						7	Otras

Cuál de estas tareas te parece **más apropiada** para facilitar a los alumnos de Infantil el aprendizaje posterior de la lecto-escritura. Marca con una X.

<p>Sitúa a cada animal en la casilla correspondiente según la posición que indica la flecha.</p> 		<p>-Vamos a jugar a un juego que consiste en dar la vuelta a las palabras. Ejemplo: "Si yo digo /palo/ sale /lopa/; entonces si ahora digo /luna/, saldrá..."</p>
<p>1.Orientación espacial</p>	<p>2.Leerles cuentos</p>	<p>3.Jugar con las palabras</p>

Lee el siguiente texto.

El petróleo

El petróleo es muy importante en la vida cotidiana. De él se obtienen muchos y variados productos.

El petróleo nació en el fondo del mar en forma de líquido espeso hace millones de años, al mezclarse el plancton con el cieno. Las antiguas civilizaciones ya utilizaron el petróleo como material impermeable para la construcción y también para recubrir sus embarcaciones.

En 1858, un estadounidense, el coronel Drake, construyó una torre de madera con una polea y perforó el suelo hasta conseguir petróleo. Desde entonces, el petróleo ha adquirido un valor tan enorme que se le conoce como "oro negro". En la actualidad, los yacimientos, que son depósitos naturales de petróleo, se explotan por medio de pozos; si están en el mar, la explotación se realiza por medio de gigantescas plataformas. Después de extraer el petróleo de los yacimientos, se transporta a través de larguísima tuberías de acero llamadas oleoductos.

Así llega el petróleo a la refinería, donde se transforman en distintos carburantes, como: queroseno, para los aviones; gasolina, para los coches; [...] nafta, etc. De esta última, a su vez en los laboratorios químicos se fabrican: lejías, colorantes [...] y plásticos de muchas clases, que se usan bien para fabricar textiles, juguetes o incluso tu bolígrafo.

*¿Dirías algo a tus alumnos **antes** de leer este texto?
En caso afirmativo, ¿qué les dirías?*

.....

.....

*¿Qué harías en clase **después** de leer este texto?*

.....

.....

Y, ¿qué pregunta o preguntas harías a tus alumnos si quisieras comprobar que han comprendido?

.....

.....

Lee este cuento.

La vieja y los ladrones

“Había una vez una vieja que vivía en la afueras de un pueblo. Una noche se estaba calentando junto al fuego con la única compañía de las ardientes llamas, cuando, de repente, oyó ruidos arriba en su habitación. Extrañada se dijo:

-Yo diría que se oyen ruidos arriba... ¿o me lo parece a mí?

Luego oyó claramente unos pasos de un lado para otro y comprendió que se trataba de ladrones que habían ido a robarle.

Viendo que se encontraba sola y que nadie podía acudir en su ayuda, se puso a pensar.

_ ¿Qué podría hacer para que esos ladrones se marchasen? ¡Ah, ya lo tengo!

Y ni corta ni perezosa se dirigió al pie de la escalera y empezó a gritar:

-¡Bernardo sube a la terraza! ¡María saca la escopeta!

-¡Juan, cázalos! [...]

Al oír los gritos de la vieja los ladrones se asustaron mucho y dijeron:

-Pues no hay poca gente en esta casa...Más vale que nos vayamos, que si entre todos nos echan el guante...

Más tarde, la vieja, sentada frente al fuego se echó a reír a carcajadas... y cuentan que todavía sigue riéndose.”

*¿Dirías algo a tus alumnos **antes** de leer este texto?
En caso afirmativo, ¿qué les dirías?*

.....
.....

*¿Qué harías en clase **después** de leer este texto?*

.....
.....

*Y, ¿qué pregunta o preguntas harías a tus alumnos si quisieras
comprobar que han comprendido?*

.....
.....

Muchas gracias por tu colaboración, tus respuestas nos servirán para obtener información sobre la lectura en el ámbito educativo.

