



Universidad de San Isidro - Dr. Plácido Marín

Licenciatura en Ciencias de la Educación

Trabajo Final de Grado

La comprensión lectora en la escuela primaria:  
concepciones de docentes que subyacen a las propuestas  
de enseñanza

Alumna: Sofía Lagos

Tutora: Mg. Nadia Schiavinato

2022

## **Agradecimientos**

A Nadia Schiavinato, directora de esta tesis, por su acompañamiento a lo largo de este proceso. Este trabajo que comenzó con una simple pregunta se transformó en una investigación gracias a su guía y su mirada atenta sobre cada detalle.

A mi familia, por su apoyo en estos años de formación, por alentarme siempre a seguir creciendo y aprendiendo.

A Rosario, Jazmín, Julia, Paz y Lucía, colegas y amigas, por su escucha, aliento y consejo. Sin ellas no hubiera llegado hasta acá, agradezco haber compartido este camino juntas.

A la Universidad de San Isidro y a todos los profesores que la conforman, por inspirar las preguntas que hoy culminan con este trabajo.

Finalmente, a las seis docentes que participaron de esta investigación, por su generosidad y buena predisposición para compartir su tiempo y sus experiencias.

## Resumen

La enseñanza de la lectura es uno de los objetivos centrales de la escuela primaria, ya que es indispensable para aprender otros contenidos y para comunicarnos en nuestra sociedad. En esta investigación abordamos la enseñanza de la comprensión lectora desde la perspectiva de docentes. El objetivo de este Trabajo Final de Grado es conocer las concepciones de comprensión lectora que subyacen a las propuestas de enseñanza de seis docentes de 5to año del nivel primario de escuelas privadas de Zona Norte del Gran Buenos Aires.

Nos acercamos al objeto de estudio desde el enfoque cualitativo, con un diseño de teoría fundamentada. Seleccionamos una muestra de seis docentes de acuerdo al objetivo planteado y obtuvimos los datos a través de entrevistas en profundidad y al análisis de las propuestas de enseñanza.

Los resultados indican que los docentes conciben a la lectura como un proceso de construcción del sentido del texto. Con respecto a la enseñanza, observamos que se apropian de los tres momentos del proceso de lectura: antes, durante y después. Sin embargo, notamos que aunque se ponen en práctica muchas estrategias de lectura antes de leer, no son tan abundantes las que se enseñan durante y después de la lectura.

**Palabras clave:** comprensión lectora, concepciones de los docentes, propuestas de enseñanza, estrategias de lectura, primaria.

# ***Índice***

## **CAPÍTULO 1 - Introducción**

- 1.1 Presentación de la problemática y justificación del estudio
- 1.2 Objetivos
- 1.3 Contextualización del tema
- 1.4 Organización del trabajo

## **CAPÍTULO 2 - Diseño metodológico**

- 2.1 Decisiones metodológicas
- 2.2 Historia natural de la investigación

## **CAPÍTULO 3 - Estado del Arte**

- 3.1 Investigaciones centradas en los docentes y sus prácticas
- 3.2 Investigaciones centradas en el análisis de programas

## **CAPÍTULO 4 - Marco Teórico**

- 4.1 Las propuestas de enseñanza (y las concepciones que las andamian)
- 4.2 La comprensión lectora desde distintos modelos
- 4.3 La enseñanza de la comprensión lectora

## **CAPÍTULO 5 - Análisis de datos**

- 5.1 Los docentes: concepciones y experiencias
- 5.2 Las propuestas de enseñanza sobre comprensión lectora
- 5.3 Discusión

## **CAPÍTULO 6 - Conclusiones**

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

## **ANEXO**

# Capítulo 1

## Introducción

### 1.1 Presentación de la problemática y justificación del estudio

La enseñanza de la lectura es uno de los objetivos centrales de la escuela primaria, ya que es indispensable para aprender otros contenidos y para comunicarnos en nuestra sociedad. Solé (2017) afirma que:

Conseguir que los alumnos aprendan a leer correctamente es uno de los múltiples retos que la escuela debe afrontar. Es lógico que sea así, puesto que la adquisición de la lectura es imprescindible para moverse con autonomía en las sociedades letradas, y provoca una situación de desventaja profunda en las personas que no lograron ese aprendizaje (p. 27).

Debido a su importante rol en nuestra sociedad, en los últimos cuarenta años la enseñanza de la lectura se ha estudiado desde diferentes disciplinas y perspectivas teóricas. Pero a pesar de los avances y descubrimientos alcanzados en este área, su enseñanza continúa siendo una preocupación vigente en el ámbito educativo. Si tenemos en cuenta los resultados de las pruebas PISA en Argentina vamos a encontrar datos preocupantes en relación a las prácticas de lectura. El reporte más reciente sobre la evaluación de 2018 nos indica que:

En Argentina, cada cuatro estudiantes de 15 años evaluados, alrededor de dos se encuentran en el nivel de desempeño 2 o mayor, lo que implica que han alcanzado o superado lo que se define desde PISA como las competencias mínimas para manejarse en la sociedad actual (Secretaría de Evaluación Educativa, 2019, p. 57).

Esto significa que “la otra mitad de los estudiantes solo ha podido realizar las tareas más simples frente a los textos presentados (...). Ello implica que han tenido dificultades para trabajar con inferencias y para leer materiales que sean menos habituales y simples”

(Secretaría de Evaluación Educativa, 2019, p. 57). Podemos decir entonces que “estas evidencias que aporta PISA en 2018 contribuyen a ratificar la necesidad de que el dominio de la lectura siga siendo una prioridad de política educativa en Argentina” (Secretaría de Evaluación Educativa, 2019, p. 57).

No solo la política educativa debe considerar a la lectura una prioridad sino también cada escuela y cada docente, ya que como afirma Solé (2017):

El problema de la enseñanza de la lectura en la escuela no se sitúa a nivel del método que la asegura, sino en la conceptualización misma de lo que ésta es, de cómo la valoran los equipos de profesores, del papel que ocupa en el proyecto curricular del centro (PCC), de los medios que se arbitran para favorecerla, y por supuesto, de las propuestas metodológicas que se adoptan para enseñarla (p. 28).

En línea con lo que propone la autora, en esta investigación queremos abordar la problemática de la enseñanza de la lectura desde la perspectiva de docentes y sus planificaciones de clase, para conocer cuáles son sus concepciones sobre la comprensión lectora y cómo estas se reflejan en sus propuestas de enseñanza.

Anijovich y Mora (2010) señalan que “el conocimiento práctico que los docentes ponen en juego en las aulas es el resultado de diferentes saberes y supuestos que subyacen a la acción y que no siempre son explícitos o conscientes” (p. 16). En este Trabajo Final de Grado buscamos justamente descubrir y hacer explícito ese conocimiento para poder contrastarlo con la teoría elaborada por diversos autores y analizar cómo es el vínculo entre las concepciones de los docentes y sus propuestas de enseñanza.

Teniendo en cuenta los antecedentes de investigaciones sobre lectura y comprensión lectora (Llamazares Prieto, Ríos García, y Buisán Serradell, 2013; Rojas Cáceres y Cruzata Martínez, 2016; Mateos, 1991; Gottheil, Brenlla, Barreyro, Pueyrredón, Aldrey, Buonsanti, Freire, Rossi, y Molina, 2019) decidimos enfocarnos en docentes de 5to año del nivel primario. Esta selección se debe a que en general las investigaciones sobre este tema se enfocaron en los

primeros años de la primaria ya que son considerados los años de alfabetización inicial. Solé y Teberosky (2014), nos explican que “mientras que la investigación sobre los procesos que subyacen al aprendizaje inicial de la lectura y la escritura posee (...) una amplia tradición en psicología, es mucho más reciente el interés hacia lo que ocurre después de la alfabetización inicial” (p. 474).

Específicamente, nos proponemos conocer las concepciones de comprensión lectora que subyacen a las propuestas de enseñanza de seis docentes de 5to año del nivel primario de escuelas privadas de Zona Norte del Gran Buenos Aires.

Al analizar las propuestas de enseñanza de los docentes nos interesa especialmente identificar qué tipo de actividades proponen antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura, diferenciando así los tres momentos del proceso que señala la literatura especializada (Braslavsky, 2005; Franco Montenegro, 2009; Gottheil *et al.*, 2011; Gutiérrez-Braojos y Salmerón Pérez, 2012; Solé, 2017) y cómo estos momentos dialogan con las concepciones de enseñanza que manifiestan los docentes.

Nuestra intención es poner el foco en los docentes como profesionales reflexivos y críticos, para conocer su proceso de toma de decisiones. En este sentido buscamos diferenciarnos de investigaciones previas sobre la comprensión lectora, donde el foco estaba puesto en la práctica de los docentes por un lado, y en el desempeño de los alumnos por el otro. Nos parece importante destacar el aspecto reflexivo del rol docente ya que no siempre es tenido en cuenta. Coincidimos con Anijovich y Mora (2010), ya que:

Pensamos que es necesaria la reflexión permanente y compartida sobre las propias acciones de enseñanza y las de los colegas, promoviendo y posibilitando las *buenas prácticas* (...). Como reconocen muchos investigadores, la buena enseñanza se nutre del conocimiento práctico y personal de los maestros y de su rol activo en el quehacer cotidiano del currículo (p. 17).

Desde esta mirada esperamos que otros docentes puedan enriquecerse con las conclusiones alcanzadas en este trabajo para así reflexionar sobre sus propias propuestas y tomar decisiones de mejora.

## **1.2 Objetivos**

Teniendo en cuenta los antecedentes mencionados, nos planteamos algunas preguntas de investigación que guiarán este trabajo. Estas preguntas son: ¿Cuáles son las concepciones de comprensión lectora que subyacen a las propuestas de enseñanza de docentes de quinto año del nivel primario? ¿Cómo dialogan estas concepciones con la teoría y con las propuestas de enseñanza de los docentes? Estas mismas preguntas se pueden redactar en forma de objetivos de la siguiente manera.

### ***Objetivo General***

Conocer las concepciones de comprensión lectora que subyacen a las propuestas de enseñanza de seis docentes de 5to año del nivel primario de escuelas privadas de Zona Norte del Gran Buenos Aires.

### ***Objetivos Específicos***

- Identificar cómo es el vínculo, si es que lo hay, entre las concepciones de comprensión lectora y las propuestas de enseñanza de los docentes.
- Analizar cómo se relacionan las concepciones de comprensión lectora de los docentes y sus propuestas de enseñanza con las diferentes corrientes teóricas.

## **1.3 Contextualización del tema**

Como mencionamos, la lectura es indispensable para adquirir información en nuestra sociedad y especialmente en el ámbito escolar (Alonso y Mateos, 1985). Podemos afirmar que leer supone comprender el texto escrito (Solé, 2017) ya que no tendría sentido leer un texto si



no podemos entenderlo. Por eso nos interesa en este trabajo poner el foco en la enseñanza de la comprensión lectora, desde la mirada de los docentes y sus concepciones.

En el ámbito de la lectura “durante muchos años, los trabajos (...) se basaron en el supuesto de que la comprensión del lenguaje escrito era equivalente al reconocimiento visual de las palabras, más la comprensión del lenguaje oral” (Alonso y Mateos, 1985, p.5). Este supuesto tiene origen en la perspectiva tradicional que para explicar el proceso de lectura propone el Modelo de Procesamiento Ascendente. En este modelo se considera que el lector analiza el texto desde lo más simple, las letras, hasta lo más complejo, es decir, las frases (Solé, 1987). Las críticas a este modelo ponen en evidencia que “el procesamiento en un nivel determinado no sólo depende de la información procedente de los niveles subordinados sino que se ve afectado también por la información procedente de los niveles de orden superior” (Alonso y Mateos, 1985, p. 6). Por lo tanto, el procesamiento de la información no es solamente de abajo hacia arriba.

Como reacción al Modelo de Procesamiento Ascendente y en un intento de compensar sus deficiencias surge el Modelo de Procesamiento Descendente. Desde esta perspectiva se propone el camino inverso; el procesamiento continúa siendo unidireccional y jerárquico pero en sentido descendente (Solé, 1987). Contrario a lo que planteaba el modelo anterior, en este caso la lectura se inicia en el lector (no en el texto), que va creando hipótesis sobre el texto a partir de sus propios conocimientos y eso influye en la lectura de cada palabra y frase. Este modelo también fue criticado. Como consecuencia:

La descripción de los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura ha cambiado radicalmente a partir de la década de 1980. Ese cambio ha provocado la progresiva sustitución de posiciones que los consideraban un compendio de habilidades y subhabilidades por otras que acentúan su complejidad y globalidad, en tanto procesos que implican varias dimensiones y que ponen en juego no sólo aspectos cognitivos, sino también emocionales, culturales y sociales (Solé y Teberosky, 2014, p. 461).

A partir de estos cambios surge el Modelo Interactivo que es una síntesis y una integración de los enfoques anteriores que fueron elaborados para explicar el proceso de lectura (Solé, 2017). Este modelo considera que la lectura y la comprensión son procesos complejos e interactivos, en los que el lector tiene un rol activo en la construcción del significado a través de la relación que establece entre las ideas del texto y sus conocimientos (León, 1991). Desde esta perspectiva se considera que “leer no consiste única y exclusivamente en descifrar un código de signos, sino que además y fundamentalmente supone la comprensión del significado o mensaje que trata de transmitir el texto” (Alonso y Mateos, 1985, p.5).

Desde el punto de vista de la enseñanza, este Modelo señala la necesidad de que los alumnos se apropien de las estrategias que harán posible la comprensión del texto (Solé, 2017). Es decir que a la hora de enseñar a comprender un texto no sólo necesitamos enseñar sus elementos sino que también debemos enseñar estrategias de comprensión. Según Solé (2017), “las estrategias de comprensión lectora (...) son procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio” (p. 59). La autora insiste en la importancia de enseñar estas estrategias ya que esto permite a los alumnos obtener los recursos necesarios para aprender a aprender (Solé, 2017).

Además, propone diferenciar las estrategias según el momento en que se ponen en práctica. Hay estrategias previas a la lectura, que se relacionan con los objetivos de la lectura y la activación de conocimientos previos por parte del lector; hay estrategias que se ponen en práctica durante la lectura, como el establecimiento de inferencias y la comprobación de la comprensión; y por último, hay estrategias que se ponen en juego después de la lectura, referidas a recapitular el contenido del texto o resumirlo para extender el conocimiento alcanzado.

Los conceptos y definiciones que hemos repasado nos ayudan a tener un marco teórico desde el cuál analizar las planificaciones de los docentes, para descubrir cuáles son sus concepciones sobre la comprensión lectora ya que, como señala Solé (2017), “es la

concepción que el maestro o profesor tenga acerca de la lectura, lo que le hará diseñar unas u otras experiencias educativas con relación a ella” (p. 77).

#### **1.4 Organización del trabajo**

El presente trabajo está organizado en seis capítulos. El capítulo 1 corresponde a la Introducción, donde se presenta la problemática a investigar, se justifica el estudio, se detallan los objetivos, y además se realiza una breve contextualización del tema. El capítulo 2 trata sobre el Diseño Metodológico, por lo tanto presenta las decisiones metodológicas que tuvieron lugar en el proceso de investigación y en el trabajo de campo. El capítulo 3 corresponde al Estado del Arte. Allí se hace un recorrido por los antecedentes a esta investigación para establecer un punto de partida desde donde abordar la problemática. El capítulo 4 es el Marco Teórico. En este apartado se desarrollan los conceptos clave de la investigación desde la mirada de distintos autores. En el capítulo 5 se analizan los datos recolectados a partir de la teoría elaborada en el Marco Teórico. Finalmente, en el capítulo 6 se presentan las conclusiones del estudio.

## **Capítulo 2**

### **Diseño Metodológico**

En este capítulo presentamos las decisiones metodológicas que tuvieron lugar durante el trabajo así como la historia natural de la investigación. El objetivo de este apartado es fundamentar las decisiones tomadas y narrar el proceso de investigación para otorgar validez a los resultados y el análisis.

#### **2.1 Decisiones metodológicas**

Para responder a los objetivos de investigación planteados, hemos seleccionado el enfoque cualitativo. Según Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014) el enfoque cualitativo “utiliza la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación” (p. 7). En relación a la finalidad de la investigación los autores afirman que “su propósito consiste en “reconstruir” la realidad, tal como la observan los actores de un sistema social definido previamente” (Hernández Sampieri *et al.*, 2014, p. 9). Basándonos en estas definiciones consideramos que este es el enfoque que se adecúa mejor a nuestras preguntas de investigación. Nos proponemos reconstruir la realidad desde la perspectiva de los docentes y sus creencias para conocer cuáles son las concepciones de comprensión lectora que subyacen a sus propuestas de enseñanza.

Dentro del enfoque cualitativo seleccionamos el diseño de teoría fundamentada. En este tipo de diseño “el investigador produce una explicación general o teoría respecto a un fenómeno, proceso, acción o interacciones que se aplican a un contexto concreto y desde la perspectiva de diversos participantes” (Hernández Sampieri *et al.*, 2014, p. 472). En nuestro caso, a través de la perspectiva de los docentes, buscamos desarrollar una teoría que pueda dar respuesta a las preguntas de investigación.

Una vez elegido el diseño de investigación definimos el tipo de muestra que queríamos utilizar. Decidimos trabajar con una muestra no probabilística ya que la misma no busca la generalización de los resultados. Tal como señalan Hernández Sampieri *et al.*, (2014) “las muestras no probabilísticas, también llamadas muestras dirigidas, suponen un procedimiento de selección orientado por las características de la investigación, más que por un criterio estadístico de generalización” (p. 189).

Como la teoría fundamentada se aplica a un contexto concreto, para hacer la selección de la muestra tuvimos en cuenta algunos requisitos que pudieran asegurarnos cierta homogeneidad en las experiencias de los docentes, de manera que fuera comparable la información recolectada. Por lo tanto, buscamos docentes de 5° año del nivel primario que estuvieran trabajando en escuelas de gestión privada de la Zona Norte del Gran Buenos Aires. El número final de casos fue de seis. Esta cantidad fue determinada principalmente por la “capacidad operativa de recolección y análisis” y el “entendimiento del fenómeno” que son dos de los factores que mencionan los autores (Hernández Sampieri *et al.*, 2014, p. 384) que intervienen en la decisión del número de casos. En la investigación cualitativa “el principal factor es que los casos nos proporcionen un sentido de comprensión profunda del ambiente y el problema de investigación” (Hernández Sampieri *et al.*, 2014, p. 385). Consideramos que este objetivo puede ser alcanzado con los casos elegidos.

Las fuentes que nos brindan información son los docentes y sus planificaciones de clase. Para recolectar la información utilizamos como instrumento la entrevista semi estructurada; esto nos permitió conocer los puntos de vista de los docentes y sus creencias sobre la comprensión lectora de forma directa, y posteriormente comparar esta información con sus planificaciones de clase. Como afirma Kvale (1996), la entrevista semi estructurada se define como una “conversación que se desarrolla a partir de una secuencia de temas a cubrir, que pueden estar guiados por preguntas, las cuales no son necesariamente fijas, sino que irán variando en función del/a entrevistado/a y la situación” (citado en Navarro, 2009, p. 94).

Elegimos esta modalidad porque permite cierta flexibilidad en la conversación, manteniendo centralidad en el tema a través de la guía de preguntas elaborada previamente.

Para analizar los datos recolectados utilizamos la codificación abierta y axial. Al respecto, “Strauss y Corbin (2002) definen la codificación como el proceso analítico por medio del cual se fragmentan, conceptualizan e integran datos para formar una teoría” (Dabenigno, 2015, p. 3). En nuestro caso, aplicamos el proceso de codificación a las entrevistas que realizamos a los docentes y también a sus planificaciones. Como afirma Dabenigno (2017), esto implica la “categorización, clasificación y rotulación de los datos que comienza identificando en los testimonios de entrevista distintos temas, subtemas y conceptos (...) para luego efectuar comparaciones entre e intra casos que permitan establecer patrones recurrentes y especificidades de los diferentes casos entrevistados” (p. 34). Una vez codificadas las entrevistas continuamos con las planificaciones de los docentes.

Finalmente nos dedicamos a comparar las similitudes y diferencias que encontramos entre las categorías y dimensiones que surgieron en ambos procesos. Como retoma Dabenigno (2015), “codifico entonces, para facilitar la comparación constante (Glaser y Strauss, 1967) de casos y extractos con el objeto de analizarlos e interpretarlos conceptualmente” (p. 3). Esto nos permitió identificar cómo es el vínculo entre las concepciones de comprensión lectora y las propuestas de enseñanza de los docentes, que es uno de nuestros objetivos específicos.

## **2.2 Historia natural de la investigación**

Este apartado tiene el objetivo de narrar la historia de la investigación como una forma de otorgar validez a todo el proceso realizado desde el comienzo del trabajo de campo hasta el análisis de los datos. Así podremos dar cuenta de las decisiones tomadas y sus fundamentos.

El trabajo de campo comenzó con la definición de la muestra que, como se mencionó anteriormente, se trata de una muestra no probabilística. En un primer momento se buscaron docentes de 5to año del nivel primario que trabajaran en escuelas de gestión

privada del partido de San Isidro. Los casos fueron surgiendo de a poco, a medida que se fue difundiendo la búsqueda. La muestra quedó entonces determinada por el acceso ya que los docentes eran conocidos de otros contactos.

Las entrevistas se realizaron entre los meses de julio y octubre de 2021. Las mismas se desarrollaron en forma virtual, ya sea a través de Zoom o Meet, por lo tanto se pudo grabar cada conversación para luego hacer la desgrabación. Los docentes fueron puestos en conocimiento acerca de que las reuniones serían grabadas y que los datos relevados sólo se utilizarían con fines de investigación, respetando el anonimato. Además, los docentes participantes del estudio firmaron cada uno el correspondiente consentimiento informado.

Antes de las entrevistas, se les pidió a los docentes que enviaran por mail alguna planificación que tuvieran sobre comprensión lectora. Algunos mandaron proyectos o unidades enteras mientras que otros enviaron clases “sueltas”. Para realizar el análisis se seleccionaron planificaciones de clase.

Como se explicó en el apartado anterior, las entrevistas se prepararon con una guía de preguntas. Esta guía se fue modificando a medida que fue avanzando el trabajo. Después de cada entrevista se completó una bitácora de campo donde se registraron las observaciones, sensaciones y reflexiones de cada encuentro. Esto permitió identificar sesgos, corregir preguntas mal redactadas, o agregar temas que era necesario incluir y que no se habían considerado inicialmente.

Después de la tercera o cuarta entrevista se decidió ampliar la muestra a docentes de Zona Norte del Gran Buenos Aires ya que surgieron casos de docentes de escuelas que no eran de San Isidro pero que sí cumplían con los requisitos y como el factor geográfico no era relevante esto resultó lo mejor. De esta forma fueron surgiendo más casos hasta que se completó el total de seis entrevistas.

## Capítulo 3

### Estado del Arte

El tema de la comprensión lectora y su enseñanza en la escuela primaria ha sido investigado desde diferentes perspectivas durante los últimos treinta años. Sin embargo, continúa siendo una problemática que preocupa a los docentes del nivel.

Al analizar investigaciones recientes sobre el tema encontramos que éstas tuvieron principalmente dos focos. Algunas se centraron en docentes y escuelas que tenían diferentes estilos y propuestas, y analizaron las prácticas de enseñanza desde algún aspecto en particular; otras, se dedicaron a analizar programas diseñados para mejorar la comprensión lectora de los alumnos. A continuación repasamos la bibliografía desde ambas miradas.

#### **3.1 Investigaciones centradas en los docentes y sus prácticas**

Cuando ponemos el foco en los docentes y sus propuestas, podemos encontrar investigaciones como la de Llamazares Prieto *et al.* (2013), quienes llevaron a cabo un estudio longitudinal que describe e interpreta actividades docentes con diferentes finalidades, desarrolladas para que los niños aprendan a comprender. En palabras de las autoras:

Tomando una muestra de actividades en las aulas desde el último curso de Educación Infantil hasta el tercer curso de Primaria, pretendíamos deducir qué entienden los maestros por enseñar a comprender y qué estrategias de comprensión lectora movilizan en las actividades realizadas (Llamazares Prieto *et al.*, 2013, p. 309).

El relevamiento de datos se realizó con un registro de observación de clase y tuvo dos momentos. En el primer momento, se buscaba identificar qué entienden los maestros por enseñar a comprender; para lo cual se tuvieron en cuenta dos criterios: el tipo de material utilizado y la finalidad de la lectura. El segundo momento, se centró en averiguar qué estrategias de lectura se utilizan para enseñar a comprender; se buscó identificar dos



estrategias consideradas fundamentales para la comprensión lectora: la activación de conocimientos previos y el establecimiento de inferencias.

Las autoras llegan a la conclusión de que “buena parte de las actividades de lectura comportan un matiz de evaluación de la comprensión lectora, pero hay menor actividad relacionada con su enseñanza directa, es decir con las ayudas necesarias para trabajarla antes, durante y después de la lectura” (Llamazares Prieto *et al.*, 2013, p.323).

Es interesante cómo esta investigación pone el foco en los docentes para comprender por qué toman las decisiones que toman, al momento de pensar sus propuestas. Además menciona los tres momentos del proceso de lectura, algo que se reitera en otros estudios.

Otro ejemplo, es la investigación realizada por Franco Montenegro (2009) que busca describir los factores de la metodología de la enseñanza que inciden en el proceso de aprendizaje de la comprensión lectora. Al respecto, la autora plantea que:

Se parte de tres momentos considerados en la enseñanza del proceso de aprendizaje de la comprensión lectora: actividades o estrategias de apoyo antes de iniciar la actividad lectora o fase de motivación y movilización de conocimientos previos; estrategias de apoyo durante la lectura para activar la percepción; y las estrategias de apoyo después de la lectura como control de lectura para estimular los procesos de pensamiento a nivel superior (Franco Montenegro, 2009, p. 137).

Nuevamente se hace alusión a los tres momentos (antes, durante y después de la lectura), y vuelve a surgir como factor importante la activación de conocimientos previos. En este caso también se tiene en cuenta el aprendizaje significativo, por lo tanto “se suman tres factores elementales: la motivación como locus de control; la actitud que se traduce en el aula de clases como clima de aprendizaje; y el afecto para la canalización positiva de la actitud frente a la actividad lectora” (Franco Montenegro, 2009, p. 137).

La autora afirma que los docentes se apropian del tipo antes-durante-después de la lectura. Menciona que activan los conocimientos previos antes de la lectura, hacen preguntas durante

la lectura, y realizan actividades complementarias después. También se identificaron elementos para fomentar un aprendizaje significativo, como dejar que los niños elijan el texto y hagan hipótesis del contenido a partir del título. Estas conclusiones no coinciden con las de la investigación anterior donde no se encontraron evidencias de la enseñanza de estrategias de comprensión.

Por otra parte, Rojas Cáceres y Cruzata Martínez (2016) llevaron a cabo una investigación con el objetivo de estudiar el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de 4° grado de la Educación Primaria. El estudio se centró en una muestra intencional conformada por dos docentes y quince alumnos. Se realizaron entrevistas a los docentes; observaciones de prácticas pedagógicas y; se desarrolló una prueba para medir el nivel de comprensión de los alumnos.

Como conclusiones, los investigadores mencionan que “las concepciones teóricas que tienen los docentes sobre la comprensión son predominantemente empíricas debido a que están enfocadas en la pedagogía tradicional, y sólo manifiestan algunos rasgos del enfoque comunicativo” (Rojas Cáceres y Cruzata Martínez, 2016, p. 353). Asimismo sostienen que los docentes consideran que las estrategias didácticas son simplemente una secuencia de actividades, y por lo tanto la planificación no favorece el desarrollo de la comprensión en los estudiantes. “Además no ponen en práctica el antes, durante y después de la lectura lo cual limita el desarrollo de sus habilidades y capacidades referidas a esta competencia” (Rojas Cáceres y Cruzata Martínez, 2016, p. 353).

Las investigaciones presentadas hasta aquí indagan las prácticas y estrategias de enseñanza de los docentes y sus concepciones con respecto al proceso de comprensión lectora, aspecto que indagaremos en esta nueva investigación. Además, como hemos visto anteriormente, surge la preocupación por la falta de consideración de los tres momentos de la lectura.

### **3.2 Investigaciones centradas en el análisis de programas**

Mencionamos al comienzo que muchas investigaciones se centraron en evaluar programas. Esto se debe a que, “el valor de la comprensión lectora ha suscitado numerosos estudios y propuestas de intervención educativa para entender y mejorar esta competencia, y para crear condiciones mejores para el aprendizaje” (Llamazares Prieto *et al.*, 2013, p. 309). A continuación analizaremos algunos ejemplos.

Madariaga, Goñi y Chireac (2009), pusieron en práctica un programa de enseñanza directa de comprensión lectora dirigido a alumnos de 2º ciclo de Educación Primaria.

El programa estaba basado en los estudios que analizan las diferencias entre lectores competentes y con pobre capacidad de comprensión y en la metodología de instrucción directa propuesta por Baumann (1983, 1990), caracterizada por trasladar gradualmente la responsabilidad del aprendizaje desde el profesor al estudiante (Madariaga *et al.*, 2009, p. 303).

Este cambio gradual se logra con la ejecución de cinco pasos en cada unidad didáctica: introducción, ejemplo, enseñanza directa, aplicación dirigida por el profesor, práctica individual. El programa se compone de seis unidades didácticas elaboradas con textos narrativos y expositivos con un nivel de dificultad adecuado para escolares de 8 a 11 años.

Luego del diseño del programa, “se procedió a la intervención educativa propiamente dicha con una primera fase de puesta en práctica del programa, previa instrucción al profesorado y la segunda cuyo objetivo era conectar las estrategias adquiridas con las experiencias cotidianas del aprendizaje escolar” (Madariaga *et al.*, 2009, p. 303).

La etapa de análisis de datos muestra que el alumnado que ha puesto en práctica el programa de instrucción directa ha mejorado significativamente y que no ha sucedido así con los del grupo control que continuaron con la instrucción tradicional. Podemos observar en este caso, el importante rol que cumplen los docentes y cómo con la guía de este programa lograron mejorar sus prácticas.

Con resultados similares, Mateos (1991), llevó a cabo una investigación con el objetivo de “evaluar la efectividad de un nuevo programa de instrucción dirigido a mejorar las habilidades de supervisión de la comprensión lectora mediante la explicación, el modelado y la práctica dirigida” (p. 61). La muestra estaba conformada por 68 alumnos de 5° de EGB. Los alumnos fueron evaluados antes y después de la intervención.

La autora llega a la conclusión de que “el método que incluye los componentes de explicación, modelado y práctica supervisada parece producir mayores ganancias que el método tradicional” (Mateos, 1991, p. 70).

En Argentina, el Programa Lee Comprensivamente es el primer programa de comprensión lectora en español para niños de 9 a 11 años. Publicado en 2013, el programa fue diseñado por un equipo de investigación (Grupo LEE) siguiendo las concepciones de Jane Oakhill y Kate Cain: “el mismo se realizó con el propósito de trabajar sistemáticamente las habilidades relativas a la comprensión lectora en niños de 4to y 5to grado de la escolaridad primaria” (Gottheil *et al.*, 2019, p. 100).

“El programa Lee Comprensivamente (Gottheil *et al.*, 2011), propone trabajar la comprensión a través de un texto completo a partir del cual se incluyen todos los componentes definidos como necesarios para el desarrollo de la comprensión” (Gottheil *et al.*, 2019, p.100). Estos componentes son: el vocabulario, la producción de inferencias, el monitoreo de la comprensión y la comprensión de la estructura textual.

Años después de la creación del programa, se realizó un estudio con el objetivo de evaluar la eficacia del mismo.

Los resultados mostraron que el programa tuvo efectos positivos y significativos sobre la lectura y la fluidez lectora, también sobre el conocimiento acerca del vocabulario, la comprensión de la estructura textual, la generación de inferencias, el monitoreo de la comprensión y sobre la comprensión global de textos, favoreciendo así, el aprendizaje de la comprensión lectora (Gottheil *et al.*, 2019, p.99).

Nuevamente notamos que la modificación de las prácticas o estrategias de enseñanza llevan a mejores resultados en materia de comprensión lectora.

Puede concluirse, a partir del recorrido que hemos hecho, que la enseñanza de la comprensión lectora es una problemática que continúa vigente. Aunque hay ciertos consensos sobre la importancia de activar conocimientos previos, hacer inferencias y diferenciar los momentos de la lectura, cada escuela y cada docente tiene su propia perspectiva a la hora de poner en práctica estas actividades. Por esa razón nos parece importante seguir explorando el tema con una nueva investigación, donde buscaremos conocer las concepciones de comprensión lectora que subyacen a las propuestas de enseñanza de los docentes.

## Capítulo 4

### Marco Teórico

En el presente capítulo se desarrollan los conceptos teóricos centrales de esta investigación; a partir de los cuales se fundamenta el análisis. Abordamos el tema de la comprensión lectora y su enseñanza desde distintas perspectivas y autores.

El texto está organizado en tres partes. En el primer apartado, bajo el título *Las propuestas de enseñanza (y las concepciones que las andamian)*, definimos el concepto de propuesta de enseñanza y analizamos la relación que existe entre las concepciones de los docentes y sus planificaciones. El segundo apartado, *La comprensión lectora desde distintos modelos*, aborda el concepto de la comprensión lectora desde tres perspectivas teóricas: el Modelo de Procesamiento Ascendente; el Modelo de Procesamiento Descendente; y el Modelo Interactivo. Por último, en el tercer apartado que titulamos *La enseñanza de la comprensión lectora*, nos dedicamos a explicar qué estrategias es necesario enseñar para formar lectores eficaces.

#### **4.1 Las propuestas de enseñanza (y las concepciones que las andamian)**

El objetivo de este Trabajo Final de Grado es conocer las concepciones de comprensión lectora que subyacen a las propuestas de enseñanza de seis docentes de nivel primario que ejercen en escuelas privadas de la Provincia de Buenos Aires. En este apartado nos enfocaremos en dos conceptos clave de este objetivo que son las concepciones de los docentes sobre la comprensión lectora y sus propuestas de enseñanza. Justamente cuando Solé (2017) se refiere al problema de la enseñanza de la lectura menciona estos dos conceptos como factores que influyen en la problemática. La autora afirma que:

El problema de la enseñanza de la lectura en la escuela no se sitúa a nivel del método que la asegura, sino en la conceptualización misma de lo que ésta es, de cómo la valoran los equipos de profesores, del papel que ocupa en el proyecto curricular del

centro, de los medios que se arbitran para favorecerla, y por supuesto, de las propuestas metodológicas que se adoptan para enseñarla (p.28).

Con respecto a las propuestas metodológicas, cada docente diseña sus clases en el marco de la institución donde trabaja, considerando el contexto, el área que enseña, los materiales y recursos disponibles y demás factores que influyen en su labor. Cada docente construye así su estrategia de enseñanza. Anijovich y Mora (2010) definen a las estrategias de enseñanza como “el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos” (p. 23). Según las autoras, las estrategias tienen dos dimensiones: la dimensión reflexiva en la que el docente diseña su planificación y la dimensión de la acción que involucra la puesta en marcha de las decisiones tomadas.

La dimensión reflexiva incluye la toma de decisiones sobre las actividades que los alumnos van a realizar en cada clase. Estas actividades son “las tareas que los alumnos realizan para apropiarse de diferentes saberes, son instrumentos con los que el docente cuenta y que pone a disposición en la clase para ayudar a estructurar las experiencias de aprendizaje” (Anijovich y Mora, 2010, p. 26). Las actividades que los alumnos realizan constituyen lo que a fines de este trabajo vamos a llamar las propuestas de enseñanza. Y como dice nuestro objetivo, es lo que vamos a observar para conocer las concepciones de los docentes sobre la comprensión lectora.

Siguiendo con lo anterior, las propuestas de enseñanza que cada docente planifica se sustentan en sus concepciones sobre la lectura. Por eso, tomamos estas propuestas como datos para el análisis. Solé (2017) plantea que la concepción que el maestro tenga sobre la lectura va a definir el diseño de las experiencias educativas sobre ese tema. En la misma línea, Anijovich y Mora (2010) sostienen que “las características de cada disciplina y la concepción que cada docente tiene sobre qué es el conocimiento y cómo se accede a él incidirán en el tipo de estrategia que diseñe y lleve a la acción en sus prácticas de enseñanza” (p.33).

Otro aspecto importante que debemos tener en cuenta cuando hablamos de las concepciones de los docentes, es que estas pueden no ser conscientes. Según Anijovich y Mora (2010), “el conocimiento práctico que los docentes ponen en juego en las aulas es el resultado de diferentes saberes y supuestos que subyacen a la acción y que no siempre son explícitos o conscientes” (p. 16). Por eso es importante dedicar tiempo a la reflexión sobre la práctica, para hacer explícitos esos conocimientos y hacer las modificaciones necesarias a las propuestas de enseñanza.

La práctica reflexiva en el ámbito de la enseñanza es una temática que abordan diversos autores. Al respecto, Perrenoud (2004) menciona que un practicante reflexivo no se conforma con lo que aprendió en su formación inicial, ni en los primeros años de práctica; señalando así la importancia de la reflexión a lo largo de la carrera docente y el rol central que tiene en el desarrollo profesional. Agrega además que:

Un «enseñante reflexivo» no cesa de reflexionar a partir del momento en que consigue arreglárselas, sentirse menos angustiado y sobrevivir en clase. Sigue progresando en su oficio, incluso en ausencia de dificultades o de crisis, por placer o porque no puede impedirlo, porque la reflexión se ha convertido en una forma de identidad y de satisfacción profesionales (p.42).

Aunque parezca algo inevitable y natural para cualquier docente esta práctica requiere de ciertas estructuras para transformarse en algo sistemático, en una reflexión que logre cambios. Como dice Perrenoud (2004), “a todos nos sucede alguna vez que reflexionamos espontáneamente sobre la propia práctica, pero si este planteamiento no es metódico ni regular no va a llevar necesariamente a concienciaciones ni a cambios” (p.42). En este sentido Anijovich y Capelletti (2018), señalan la necesidad de utilizar dispositivos para generar esta sistematicidad. Las autoras afirman que:

en la práctica, el análisis reflexivo no surge espontáneamente, no alcanza con invitar a los docentes a “traer algo a la mente”, sino que requiere de dispositivos que



contribuyan al diálogo, en interacción con otros, que sean sistemáticos y continuos, transformándose en práctica reflexiva (p. 77).

Es importante señalar que, para poder aplicar estos dispositivos y fomentar la práctica reflexiva en los docentes, se requiere de configuraciones de espacios y tiempos; hay que generar un clima adecuado y esto implica que la institución debe estar involucrada y comprometida con el proceso. Por lo tanto, además de planificar acciones para llevar adelante los dispositivos necesitamos generar las condiciones que brinden el contexto apropiado (Anijovich y Capelleti, 2018).

Como cierre, retomamos a Anijovich y Mora (2010) para destacar que:

Pensamos que es necesaria la reflexión permanente y compartida sobre las propias acciones de enseñanza y las de los colegas, promoviendo y posibilitando las buenas prácticas. Creemos que las buenas prácticas son inspiradoras de un hacer reflexivo, flexible, abierto al cambio y a la experimentación ya que, como reconocen muchos investigadores, la buena enseñanza se nutre del conocimiento práctico y personal de los maestros y de su rol activo en el quehacer cotidiano del currículo (p. 17).

## **4.2 La comprensión lectora desde distintos modelos**

La comprensión lectora ha suscitado numerosos estudios para entender esta competencia y mejorar las condiciones para su aprendizaje a través de propuestas de intervención educativa (Llamazares Prieto *et al.*, 2013). Estos estudios se basaron en distintas concepciones teóricas en función de modelos de comprensión lectora. Desde la perspectiva tradicional, podemos encontrar los Modelos de Procesamiento Ascendente. Estos modelos consideran a la lectura como un proceso unidireccional, secuencial y jerárquico: “en esta perspectiva, el lector analiza el texto partiendo de lo que se considera más simple (la letra) hasta llegar a lo que se cree más complejo (la frase, el texto en su globalidad)” (Solé, 1987, p. 1). Por lo tanto, el foco de la comprensión está puesta en la decodificación ya que, al dominar esta habilidad, se automatiza la lectura de cada palabra y en consecuencia el lector logra comprender el texto

en su totalidad. Al respecto, Alonso y Mateos (1985) señalan que “la información se propaga de abajo-arriba a través del sistema, desde el reconocimiento visual de las letras hasta el procesamiento semántico del texto como un todo, sin que la relación inversa sea necesaria” (p. 6).

En relación a la enseñanza de la lectura, estos modelos se concentran principalmente en comprobar si la comprensión ha ocurrido. Por lo tanto se proponen ejercicios como hacer preguntas sobre el texto, pero no brindan las herramientas necesarias para alcanzar el objetivo. Solé (1987) sostiene que “aunque se insiste en la comprensión, las indicaciones sobre actividades de enseñanza/aprendizaje dirigidas a ella son escasas, poco específicas y aun de utilidad dudosa” (p. 2). Por lo tanto se evalúa la comprensión lectora pero no se enseña a comprender el texto.

Es importante señalar que en el ámbito de la investigación sobre lectura y de la intervención pedagógica, este modelo ha gozado de una larga hegemonía (Solé, 1987). Sin embargo posteriormente, se pudo demostrar que el proceso de comprensión lectora no ocurre de esta manera. Alonso y Mateos (1985), mencionan que:

La evidencia en contra de estos modelos es abundante en la literatura experimental, donde se pone de manifiesto que el procesamiento en un nivel determinado no sólo depende de la información procedente de los niveles subordinados sino que se ve afectado también por la información procedente de los niveles de orden superior (p. 6).

Como consecuencia del fracaso de los Modelos de Procesamiento Ascendente, surgen los Modelos de Procesamiento Descendente. Desde esta teoría la búsqueda de significación guía las acciones del lector pero esta vez en sentido descendente; aunque el procesamiento continúa siendo unidireccional y jerárquico (Solé, 1987). Contrario a lo que planteaba el modelo anterior, en este caso la lectura se inicia en el lector, que va creando hipótesis sobre el texto a partir de sus propios conocimientos: “las teorías del procesamiento descendente (...) postulan que los buenos lectores, al interpretar el significado del texto se sirven más de

sus conocimientos sintácticos y semánticos de forma anticipatoria que de los detalles gráficos en tanto que claves” (Smith, 1971, 1973; Goodman, 1976; citados en Alonso y Mateos, 1985, p. 6).

Esta nueva perspectiva también propone cambios en el ámbito de la instrucción. En vez de enseñar al comienzo la correspondencia entre grafías y sonidos, se propone comenzar con la configuración global (palabras y frases), y a partir de allí el análisis se realiza en sentido descendente (Solé, 1987). Incluso en posiciones más radicales dentro de este modelo, se omite la enseñanza del código ya que se considera que perjudica la lectura comprensiva (Solé, 1987).

Aunque los Modelos de Procesamiento Descendente le restan importancia a la decodificación de las palabras y ponen el foco en los conocimientos del lector y el sentido global del texto, Alonso y Mateos (1985) afirman que:

Los análisis de movimientos oculares durante la lectura indican que los buenos lectores fijan la mirada en cada palabra, independientemente de su grado de predictibilidad contextual (Just y Carpenter, 1980), lo que pone de manifiesto que la información gráfica sí es procesada en el curso de la lectura (p. 6).

A partir de la insuficiencia de ambos modelos para explicar el proceso de lectura surge un nuevo marco explicativo que superando los defectos de aquellos e integrando los aspectos positivos construye una nueva teoría de la lectura (Solé, 1987). Este constituye el origen de los Modelos Interactivos, que plantean que en el proceso de lectura tanto el lector como el texto son factores importantes. En esta teoría, el lector es quien construye el sentido global del texto, valiéndose de sus conocimientos previos, pero basándose también en las claves del texto.

Un aspecto fundamental del modelo interactivo es que no se centra exclusivamente en el texto ni en el lector (...) Para el modelo interactivo, en la lectura intervienen de

manera coordinada, simultánea e interactuante, procesamientos de la información en sentido ascendente —bottom-up— y descendente —top down— (Solé, 1987, p. 3).

Cuando el lector se enfrenta a un texto, las palabras y frases van brindando información que es procesada a partir de los conocimientos que posee (“esquemas” de conocimientos). Esta información hace que el lector vaya formulando hipótesis. A medida que avanza en la lectura, busca en el texto indicios que le permitan verificar estas hipótesis para construir el sentido global del texto. “La lectura debe ser un proceso constructivo, inferencial, caracterizado por la formación y comprobación de hipótesis acerca de lo que trata el texto” (Alonso y Mateos, 1985, p. 7).

Desde esta perspectiva se considera que leer no sólo implica descifrar un código de signos sino que fundamentalmente supone la comprensión del significado del texto (Alonso y Mateos, 1985). A diferencia de los modelos anteriores que se centraban en el texto y en el lector, este modelo incorpora un tercer elemento que es el sentido del texto. Entonces podemos afirmar que “la lectura y su comprensión se conciben hoy como un proceso complejo e interactivo, a través del cual, el lector construye activamente una representación del significado poniendo en relación las ideas contenidas en el texto con sus conocimientos” (León, 1991, p. 7).

Los Modelos Interactivos configuran una nueva agenda de investigación en el ámbito académico; asociado a la lectura y al estudio de prácticas de enseñanza encontraremos conceptos como conocimientos previos, metacognición y estrategias de lectura (Solé y Teberosky, 2014). En el siguiente apartado desarrollaremos con mayor profundidad cada uno de estos aspectos. Sin embargo, no queremos dejar de mencionar que:

La importancia atribuida por la investigación a los aspectos intelectuales no debe suponer un menoscabo de la dimensión afectiva y emocional implicada en leer y escribir, ni dejar de considerar el impacto de su aprendizaje (o de su no aprendizaje) en

el autoconcepto y la autoestima del individuo en el contexto de culturas letradas (Solé y Teberosky, 2014, p. 484).

### **4.3 La enseñanza de la comprensión lectora**

Leer y escribir transforman la mente ya que están relacionadas no solo a comunicar sino especialmente a pensar y aprender (Solé y Teberosky, 2014). Uno de los objetivos centrales de la escuela primaria es alfabetizar, es decir, enseñar a leer y escribir. Pero alfabetizar no implica solamente el aprendizaje del código sino también el desarrollo de la comprensión lectora, que se construye a lo largo de la escolaridad. “Desplegar habilidades de comprensión lectora permite al lector potenciar su pensamiento, desarrollar ideas más abarcadoras, e incrementar los conocimientos que se poseen sobre diferentes temas” (Gottheil *et al.*, 2019, p. 100).

Como mencionan las autoras, consideramos que la comprensión lectora es indispensable para el aprendizaje, por eso nos interesa detenernos en su enseñanza. Al respecto, Solé (2017) señala la necesidad de que los alumnos “aprendan a procesar el texto y sus distintos elementos así como las estrategias que harán posible su comprensión” (Solé, 2017, p. 19). Es decir que al momento de enseñar a comprender un texto debemos tener en cuenta (y enseñar) las estrategias que los alumnos van a necesitar poner en práctica para comprender la lectura. No solo debemos evaluar la comprensión lectora sino hacer explícitas las estrategias que los lectores utilizan para comprender. Según Solé (2017), “las estrategias de comprensión lectora (...) son procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio” (p. 59).

La autora señala la importancia de enseñar estrategias de comprensión para lograr lectores autónomos, que puedan enfrentarse a distintos tipos de textos, ya que las estrategias se pueden adaptar a cualquier texto aunque estos no sean conocidos por los alumnos. Al

respecto, señala que “enseñar estrategias de comprensión contribuye, pues, a dotar a los alumnos de recursos necesarios para aprender a aprender” (Solé, 2017, p. 62).

Ante la pregunta de qué estrategias debemos enseñar, varios autores (Braslavsky, 2005; Franco Montenegro, 2009; Gottheil *et al.*, 2011; Gutiérrez-Braojos y Salmerón Pérez, 2012; Solé, 2017) proponen clasificarlas en tres momentos: antes de la lectura; durante la lectura; y después de la lectura. Esta clasificación no pretende ser una estructura fija pero sí debemos considerar que en cada momento del proceso hay estrategias que cobran mayor relevancia y que hay que hacer explícita su enseñanza.

Antes de la lectura, encontramos las estrategias que corresponden a la anticipación. Este momento es importante porque permite que los alumnos vayan relacionando sus conocimientos previos con el texto que van a leer. Lo primero que debemos tener en cuenta es que antes de leer, los alumnos deben tener claros los objetivos de la lectura. Estos pueden ser muy variados, algunos de los que menciona Solé (2017) son: leer para aprender; leer por placer; leer para practicar lectura en voz alta; leer para dar cuenta de que se ha comprendido; entre otros. Estos objetivos pueden ser personales de cada alumno o pueden ser impuestos por el docente. Cuando el objetivo del alumno no coincide con el del docente, o el docente no es claro con sus objetivos se genera un conflicto (Snow, 2002), que puede afectar a la comprensión del texto.

Otra estrategia anterior a la lectura es activar el conocimiento previo. Solé (2017) menciona que “si el texto está bien escrito y si el lector posee un conocimiento adecuado sobre él, tiene muchas posibilidades de poder atribuirle significado” (p. 90). En este momento el docente debe tener en cuenta que el bagaje de cada alumno va a ser diferente y su rol de guía será indispensable. La autora sostiene que “es importante el papel del profesor para reconducir las informaciones y centrarlas alrededor del tema que nos ocupa” (Solé, 2017, p. 93).

Relacionado con los conocimientos previos, algunos autores (Gottheil *et al.*, 2019; Snow, 2002) proponen también que antes de leer se aclare el vocabulario específico que será

necesario conocer para comprender el texto. Fonseca, Pujals, Lasala, Lagomarsino, Migliardo, Aldrey, Buonsanti, y Barreiro (2014) reconocen que los buenos comprendedores tienen un vocabulario rico y amplio que les permite entender el significado de las palabras en diferentes contextos. Es importante entonces que el docente seleccione textos adecuados al grupo de alumnos y que aclare con anticipación el vocabulario necesario para comprender el sentido del texto, de esta forma los alumnos lograrán una lectura más autónoma y fluida.

La siguiente estrategia es establecer predicciones. Antes de leer podemos realizar predicciones en base al título, la estructura del texto, las ilustraciones, las propias experiencias, etc. Es importante que los niños puedan formular sus predicciones abiertamente y luego comprobarlas durante la lectura.

Por último, antes de leer debemos promover las preguntas de los alumnos acerca del texto. “Cuando los alumnos plantean preguntas pertinentes sobre el texto (...) se hacen conscientes de lo que saben y lo que no saben acerca de ese tema. Además así se dotan de objetivos propios, para los cuales tiene sentido el acto de leer” (Solé, 2017, p. 96).

Luego de todo este trabajo previo comienza la lectura, durante la cual vamos construyendo el sentido del texto a través de la emisión y verificación de hipótesis. En la etapa previa a la lectura destacamos la importancia de establecer predicciones y hacer preguntas sobre el texto. Al momento de leer, estas predicciones deben ser verificadas o sustituidas por otras. Esto implica que el lector debe poder regular su comprensión para poder identificar lo que comprende y lo que no comprende. “Esta es una actividad metacognitiva, de evaluación de la propia comprensión, y sólo cuando es asumida por el lector su lectura se hace productiva y eficaz” (Solé, 2017, p. 102). Cuando el lector identifica una laguna de comprensión debe tomar una decisión que le permita compensarla. Esta decisión puede ser seguir leyendo, aventurar una predicción, releer el contexto previo, acudir a una fuente externa, etc. La elección de la estrategia dependerá de la relevancia que tiene el error de comprensión para construir el sentido global del texto. Es importante que en este momento el docente explicita

y modele las estrategias que se ponen en práctica (Snow, 2002). En cuanto a la enseñanza de estas estrategias Solé (2017) sostiene que:

Dado que cuando leemos predecimos, nos equivocamos, interpretamos, recapitulamos, nos planteamos preguntas, volvemos a predecir, etc., no se trata tanto de pensar en situaciones muy específicas, cada una para trabajar un aspecto como de tener presente que la lectura de verdad, la eficaz, utiliza todas estas estrategias cuando es necesario y, en consecuencia, en articular situaciones de enseñanza de la lectura en las que se asegure su aprendizaje significativo (p. 115).

Otra estrategia que se pone en práctica durante la lectura y es esencial para la construcción del sentido del texto es hacer inferencias. Braslavsky (2005), menciona que “no se trata de encontrar la significación que está en el texto, sino de que quien lee y quien escribe construya la significación que hay entre líneas o más allá del texto” (p. 6). Para entender más allá de lo que dice el texto se ponen en juego los conocimientos previos que permitirán que el alumno pueda comprender (o no) lo que no está explícito. Gottheil *et al.* (2019) sostienen que las inferencias son un componente crucial de la comprensión.

Después de la lectura, Solé (2017) propone trabajar sobre tres estrategias: la idea principal, el resumen, y las preguntas. Debido a la complejidad de estas estrategias, en este momento del proceso será clave el rol del docente como modelo y guía. En el caso de la idea principal, esta se debe generar en función de los objetivos de lectura que nos planteamos antes de leer. Identificar la idea principal de un texto es una tarea compleja que no suele enseñarse lo suficiente en la escuela, por eso es importante aclarar a los alumnos qué se espera de ellos ante esta actividad (Gottheil *et al.*, 2011). Según Solé (2017), “los alumnos necesitan saber qué es la idea principal y para qué les va a servir, y deben poder encontrar los lazos necesarios entre lo que buscan, sus objetivos de lectura y sus conocimientos previos” (p. 122).



Además, partiendo nuevamente de los objetivos de lectura, los conocimientos previos y las ideas principales podemos hacer un resumen del texto. Según Braslavsky (2005) “el resumen debe ser una versión integrada y fiel del texto que se quiere resumir” (p. 8). A su vez, Solé (2017), afirma que “el resumen exige la identificación de las ideas principales y de las relaciones que entre ellas establece el lector de acuerdo con sus objetivos de lectura y conocimientos previos a ella” (p. 130). Enseñar esta estrategia es difícil porque es complejo para los alumnos identificar las ideas principales del texto. Al respecto, Solé (2017) sostiene que estas dificultades pueden atribuirse a las preguntas que en general se plantean después de la lectura, que se refieren indistintamente a las ideas principales y a los detalles. Cuando los alumnos responden estas preguntas no pueden distinguir las diferencias que hay entre las ideas globales y las ideas secundarias porque a todas se las ubica en el mismo nivel. Esto nos lleva a la siguiente estrategia que es formular y responder preguntas.

A la hora de formular preguntas luego de la lectura, es importante que el docente tenga presente que “una pregunta pertinente es aquella que es coherente con el objetivo que se persigue mediante la lectura” (Solé, 2017, p.137). Otro aspecto a considerar que nos advierte la autora es que es posible responder preguntas sobre un texto aun sin comprenderlo (Solé, 2017). Justamente por lo que mencionamos en el párrafo anterior, en general las preguntas que se proponen no ayudan al alumno a comprender la idea global del texto. Por lo tanto debemos seleccionar intencionalmente las preguntas que podrán darnos información sobre lo que el alumno comprendió ya que para lograr una lectura activa es esencial enseñar a formular y responder preguntas (Solé, 2017).

## Capítulo 5

### Análisis de datos

Dentro de los diseños de investigación cualitativa elegimos para esta investigación la teoría fundamentada. Según Hernández Sampieri *et al.* (2014), “su propósito es desarrollar teoría basada en datos empíricos y se aplica a áreas específicas” (p. 472). Para este tipo de investigación la etapa de análisis de los datos tiene una gran importancia ya que “los autores que sustentan esta aproximación sostienen que las teorías deben basarse o derivarse de datos recolectados en el campo” (Hernández Sampieri *et al.*, 2014, p. 472).

Recordamos que los datos recolectados surgieron de las entrevistas y las propuestas de enseñanza de seis docentes de 5to año del nivel primario de escuelas privadas de Zona Norte del Gran Buenos Aires. Con el objetivo de mantener la confidencialidad de las docentes sus nombres fueron anonimizados.

“En el análisis de los datos, la acción esencial consiste en que recibimos datos no estructurados, a los cuales nosotros les proporcionamos una estructura”, señalan Hernández Sampieri *et al.* (2014, p. 418). Para alcanzar esta estructura atravesamos un proceso de varios pasos. En primer lugar leímos con detenimiento todas las entrevistas. En una segunda lectura fuimos marcando aquellos extractos que nos llamaban la atención o que identificamos como relevantes según nuestros objetivos. A cada sección le fuimos otorgando un código, esto formó parte de la codificación. Luego de codificar todas las entrevistas hicimos el mismo trabajo sobre las propuestas de enseñanza de las docentes. Una vez completa la lista de códigos comenzamos a organizarlos según los distintos temas a los que hacían referencia. Así se formaron cuatro categorías que luego fueron integradas en dos dimensiones. Las dos dimensiones son *Los docentes: concepciones y experiencias*, y *Las propuestas de enseñanza sobre comprensión lectora*.

Ambas dimensiones nos permiten relacionar los datos encontrados con la teoría desarrollada en el Marco Teórico para así cumplir con nuestros objetivos específicos:

- Identificar cómo es el vínculo, si es que lo hay, entre las concepciones de comprensión lectora y las propuestas de enseñanza de los docentes.
- Analizar cómo se relacionan las concepciones de comprensión lectora de los docentes y sus propuestas de enseñanza con las diferentes corrientes teóricas.

A su vez, estos objetivos nos llevan a alcanzar el objetivo general:

- Conocer las concepciones de comprensión lectora que subyacen a las propuestas de enseñanza de seis docentes de 5to año del nivel primario de escuelas privadas de Zona Norte del Gran Buenos Aires.

## **5.1 Los docentes: concepciones y experiencias**

Dentro de esta dimensión organizamos todos los datos que se relacionan con los docentes como profesionales. A través de las entrevistas fuimos descubriendo distintos aspectos que hacen al rol docente y marcan su experiencia. Analizamos las dificultades y desafíos que enfrentan en su tarea diaria, conocimos más sobre sus estrategias de enseñanza y el impacto que tiene la práctica reflexiva. También, a través de los testimonios de cada una de las maestras, pudimos identificar cuáles eran sus concepciones sobre la comprensión lectora. Esta primera dimensión abarca dos categorías:

- Planificación y práctica reflexiva
- Concepciones sobre comprensión lectora

### ***Planificación y práctica reflexiva***

El objetivo de este trabajo es conocer las concepciones de comprensión lectora que subyacen a las propuestas de enseñanza de seis docentes de 5to año del nivel primario de escuelas privadas de Zona Norte del Gran Buenos Aires. Antes de adentrarnos en las propuestas de

enseñanza, nos pareció importante conocer un poco más sobre las estrategias de enseñanza de los docentes.

Anijovich y Mora (2010) definen a las estrategias de enseñanza como “el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos” (p. 23). Según las autoras, las estrategias tienen dos dimensiones: la dimensión reflexiva en la que el docente diseña su planificación y la dimensión de la acción que involucra la puesta en marcha de las decisiones tomadas. Con respecto a la dimensión reflexiva, una cuestión que surgió en varias de las entrevistas fue la falta de tiempo para planificar durante el horario de trabajo en la escuela. Las docentes manifiestan que ese tiempo no es suficiente y que muchas veces deben planificar las actividades en sus casas.

“El tiempo y la falta de tiempo, ¿no? es otro gran tema (...) Esas pocas horas que tienen materias especiales no me alcanzan para planificar” (Gloria).

“Cuando planifico la unidad completa me lleva un montón de tiempo (...). Yo trato de optimizar siempre en el colegio, pero eh, no alcanza, no, así que sigo en mi casa... Lo mismo para cuando hay que hacer boletines informes. Sí, siempre nos excedemos, en casa todo el tiempo...” (Mirta).

“No, se trabaja en casa los fines de semana. Eh, nada, un día en el fin de semana cada 15 o 20 días que dije, bueno, listo me tengo que poner a trabajar planifico 15-20 días y ya ahí de vuelta después repetimos, pero no en las horas que tenemos así institucionales, no. No tengo, no tenemos tantas en el cole, entonces no tienes tiempo o es corregir o tomarte un té y arrancar en 20, 40 minutos no. Capaz que más adelante cuando ya tenga más aceitado los contenidos y todo puede ser que lo ya lo tenga para poder hacerlo en estas horas, pero no, por ahora es trabajo extra” (Camila).

Con respecto a la dimensión de la acción, nos interesaba conocer cómo es el proceso de puesta en práctica de las actividades planificadas y qué tipo de reflexiones realizan los

docentes sobre sus prácticas. Cuando les consultamos si suelen reflexionar sobre su práctica algunas de las respuestas fueron:

“Sí, sí, me lo planteo y más que nada cuando me siento a planificar los otros temas, las otras cosas más adelante y digo bueno, esto sirvió, esto no” (Camila)

“Si todo el tiempo pues soy muy hinchada y estoy todo el tiempo viendo cómo mejorar...” (Mirta).

“Sí todo el tiempo. Absolutamente” (Gloria).

Algunas docentes mencionan que la reflexión las lleva a hacer modificaciones en sus prácticas:

“¿Sabés qué tiene de bueno?, lo bueno que tiene segundo ciclo es que vos la actividad la hacés dos veces. Yo voy al “A” y después lo hago en el “B” al otro día o el mismo día. En uno dije “ay no me gustó como estuve, no me gustó, no, no logré lo que quería que hagan” y tenés la segunda oportunidad” (Pía)

“Yo cuando planifico el proyecto lo dejo planificado y si yo a final final del proyecto voy a mi carpeta la mitad no lo hice, lo hice distinto. Entonces, vas corrigiendo sobre la marcha y a veces pasa también que con un grupo funciona una cosa y con otro con el otro grupo tiene otros intereses” (Pía).

“Yo soy así como te decía bastante como crítica de mis clases de cómo las di y si veo que me están mirando con cara como diciendo ¿de qué estás hablando? Ahí mismo ya me estoy replanteando a ver a ver qué puede estar fallando ... Y recalculo...” (Mirta).

Como podemos ver, la práctica reflexiva parece ser un aspecto fundamental de las prácticas de las docentes consultadas, pero Perrenoud (2004) menciona que aunque surjan reflexiones espontáneas, para que se produzcan cambios debemos lograr que estos planteamientos sean metódicos. Por esta razón quisimos saber si los docentes registraban estas reflexiones para poder en un futuro consultarlas y recordarlas con el objetivo de mejorar. Ante esta pregunta

tuvimos variadas respuestas, mientras que algunas docentes afirmaron que siempre dejan un registro escrito, otras manifestaron que no suelen hacerlo así:

“No, no, trato de anotar. Ahora que no estamos haciendo la carpeta didáctica con papel extraño horrores porque yo soy de la que anota (...) para no toparme dos veces con la misma piedra. O si estuve lúcida y se me ocurrió algo interesante hice una pregunta, la escribo, “hay un momento de lucidez, registremos” y escribo. ¿Viste que a veces estás inspirada y te sale, eh? Sí, sí, sí, registro todo” (Gloria).

“Después lo escribo y por ahí a veces me olvido y no lo registro y después pasa el tiempo y digo “que tonta tendría que haberlo escrito porque me había funcionado y ahora me olvidé...”(Mirta).

“No, no anoto nada, va todo en mi cabeza” (Camila).

“No, lo hago más en mi cabeza no. No me gusta como escribirlo, sino que es algo que voy reflexionando y que después lo paso a lo que hago” (Rosario).

“No necesariamente depende lo que te piden en el colegio. Generalmente no lo registras o por ahí con lápiz negro viste lo corregís. Pero generalmente no lo terminas como registrando del todo a los cambios, por lo menos yo no lo hago, por ahí habría que hacerlo” (Pía).

### ***Concepciones sobre comprensión lectora***

Ahora que pudimos establecer el contexto en que los docentes planifican sus propuestas de enseñanza y conocimos un poco sobre su experiencia profesional queremos abordar el tema central de esta investigación que es la comprensión lectora. El análisis de esta categoría se corresponde con una parte de nuestro segundo objetivo específico: Analizar cómo se relacionan las concepciones de comprensión lectora de los docentes y sus propuestas de enseñanza con las corrientes teóricas.

Como quedó establecido en el Marco Teórico, las concepciones que los docentes tienen sobre la comprensión lectora influyen en las decisiones que toman al enseñar. En muchos casos, además, esas concepciones no son conscientes. Según Anijovich y Mora (2010), “el conocimiento práctico que los docentes ponen en juego en las aulas es el resultado de diferentes saberes y supuestos que subyacen a la acción y que no siempre son explícitos o conscientes” (p. 16). Por lo tanto, esta categoría de análisis abarca muchos aspectos de la comprensión lectora ya que fuimos recolectando información de todas las entrevistas, seleccionando aquellos párrafos en los que podíamos identificar algún indicio de lo que los docentes piensan sobre el tema. En el texto iremos desarrollando los temas más relevantes que surgieron durante la codificación.

Un aspecto que fue mencionado por varias docentes fue que la comprensión lectora no solo está limitada a la materia de Prácticas del Lenguaje sino que abarca todas las áreas académicas de la escuela.

“Lo que pasa que la comprensión abarca todo digamos hace que mejore todo en general” (Pía).

“La comprensión, sé que lo tomaste desde práctica de lenguaje, pero en realidad va en todas las áreas, comprender una consigna en Educación Física que está lejos el profesor de distracción bueno, desde todas colaboran en esa comprensión lectora que necesitan los chicos terminar primaria” (Pía).

“Esto de la comprensión lectora está en cada día en cada área, si bien no son maestras de prácticas de lenguaje que vamos más a propósito, digamos, todos tienen que detenerse” (Gloria).

“Y nada, a mi el tema de trabajar la comprensión me parece que es todo el tiempo, cuando hablás de una película. Con los chicos todo el tiempo cuando estás charlando, me parece que uno todo el tiempo está enseñando” (Gloria).

“En ciencias naturales te digo, trabajamos muchísimo con comprensión de texto

porque seguimos notando que hay dificultades con lo cual insisto, me parece que va más allá de la materia la comprensión de texto es como clave para todo” (Silvia).

Estas citas reflejan la importancia y centralidad que las maestras le otorgan a la comprensión lectora como instrumento de aprendizaje en todas las áreas. En esta línea, Solé y Teberosky (2014), afirman que a través de la lectura se aprende y acrecienta el conocimiento ya que permite el acceso a nuevas informaciones y perspectivas. Además, Alonso y Mateos (1985), consideran que “la lectura es un medio básico para adquirir información en nuestra sociedad y en particular en el ámbito escolar” (p. 5).

A estas consideraciones Solé (2017) agrega el factor de la autonomía; la autora sostiene que “la adquisición de la lectura es imprescindible para moverse con autonomía en las sociedades letradas, y provoca una situación de desventaja profunda en las personas que no lograron ese aprendizaje” (p. 27). De igual manera, Pía menciona:

“Pensá que la comprensión lectora genera autonomía. Entonces una de las grandes patas de primaria es la autonomía para resolver y la comprensión lectora es lo que le brinda la autonomía” (Pía).

Con respecto a la enseñanza de la comprensión lectora, las docentes aseguran que la actitud que tenga el maestro ante la lectura influye en cómo los alumnos aprenden. Destacan que si el docente se muestra entusiasmado y logra transmitir su amor por la lectura los alumnos lo perciben y esto genera motivación:

“Yo creo que cuando uno presenta un texto que quiere en general se enganchan, la mayoría se engancha” (Gloria).

“Me gusta a mí leer mucho y sé que lo contagio bastante eso ... Y me gusta eso que se eso que se provoca en los chicos cuando puedo contagiarles el gusto por la lectura que no es nada fácil...” (Mirta).

“Para amar la lectura alguien que te esté mostrando la lectura la tiene que amar”



(Mirta).

“Yo creo que primero el docente tiene que estar entusiasmado con lo que da, para mí es clave” (Silvia).

“Uno la tiene que amar [a la lectura]. Si vos tenés pasión por algo o de última actuala, pero si vos das algo con pasión y que te gusta a los chicos les copa, les copa porque te ven a vos... Yo desde marzo que le vengo diciendo “chicos cuando nos toque el último libro amo este libro” les decía lo amo, es el libro que más me gusta, llegamos están desesperados” (Pía).

A través de estas reflexiones vemos que las docentes reconocen que sus concepciones sobre la lectura tienen un impacto en su enseñanza y en consecuencia en el aprendizaje de los alumnos. Estas citas entonces nos muestran en forma evidente lo que afirmaban Anijovich y Mora (2010) sobre este tema, ya que ellas sostienen que “las características de cada disciplina y la concepción que cada docente tiene sobre qué es el conocimiento y cómo se accede a él incidirán en el tipo de estrategia que diseñe y lleve a la acción en sus prácticas de enseñanza” (p.33). Incluso dos de las maestras consultadas afirmaron que sus propias experiencias escolares condicionan la forma en que abordan la lectura en el aula:

“Yo siempre les cuento a los chicos que cuando era chiquita y leía libros en el colegio nunca, nunca nos hablaban de los autores y yo no registraba quienes eran los autores y y lo que trato hacer siempre con los chicos sea de la edad que sea es contar quién es ese autor” (Mirta).

“A mí desde mi experiencia nunca me gustó como mucho leer, no era muy fanática y cuando busco los textos trato que sean textos que que los puedan atraer a ellos” (Rosario).

“Yo vuelvo siempre a mi experiencia porque es lo que uno después a uno lo marca con lo que hace ¿no?, eh, la posibilidad de elegir y la posibilidad de tener distintas opciones... Creo que es lo que hace que los chicos se interesen en la lectura...”

(Rosario).

Algunas de las preguntas que hicimos en las entrevistas nos permitieron identificar qué es para las docentes la comprensión lectora y qué implica para ellas comprender un texto. En este sentido, las maestras fueron mencionando distintos conceptos que asociaban con la comprensión de textos. Uno de estos conceptos fue el vocabulario:

“En realidad para que los chicos mejoren su comprensión cuanto más saben el vocabulario, es más fluida esa comprensión. Entonces esa actividad previa [a la lectura] siempre está vinculada al vocabulario, al tema que va a hablar el cuento quizás, entonces el chico cuando hace esa primera lectura va mejorando su comprensión porque ya hay cosas que no lo traban” (Pía)

En línea con lo que dice Pía, podemos retomar las ideas de Fonseca *et al.* (2014) que mencionan que “los buenos comprendedores se caracterizan por poseer un vocabulario rico, amplio y con múltiples interconexiones que garantizan el conocimiento del significado de las palabras en los distintos contextos en los que aparecen” (p. 43).

Otro concepto que surgió en las entrevistas fue la fluidez en la lectura. Es interesante ver que encontramos posturas opuestas con respecto a la importancia de la lectura fluida y su relación con la comprensión. Pía menciona que la fluidez genera mejor comprensión pero Gloria afirma que “eso es un mito”:

“La lectura más fluida genera mejor comprensión (...) Se trabaja mucho en la lectura en voz alta para que mejoren la fluidez” (Pía).

“Me parece que eso es un mito que si no leen con fluidez en voz alta no comprenden. Y niños que leen con fluidez en voz alta y no comprenden entonces me parece que sí bueno tienen que poder leer, pero esto de la fluidez es relativa” (Gloria).

Para aclarar este punto podemos recurrir nuevamente a Fonseca *et al.* (2014), los autores afirman que “la primera condición necesaria pero no suficiente para alcanzar la comprensión

lectora es la lectura precisa y fluida” (p. 41). Pareciera que ambas docentes tienen en parte razón ya que se considera que la lectura fluida es necesaria, como piensa Pía, pero no alcanza para asegurar la comprensión del texto, como resalta Gloria.

Las inferencias también aparecieron como un factor determinante a la hora de comprobar si un alumno comprendió realmente el texto. Pía y Mirta sostienen que si un alumno puede hacer inferencias significa que comprendió el texto:

“Me parece que la comprensión cuando los chicos llegan a ese grado de que tiene una buena comprensión, es cuando pueden leer entre líneas, inferir. Cuando pueden justificar su respuesta con algo de la historia. Ahí es cuando aparece realmente bueno, este chico comprendió digamos” (Pía).

“En grados más altos como quinto y sexto y a veces cuarto también me gusta trabajar bastante las inferencias, la información inferencial porque es esa, es la que me da ... con más claridad que han entendido, lo que pasa es que es un trabajo bastante difícil el de las diferencias ...” (Mirta).

Gottheil *et al.* (2019) sostienen que las inferencias son un componente crucial de la comprensión. Esta estrategia se pone en juego durante la lectura y le permite al lector relacionar sus conocimientos previos con la información nueva. Braslavsky (2005), menciona que “no se trata de encontrar la significación que está en el texto, sino de que quien lee y quien escribe construya la significación que hay entre líneas o más allá del texto” (p. 6).

Relacionado con las inferencias, otra maestra afirma que para saber si un alumno comprendió el texto comprueba que puedan relacionar la nueva información con otros temas conocidos, que puedan encontrar el sentido del texto:

“Cuando repiten lo que dice con otras palabras vos decís entendió, y ante una pregunta que lo relaciona con otro tema que hemos visto o que es de su universo no, no conectan. Entonces bueno no es solo entender lo que dijo porque una vez se dice bueno

a ver decilo con tus palabras, ah listo re entendió (...). Que puedan encontrar sentido, que puedan relacionarlo con su universo, con sus saberes” (Gloria).

Esta preocupación por encontrar el sentido del texto está presente en los Modelos Interactivos que consideran que “leer no consiste única y exclusivamente en descifrar un código de signos, sino que además y fundamentalmente supone la comprensión del significado o mensaje que trata de transmitir el texto” (Alonso y Mateos, 1985, p. 5).

## **5.2 Las propuestas de enseñanza sobre comprensión lectora**

En esta dimensión, como su nombre lo indica, incluimos todo lo relacionado con las propuestas de enseñanza sobre comprensión lectora. Las dos categorías que incluye este apartado son:

- ¿Qué enseñan los docentes sobre comprensión lectora?
- ¿Cómo enseñan los docentes la comprensión lectora?

En la primera categoría nos enfocamos en las estrategias de comprensión lectora que los docentes enseñan y los objetivos que se proponen. En la segunda categoría, abordamos el proceso de enseñanza de la comprensión lectora desde las actividades previas a la lectura hasta su evaluación. Los datos que codificamos en esta dimensión surgieron tanto de las entrevistas como de las propuestas de enseñanza de las docentes. Por esta razón esta dimensión se corresponde con el 1er objetivo específico: Identificar cómo es el vínculo, si es que lo hay, entre las concepciones de comprensión lectora y las propuestas de enseñanza de los docentes.

### ***¿Qué enseñan los docentes sobre comprensión lectora?***

Para comenzar este apartado vamos a analizar qué objetivos se proponen las docentes cuando diseñan actividades de comprensión lectora. Estos pueden ser muy variados, algunos de los que menciona Solé (2017) son: leer para aprender; leer por placer; leer para practicar lectura en voz alta; leer para dar cuenta de que se ha comprendido; entre otros. La autora

sostiene que es importante que estos objetivos sean claros tanto para el docente como para los alumnos antes de comenzar la lectura. En los testimonios de las maestras entrevistadas identificamos tres objetivos distintos. Uno de ellos es leer por placer, como podemos ver en los relatos de Mirta y Pía:

“Se lee por placer en ese momento por gusto por leer, en general esas son novelas y en algún momento cuando se termina se hace una actividad sola de cierre de la novela, en general es una novela ...” (Mirta).

“A veces es lectura por placer también, no hay que olvidarse que hay que leer por placer también y no tanto análisis. Y sobre todo que también lo disfruten, ¿no? eso también está bueno (...). Tienen que ser libros que inviten a que ellos se den cuenta que disfrutan y les gusta leer” (Pía).

Al respecto, Solé (2017), menciona que “lo que importa, cuando se trata de este objetivo, es la experiencia emocional que desencadena la lectura” (p. 84). Como explica Pía, el objetivo es que los alumnos descubran que les gusta leer y que ésta puede ser una actividad placentera, que no siempre va acompañada de un trabajo sobre el texto.

Otro objetivo que surge del análisis es encontrar el sentido del texto y relacionarlo con otros conocimientos. Gloria y Camila buscan que sus alumnos:

“Que se den tiempo... Que se den tiempo para encontrar este sentido que a veces está sobre la mesa y a veces no hay que buscarlo más, entonces esto creo que es lo interesante” (Gloria).

“Por supuesto que comprendan, que encuentren sentidos, que establezcan relaciones” (Gloria).

“Que comprendan lo que leyeron y que puedan relacionarlo con lo que fuera...” (Camila).

Podemos relacionar estos testimonios con el objetivo de leer para aprender que propone

Solé. La autora señala que, para lograr este objetivo, la lectura suele ser lenta y repetida, por eso Gloria quiere que sus alumnos “se den tiempo” para leer y releer. Además Solé (2017), explica que en el curso de la lectura “el lector se ve inmerso en un proceso que le lleva a autointerrogarse sobre lo que lee, a establecer relaciones con lo que ya sabe, a revisar los términos que le resultan nuevos” (p. 83). Todo esto permite que el lector comprenda el sentido del texto y a partir de las relaciones que puede establecer con sus conocimientos, aprende algo nuevo.

El siguiente objetivo se relaciona con el anterior, pero se suma un propósito un poco más específico. En este caso las maestras manifiestan que se proponen que los alumnos comprendan el texto pero también agregan como objetivo ampliar el vocabulario:

“Que comprendan lo que están leyendo, que amplíen el vocabulario, busquen las palabras que no, que no conocen que las puedan marcar, que las puedan identificar y definir las en el contexto ... para poder comprenderlo después” (Mirta).

“Primero me propongo que puedan comprender el vocabulario que lo puedan inferir y después que puedan lograr leer más de una vez el texto” (Silvia).

“Ampliar vocabulario, por ejemplo, otro objetivo del plan lector, estructuras, no solo digamos la comprensión” (Pía).

En este caso, el objetivo sigue siendo aprender. La diferencia es que lo que se busca que los alumnos aprendan con la lectura es el vocabulario nuevo.

Ahora que conocemos lo que se proponen las docentes ante la lectura, nos enfocaremos en qué es lo que enseñan para lograr sus objetivos. Por lo tanto, estaremos hablando de las estrategias de lectura. Recordamos que las estrategias de lectura son aquellas estrategias que el lector pone en práctica cuando lee, y le permiten comprender el sentido del texto. Los lectores expertos utilizamos esas estrategias de forma automática e inconsciente, sin embargo éstas pueden ser enseñadas. Según Solé (2017), “enseñar estrategias de comprensión contribuye, pues, a dotar a los alumnos de recursos necesarios para aprender a

aprender” (p. 62).

Algunas estrategias de lectura tienen que ver con la anticipación. Se busca que los alumnos vayan recuperando sus conocimientos previos sobre el tema del texto, antes y durante la lectura. A partir de esos conocimientos el lector va elaborando hipótesis sobre lo que puede suceder en el texto y establece predicciones que luego podrá comprobar con la lectura. De esto nos hablan Gloria y Mirta:

“Charlamos mucho de la anticipación, “¿qué crees que va a pasar, por qué? ¿En qué te basás? Porque viste que dijo, ay, no me había dado cuenta”. Esto de la anticipación lo trabajamos un montón a veces las dejamos por escritas las hipótesis y cuando terminamos volvemos y a veces nos morimos de risa” (Gloria)

“Hipotetizar de que podría tratar ... esta historia, si les parece que es novela, si les parece que es cuento por qué...” (Mirta)

Estas estrategias previas a la lectura facilitan la comprensión del texto. “Los estudios que han analizado la importancia del conocimiento previo en los procesos de lectura han señalado su influencia en la realización de inferencias y predicciones” (Marr y Gormely, 1982, citados en Gutierrez-Braojos y Salmerón Pérez, 2012, p. 186). Es importante que los alumnos comuniquen sus predicciones e hipótesis para poder comprobar y regular su comprensión. Según Gutierrez-Braojos y Salmerón Pérez (2012), “predecir la información textual, como por ejemplo, que le sucederá a un personaje, a partir del título y de las ilustraciones, es otra estrategia (...) que facilita la comprensión lectora” (p. 187).

Siguiendo en esta línea, Pía señala que durante la lectura hace pausas para ir controlando la comprensión de lo leído. En estas pausas también está presente la anticipación a través de las preguntas que realiza la docente:

“Siempre uno trata de que cada tanto que se lee se tiene que frenar y revisar lo que se leyó, a veces son preguntas más, a veces son preguntas literales, a veces son preguntas que los hacen pensar o anticipar o simplemente pensar ¿por qué le habrá pasado esto?

¿por qué reaccionó así tal personaje?, si vos hubieses estado en ese lugar ¿qué hubieses hecho?” (Pía).

Además, agrega que con estas preguntas busca que sus alumnos aprendan a analizar el texto y que de a poco vayan incorporando esta estrategia en forma autónoma:

“Y con las preguntas que a veces las formulo distinto, pero siempre son las mismas, ellos ahí aprenden a analizar el texto. Se supone que después hacen un salto a bueno lo hago yo solo sin que Pía me lo pregunte, eso sería el objetivo para el último libro que quizás el análisis lo puedan hacer un poco más solos, ¿no? más autonomía” (Pía)

Este procedimiento se corresponde con la estrategia de regular la comprensión, ya que se busca que los alumnos aprendan a hacer pausas durante la lectura para identificar si se está comprendiendo el texto. “Esta es una actividad metacognitiva, de evaluación de la propia comprensión, y sólo cuando es asumida por el lector su lectura se hace productiva y eficaz” (Solé, 2017, p. 102).

Otra estrategia que enseñan los docentes es hacer inferencias. Cuando hablamos de los objetivos de lectura ya mencionamos a las inferencias porque era uno de los aspectos que se proponían trabajar los docentes, ahora veremos que efectivamente lo hacen en sus prácticas. El tema de las inferencias surgió no sólo en las entrevistas sino también en las planificaciones de las docentes, por lo tanto podemos decir que es una estrategia que han incorporado. En las entrevistas algunas maestras dijeron:

“La inferencia es un tipo de comprensión más elevado, muy interesante pero cuesta. Entonces yo trato de hacer estas preguntas ¿no? eh, “¿a ella le gustaba, estaba enamorado? Pero no, no dice yo busqué el libro te dicen y no, no, no dice ningún lado ¿no? No, claro, no, no está escrito, pero ¿qué pensás vos?” (Gloria).

“Uno siempre apunta a esa parte, porque ahí es donde relacionan lo que lo que saben y entendieron de texto más lo que pueden deducir...” (Mirta).



“¿Viste que los chicos preguntan? pero bueno, entonces trato de no contestar y al principio tratar realmente de que ellos busquen su camino para para bueno para para inferir” (Silvia).

Un ejemplo claro de lo que expresan aquí las maestras aparece justamente en las propuestas de enseñanza de Silvia. Ella propone la lectura de un texto sobre las invasiones inglesas y luego les pide a los alumnos que infieran el significado de una palabra específica:

B. ¿Qué significa?

**Pensaron que tomar una de sus COLONIAS iba a ser un buen golpe...**

Pensaron que tomaron un perfume

Pensaron que tomaban un territorio americano que dependía de España.

Pensaron que tomaban a un grupo de personas

(Silvia, planificación)

Algo similar propone Gloria, luego de la lectura de un texto narrativo:

Responder las siguientes preguntas redondeando la letra de la respuesta correcta.

1. ¿Por qué Tomás llama a la casa “palacio”?

- a) Porque es una casa muy grande, con muchas habitaciones
- b) Porque allí vivían reyes y princesas hace muchos siglos atrás.
- c) Porque era la casa más lujosa que jamás había visto.

(Gloria, planificación)

La siguiente estrategia que enseñan los docentes tiene que ver con redactar los núcleos narrativos del texto. Se trata de identificar las ideas principales de la historia, un paso previo a la elaboración de un resumen. Así lo explica Gloria:

“Hay un ejercicio que sí hago con casi todos los libros, con las novelas, redactar los núcleos narrativos de cada capítulo. Porque es algo que les cuesta, no es el resumen del libro decir de qué trata de que trata un libro es un poder de síntesis pero a algunos les resulta inabordable entonces estamos trabajando mucho en esto y noto cambios muy interesantes” (Gloria).

Identificar la idea principal de un texto es una tarea compleja que no suele enseñarse lo suficiente en la escuela, por eso es importante aclarar a los alumnos qué se espera de ellos ante esta actividad (Gottheil *et al.*, 2011). En el caso de Pía, ella busca que sus alumnos puedan identificar tres momentos de la narración: la situación inicial, el conflicto, y el desenlace:

“Trabajo bastante cuando leemos cuentos cortos en la diaria que ellos puedan también identificar la situación inicial conflicto, el desenlace y que lo puedan decir con su propia palabras: que sucedió inicial, cuál es el conflicto y cuál es el desenlace. Eso los ayuda un montón para la organización de cuando después tienen que escribir” (Pía).

Esta misma propuesta la encontramos plasmada en su planificación de la siguiente manera:

1- Completar el siguiente cuadro utilizando tus propias palabras.

Situación inicial	Conflicto	desenlace
El chico está durmiendo, se despierta porque siente que algo lo está observando.	El personaje tenía que llegar al cuarto de su mamá atravesando el pasillo oscuro.	Mientras caminaba por el pasillo, alguien lo agarró por los hombros. Terminaron sentados con su mamá en la cocina.

(Pía, planificación)

Lo último que nos queda mencionar en este apartado tiene que ver con la enseñanza de la gramática. Fue un tema que no abordamos en el Marco Teórico pero apareció con mucha frecuencia en las entrevistas y sobre todo en las propuestas de enseñanza de las docentes. Por esta razón nos pareció pertinente incluirlo en el análisis ya que en el diseño que elegimos para abordar la investigación (la teoría fundamentada), la teoría debe surgir de los datos. Con respecto a este tema las maestras manifestaron:

“A veces también trabajo el tema trabajo la gramática desde ahí también ...” (Mirta).

“Después del texto muchas veces lo uso para trabajar reflexión sobre el lenguaje” (Camila).

“[Después de la lectura se busca que] hagan un análisis textual, a veces involucro gramática” (Pía).

En las propuestas de enseñanza, podemos encontrar muchos ejemplos de cómo las maestras incorporan la reflexión sobre la gramática en sus actividades. A continuación seleccionamos algunos de ellos:

### ***Me falta una palabra***

A este cuento le faltan algunas palabras. Para cada una, más abajo, te doy tres posibilidades. **Elegí** la que te parezca **adecuada**, de acuerdo con el sentido del texto, y ubicá la palabra en su lugar. Además del significado hay que tener en cuenta la concordancia de género y número. No podés usar palabras que no figuren entre las opciones.

### **La zorra y la viña**

La zorra hambrienta recorre todo el ... (1) que cerca una viña y no encuentra ni una ... (2) para entrar por ella. Después de dar vueltas y vueltas descubre un ... (3), sólo que es tan estrecho que apenas puede meter la cabeza.

-Si yo adelgazara- se dice la zorra- pasaría por este agujero.

... (4) durante varios días y por fin consigue ... (5) por la abertura. Ya en la viña se ... (6) y durante días come y come. Con tal ... (7) engorda tanto que

cuando quiere salir, no puede. Se somete a una nueva ... (8), enflaquece y escapa. Ahora se vuelve hacia la viña y exclama:

-Oh, viña, ¿de qué ... (9) han servido para mí tus uvas? Tienes dulcísimos frutos, pero ¿de qué me ha servido mi ... (10)? ¿No he salido tan flaca como cuando entré?

Fuente: Enrique Anderson Imbert

Opciones de palabras para cada espacio

1. pared – muro - aire
2. agujero – circunferencia - abertura
3. resquicio – puerta – precipicio
4. come – ayuna – engorda
5. deslizarse – contestar – atorarse
6. duerme – juega – desquita
7. manjares – festín – carne
8. dieta – régimen – comida
9. olvido – resta – provecho
10. pensamiento – ingenio - conversación

(Gloria, planificación)

En el ejemplo anterior Gloria trabaja la concordancia de género y número. En el siguiente, Mirta propone trabajar los adjetivos luego de la lectura de dos capítulos del libro de literatura:

1) Completá este cuadro para decir cómo son los hermanos Mus. ATENCIÓN: SÓLO PODÉS USAR ADJETIVOS CALIFICATIVOS.

CECILIA MUS	FELIPE MUS


(Mirta, planificación)

Rosario, propone trabajar los sustantivos, los adjetivos y el análisis sintáctico, después de la lectura de un texto narrativo:

1. **Identificá** 6 sustantivos y **clasificalos** semánticamente. Van a identificarlo en un cuadro en base al primer párrafo.
2. **Señala** la descripción del pelo en el cuarto párrafo y **copiá** los adjetivos que encuentres en ella.
3. En la siguiente oración...

**Negro, su perro, estaba modisqueando la visera.**

- a. **Señala** el sujeto y el predicado.
- b. **Marcá** el núcleo del sujeto y del predicado.
- c. **Indicá** si el sujeto es simple o compuesto (S.E.S. o S.E.C.)
- d. **Indicá** si el predicado es simple o compuesto (P.V.S. o P.V.C.)

(Rosario, planificación)

Elegimos estas tres actividades a modo de ejemplo pero podemos encontrar ejercicios similares en las propuestas de enseñanza de las seis maestras que participaron de la investigación; por eso resaltamos su relevancia y pertinencia.

***¿Cómo enseñan los docentes la comprensión lectora?***

Ahora que sabemos qué enseñan los docentes sobre comprensión lectora vamos a adentrarnos en cómo enseñan. Nos preguntamos cómo organizan sus actividades para

alcanzar los objetivos de los que hablamos en el apartado anterior. De acuerdo con nuestro Marco Teórico decidimos organizar el texto siguiendo el orden cronológico de las actividades; primero analizaremos las actividades que suceden antes de la lectura, después las que se realizan durante la lectura, y por último las que ocurren después de la lectura. Terminaremos el texto con el análisis de cómo los docentes evalúan la comprensión lectora.

Antes de leer un texto, las docentes proponen distintos tipos de actividades de anticipación. Mirta nos cuenta que antes de leer un libro nuevo hace una actividad que genere motivación por la lectura:

“En realidad siempre que presento un libro nuevo suelo hacer una una animación a la lectura, una sorpresa, algo que que los invite a querer leer ese libro” (Mirta).

Según Solé (2017), “ninguna tarea de lectura debería iniciarse sin que las niñas y los niños se encuentren motivados para ello” (p. 78). Otra forma de generar interés ante una nueva lectura es explorar la tapa y contratapa del libro; para ir imaginando de qué podrá tratarse la historia y conocer algunos datos importantes como quién es el autor del libro. Así lo comentan Mirta, Silvia y Pía:

“Antes de empezar a leer es explorarlo un poco, los paratextos a ver a ver que acompañan a este libro, a ver qué pasa quién es la autora, qué datos tenemos sobre ella, a ver si al leer la contratapa me llama algo la atención, si ya me va gustando o si no ... Obviamente conocer la editorial.” (Mirta)

“Por lo general siempre exploramos el libro primero, muestro la tapa, primero pregunto si alguien si conocen al autor o a la autora, si alguien leyó alguna vez algún libro. Esta bueno, depende las respuestas, leemos un poco de quién se trata, muestro la imagen, quién es. Bueno, miramos la tapa la contratapa, miramos que otros libros escribió el autor nos fijamos en biblioteca si hay libros del autor, que se fijen en sus casas, si hay a lo mejor ellos no leyeron, pero sí si tienen, porque leyeron sus hermanos” (Silvia).

“Siempre está bueno saber qué van a leer que ellos sepan quién es el autor, si hay ilustrador, la contratapa hay que leerla hay que ver la editorial ¿y la edición esta de cuando es que estamos leyendo? Hacer como una pequeña investigación previa también. Eso nos ayuda mucho. Así que sí siempre es recomendable hacer anticipo” (Pía).

“Si trabajas con un libro por ejemplo del Plan Lector trabajo con plantearles por ahí personajes que puedan anticipar de qué se va a tratar la historia, que ellos armen hipótesis, anticipos” (Pía).

Así como proponen las maestras, en este momento del proceso de la lectura es importante que los alumnos tengan espacios para establecer predicciones. Podemos realizar predicciones en base al título, la estructura del texto, las ilustraciones, las propias experiencias, etc. Es importante que los niños puedan formular sus predicciones abiertamente y luego comprobarlas durante la lectura. Esto que narran las docentes en la entrevista también lo vemos reflejado en sus propuestas de enseñanza:

### **La batalla de los monstruos y las hadas**

Antes de leer la novela, la exploramos, por dentro y por fuera. Leemos tapa y contratapa.

(Mirta, planificación)

#### **Clase - ¿Quién se llevó la gorra?**

Harán una comprensión lectora y en ella también trabajarán sobre los temas que venimos viendo en clase. Esta actividad dará lugar a un trabajo en grupo en las próximas clases.

1. El título del relato que vas a leer es: “El misterio de la gorra”. **Pensá**, ¿Qué crees que va a suceder?

(Rosario, planificación)

Antes de leer un texto sobre el inspector Gadget, Rosario propone estas preguntas:

**Nos convertimos en detectives**

- ¿Qué imaginan que hace el personaje?
- ¿Cómo creen que es?
- ¿Cómo resolverá sus casos?

(Rosario, planificación)

Otra actividad que realizan los docentes antes de leer es aclarar el vocabulario. Relacionado con los conocimientos previos, algunos autores (Gottheil *et al.*, 2019; Snow, 2002) proponen que antes de leer se aclare el vocabulario específico que será necesario conocer para comprender el texto. De esta manera se asegura que el alumno pueda leer con mayor autonomía. El testimonio de Pía nos ayuda a ejemplificar:

“Siempre tenés que ver como la previa a ese cuento, suponete que tomas un cuento corto, trabajás el vocabulario previo antes, porque en realidad para que los chicos mejoren su comprensión cuanto más saben el vocabulario, es más fluida esa comprensión. Entonces esa actividad previa siempre está vinculada al vocabulario, al tema que va a hablar el cuento quizás, entonces el chico cuando hace esa primera lectura va mejorando su comprensión porque ya hay cosas que no lo traban, no lo paran, no hay una palabra, no hay una frase, no hay un tema o algo que lo traba, lo para. Es más fluida la lectura, la lectura más fluida genera mejor comprensión” (Pía).

Pasemos ahora a las actividades que suceden durante la lectura. Cuando les preguntamos a las maestras cómo era un momento de lectura en la clase obtuvimos variadas respuestas. Algunas maestras manifestaron que van alternando entre la lectura del docente, la lectura compartida entre todos los alumnos o la lectura individual, como explican Gloria y Rosario:

“Hacemos lectura silenciosa, lectura por parejas, lectura en pequeños grupos, a veces les leo yo” (Gloria).



“Depende la situación o también a veces el tiempo, lo ideal es que podamos leer entre todos, que haya una lectura por parte del docente para que ellos puedan como seguir la lectura y aprender cómo es ese contenido para así decirlo... Pero también a mi personalmente me gusta que cada uno pueda leer aunque sea una oración para hacer esa práctica de leer en voz alta y también como tener que mantener la concentración en lo que están leyendo...” (Rosario).

“Pero va variando entre la lectura a través del docente y la lectura entre todos y a veces la lectura individual de cada uno generalmente eso es como una segunda o tercera lectura nunca que lean solos desde el principio” (Rosario).

En cambio otras maestras explican que en general hacen ellas una lectura modelo:

“La mayoría de las veces leo yo, la verdad es esa, como la lectura modelo y porque aparte me lo piden, a mí me gusta cambiar las voces ... actuarlo un poco y les encanta y otras veces leen ellos, van leyendo. Lo que pasa que como hay otras cosas que leen a veces ellos solitos y en voz alta, ese momento es como el momento de como cuando me lee mamá. Bueno, ahora me lee la seño, digamos así ... Y va un poco más por ese lado, pero muchas veces también leen ellos”(Mirta).

“Y por lo general es compartida porque si les digo que lean solos no, se cuelgan se ponen a charlar, entonces es como que uno lee van siguiendo los chicos leen por cada uno de ellos en un párrafo, una hoja depende de lo extenso y se van turnando” (Camila).

“Por lo general hago yo una lectura modelo. Me parece importante que vea que es importante respetar los signos de puntuación de mostrar cómo se entona ¿no? de darle como como vida a esa lectura. Después sí los hago leer en voz alta y también tenemos momentos de lecturas silenciosas” (Silvia).

“A mí me gusta leer en el aula conmigo. Quinto todavía es como un año de transición en donde no los liberás a que lo lean y lo traigan leído” (Pía).

Después de leer, las maestras proponen distintas actividades según el texto y el objetivo que quieran alcanzar; una de ellas es el “intercambio entre lectores”. Le llaman así al momento en que se conversa sobre la lectura con el objetivo de reconstruir lo que pasó, relacionar la lectura con otros conocimientos, expresar opinión con respecto al actuar de los personajes, etc. En palabras de las docentes:

“La primera [actividad] es el intercambio entre lectores. Trato de que la pregunta no sea ¿te gustó, no te gustó? Porque cierra, sí no, listo. “¿Qué piensan?” O charlamos, “bueno, que otros textos te remiten” viste que en las lecturas muchas veces te llevan a otras cosas, o qué sabías de esto o anécdotas ¿alguna vez te pasó?” (Gloria).

“Después de haber leído algún capítulo se hace algún trabajo, primero oralmente reconstruimos el capítulo, recordamos el anterior, charlamos de lo que nos pareció, sensaciones y reconstruir un poco el hilo en la historia” (Mirta).

“Y en el taller de lectura comentamos lo que leímos que que nos pareció que nos pareció que hubiéramos hecho qué no, como que todas estas preguntas así de inferencia trabajamos” (Camila).

“Al principio es hacer algunas preguntas sobre el texto sobre qué entendieron, como hacer una renarración oral tal vez entre todos de bueno, qué fuimos entendiendo, qué leímos, qué hacía, por qué creíamos que dice algunas cosas (...). También sobre lo que le generaba a ellos o imaginándose si fueran ellos...”(Rosario)

Podemos ver un ejemplo en la planificación de Mirta:

LA NOVELA HA LLEGADO A SU FIN... CHARLEMOS JUNTOS:

¿Te gustó? ¿Por qué?

¿Cuál fue el capítulo que más te gustó?

(Mirta, planificación)

Otra propuesta similar a esta consiste en responder preguntas abiertas o de opinión sobre lo leído. Se utiliza el texto como disparador para que los alumnos expresen qué emociones les hizo sentir la historia, para que se puedan poner el lugar de algún personaje y pensar qué hubieran hecho ellos, para que imaginen otras situaciones parecidas, etc. Es decir, que es como un “intercambio entre lectores” pero en forma escrita. Este tipo de preguntas fueron las que aparecieron con mayor frecuencia en las propuestas de enseñanza de las maestras que entrevistamos. Aquí tenemos algunos ejemplos:

En cierto momento, Nepo cuenta que Felipe piensa que **los varones siempre y en toda ocasión tienen que mostrarse más poderosos que las mujeres**. ¿Es así? ¿Qué pensás? ¿Por qué?

(Mirta, planificación)

**Volvé** leer el cuento “Hay fantasmas en mi cuarto”, incluido la actividad. N°1

Teniendo en cuenta las descripciones del cuento, escribí ahora en un breve texto (no más de 5 renglones) cómo te imaginas la habitación de Eloísa.

Podrías empezar así: “La habitación de Eloísa era...”

Luego dibujá dicha habitación.

(Camila, planificación)

**Subrayá** cómo define Holmes al razonador ideal.

**Pensá**, ¿cómo definirías vos al razonador ideal?

(Rosario, planificación)

4- ¿Cómo hubieses reaccionado vos si te hubiese pasado lo mismo que al protagonista? ¿Qué hubieses hecho para volver a dormir?

Una preocupación que expresaron las docentes en las entrevistas fue que los alumnos no lean el texto más de una vez y les cuesta concentrarse en la lectura. Por esta razón las maestras proponen preguntas que obliguen a los chicos a volver al texto para recuperar información. Así lo expresaban:

“Tienen que ir al libro para fundamentar, léeme el párrafo para... así que la verdad que al libro vuelven (...) aprender a buscar bueno volver a leer, están muy apurados entonces lo que más estoy trabajando es el tema del tiempo ” (Gloria).

“Y saber ubicar en el, en el en el texto la respuesta como que lean. Lo que noto es que sí, eh? No sé si será el todo el contexto del año pasado de haber hecho así por internet y tener todo ya ya ya, pero “ay, pero por dónde hago y cómo hago y a dónde lo ubico” digo, bueno, pero tenés que leer. Como que les cuesta volver a leer, lo leen en el momento, pero ya después para responder una pregunta el volver a la segunda lectura ahí ya les cuesta como que no quiero como que quieren la fácil que se lo diga y a dónde dice, pero leelo, leelo” (Camila).

“Las preguntas generalmente están orientadas a veces son detalles mínimos no sé bueno, ¿de qué color era la gorra? Porque necesitas volver a leer todo eso para entender de qué color era la gorra, entonces como que usan el texto para volver y comprender realmente lo que habían leído...” (Rosario).

“[Tienen que leer] más de una vez el texto, que lo terminen de leer antes de empezar a responder. Y bueno, y el el que realmente hace eso y sabe que las respuestas no están una debajo de la otra, se tiene que tomar el tiempo para empezar a buscar” (Silvia).

Con respecto al tipo de preguntas que suelen hacer las docentes, ellas explican que van combinando preguntas literales con preguntas inferenciales. El responder preguntas sobre el

texto es una actividad relacionada con los Modelos de Procesamiento Ascendente ya que en relación a la enseñanza de la lectura, estos modelos se concentran principalmente en comprobar si la comprensión ha ocurrido. Se corresponde con una perspectiva más tradicional. Es importante asegurarse de que se complemente esta comprobación de la comprensión con la enseñanza de estrategias que permitan alcanzarla. Veamos qué dicen las maestras al respecto:

“Lo que trato de hacer previamente y en varios ejercicios es que puedan identificar: “¿esta pregunta, la respuesta la encuentro directamente en el texto o no la encuentro?” “Si la encuentro es porque estoy buscando una información literal, si no la encuentro no está directamente la respuesta es porque es inferencial”, entonces trabajamos bastante eso” (Mirta).

“Y otra cosa que sí hacemos es cuando cuando presentamos un texto para para comprender la respuestas no están en el orden que que está en el texto, nunca. Y también armo preguntas que son literales y otras que implican inferir. Y pregunto, ¿esto es un texto narrativo o es un texto expositivo?” (Silvia)

“Después hay actividades, preguntas literales. Me doy cuenta realmente si comprendió cuando tienen que relacionar o explicar algo, ¿por qué pensás...? o ¿Qué significará esta frase que dijo el personaje? Con sus propias palabras, cuando ellos pueden justificar la respuesta, que lo más difícil ahí te das cuenta si comprendió o no comprendió, más allá de las literales que es sacar información exacta de la historia, respuestas que vos encontras en la historia” (Pía)

A la hora de formular preguntas luego de la lectura es importante que el docente tenga presente que “una pregunta pertinente es aquella que es coherente con el objetivo que se persigue mediante la lectura” (Solé, 2017, p.137). Por lo tanto debemos seleccionar intencionalmente las preguntas que podrán darnos información sobre lo que el alumno comprendió ya que para lograr una lectura activa es esencial enseñar a formular y responder

preguntas (Solé, 2017). Las actividades de responder preguntas también están muy presentes en las planificaciones de las maestras. Estos son algunos ejemplos:

Actividades para acompañar la lectura del libro: **El secreto del tanque de agua**

1. ¿Cuáles son los elementos que le hacen pensar a Lucas que han viajado al año 1.810?

- .....
- .....
- .....
- .....

2. Según la india, ¿qué condiciones deben darse para que puedan regresar Lucas y Rocío a la casa de su abuela?

.....

.....

.....

(Gloria, planificación)

C. Está en el texto

¿Por qué los ingleses estaban interesados en Buenos Aires?

¿Qué logró hacer Santiago de Linares?

¿Cuáles fueron las decisiones que tomaron los porteños?

(Silvia, planificación)

**Leé el texto.**

**Respondé:**

- a. ¿Cuándo ocurren los hechos narrados?
- b. ¿Por qué el narrador elige referirse a ese caso entre los demás que recuerda?

- c. ¿Quiénes viven en la casa del 221 B de Baker Street?
- d. ¿Qué relación tiene el narrador con Holmes?

(Rosario, planificación)

Para cerrar el tema de las preguntas queremos retomar a Solé (2017) que nos advierte que:

cuando la secuencia lectura/preguntas/respuestas se generaliza, se generalizan también para los alumnos unos objetivos de lectura: leer para poder responder luego unas preguntas que planteará el profesor. Según las características de éstas (...) dicho objetivo puede entrar en abierta contradicción con el de construir un significado del texto (p. 86).

Además de responder preguntas, las maestras plantean ejercicios para organizar la información del texto como los siguientes:

Para ordenar y recordar mejor estos seres fantásticos, completá el cuadro que sigue, poniendo una cruz en el lugar correspondiente. El secreto está en leer primero con atención lo que dice el marco y después manos a la obra.

<b>Seres fantásticos</b>	<b>Grandes</b>	<b>Pequeños</b>	<b>Viven en el mar</b>	<b>Viven en la tierra</b>	<b>Con alas</b>	<b>Buenos</b>	<b>Malos</b>
<b>Dragones</b>							
<b>Hadas</b>							
<b>Arpías</b>							
<b>Gnomos</b>							
<b>Elfos</b>							

(Gloria, planificación)

**1) Te invito a completar la ficha con los datos de Nepomuceno.**

- ★ Nombre completo:
- ★ Dueños:
- ★ Habilidad:
- ★ Hábitos y costumbres:
- ★ Opiniones:
- ★ Preferencias:

(Mirta, planificación)

D. Ideas principales y secundarias

Párrafo 1

Ingleses. España

Párrafo 6

Comercio libre. Beneficios

E. ¿Qué pasó en mayo de 1810?

Palabras claves

Párrafo 1

Párrafo 2

Párrafo 3

Párrafo 4

Párrafo 5

Párrafo 6

(Silvia, planificación)

También buscan que los alumnos analicen los elementos del tipo de texto leído. Así los alumnos van identificando recursos, estructuras y elementos característicos de los tipos textuales. En general los clasifican en texto narrativo y expositivo.



Comprensión

A. Los ingleses invaden Buenos Aires

¿Qué tipo de texto es?

Narrativo.....      Expositivo.....

(Silvia, planificación)

Para trabajar los cuentos de terror:

**A) Buscá** en el cuento una o más palabras u oraciones que sean de los siguientes sentidos para escribirlas al lado del que corresponda.

VISTA:

OÍDO:

TACTO:

(Camila, planificación)

El último tema que nos queda desarrollar es la evaluación de la comprensión lectora. Nos parece importante incluirlo ya que la forma en que los docentes evalúan nos habla también de qué cosas priorizan y de cómo enseñan. Algunas maestras expresaron que evalúan en forma continua, a través de la observación y el seguimiento de los alumnos durante el trabajo de clase:

“Uno evalúa permanentemente, charlando, viéndolos, pasando por los grupos”  
(Gloria).

“Básicamente todo el tiempo” (Mirta).

“Pero estoy todo el tiempo monitoreando y evaluando desde el punto de partida, o sea, desde a ver cómo estamos al principio hasta el proceso y hasta el final, o sea, soy como bastante evaluativa ... Y tipo una mosca estoy mirando el proceso de cada uno en el progreso de la comprensión lectora” (Mirta).

“Los observo mucho en su trabajo diario y lo que me puedan responder en el momento, a ver qué comprendieron en el momento” (Camila).

Este tipo de evaluación es denominada evaluación formativa, según Solé (2017) “nos informa del desarrollo del propio proceso y nos permite intervenir en él para ir ajustando progresivamente” (p. 144). Puede complementarse con la evaluación sumativa, en este caso “accedemos a una información más puntual, que además puede estar mediatizada por la ansiedad que despierta la prueba” (Solé, 2017, p. 147). Los docentes mencionan este tipo de evaluación como evaluaciones escritas, “más formales”. Estas evaluaciones en general consisten en responder preguntas:

“Hago a veces evaluaciones bien formales” (Gloria).

“Las evaluaciones de comprensión lectora trato de que haya un poco de todo, qué significa, preguntas literales, preguntas personales, preguntas de anticipación” (Pía).

“A veces hay una instancia tradicional de hacer una prueba escrita porque una o dos al año sí las hago” (Camila).

“Si verdaderamente estoy evaluando comprensión mi puntaje está puesto en si realmente respondieron a lo que pregunto, si logran contestar exactamente lo que se está preguntando no otra cosa, ni demás, ni ni de menos digamos” (Silvia).

“De preguntas porque me gusta mucho que desarrollen y trabajo bastante eso” (Mirta).

### **5.3 Discusión**

Para concluir el capítulo del análisis queremos retomar algunos de los hallazgos de la investigación para ponerlos en discusión con las teorías presentadas en el Marco Teórico.

En primer lugar, queremos enfocarnos en los docentes como profesionales. Hablamos en el Marco Teórico de la práctica reflexiva como un factor indispensable en el quehacer de los maestros, que impacta en la capacidad de mejorar en su tarea. Al mismo tiempo destacamos

que “si este planteamiento no es metódico ni regular no va a llevar necesariamente a concienciaciones ni a cambios” (Perrenoud, 2004, p.42). Por lo tanto, necesitamos brindar un espacio y un clima adecuado para que los docentes puedan reflexionar sobre su práctica. Anijovich y Capelletti (2018), señalan la necesidad de utilizar dispositivos para generar esta sistematicidad. Las autoras afirman que:

en la práctica, el análisis reflexivo no surge espontáneamente, no alcanza con invitar a los docentes a “traer algo a la mente”, sino que requiere de dispositivos que contribuyan al diálogo, en interacción con otros, que sean sistemáticos y continuos, transformándose en práctica reflexiva (p. 77).

Estas propuestas entran en tensión con los testimonios de las maestras entrevistadas que manifestaron que cuando tienen que planificar sus clases deben hacerlo en sus casas, fuera del horario laboral. Esto se debe a que las horas que pueden disponer en la escuela no son suficientes para completar esta tarea.

Entonces, estamos esperando que los docentes sean reflexivos, que aprendan de sus prácticas, que mejoren con la experiencia; pero no estamos brindando el apoyo necesario desde las instituciones para que esto suceda. Si consideramos que, como proponen los autores citados, la práctica reflexiva realmente tiene un impacto positivo probablemente nos estemos perdiendo de una gran oportunidad de mejorar la enseñanza de la comprensión lectora (o de cualquier otra problemática que sea relevante para la institución educativa).

En segundo lugar, si hablamos concretamente de la enseñanza de la comprensión lectora podemos afirmar, a partir de los datos analizados, que en la mayoría de los casos las maestras entrevistadas adoptan las estrategias previas a la lectura que proponen los autores (Braslavsky, 2005; Fonseca *et al.*, 2014; Gottheil *et al.*, 2019 y Solé, 2017). Encontramos evidencias de actividades referidas a la anticipación como el hacer inferencias, establecer hipótesis y aclarar el vocabulario. No solo en el discurso de los docentes sino también en sus propuestas de enseñanza.

Pero no sucede lo mismo si analizamos las estrategias durante la lectura. En este caso, una de las docentes menciona que va haciendo pausas para comprobar lo que los alumnos van comprendiendo de la lectura. Esto tiene que ver con la regulación de la comprensión, según Solé (2017) “esta es una actividad metacognitiva, de evaluación de la propia comprensión, y sólo cuando es asumida por el lector su lectura se hace productiva y eficaz” (p. 102). Cuando el lector identifica una laguna de comprensión debe tomar una decisión que le permita compensarla. Esta decisión puede ser seguir leyendo, aventurar una predicción, releer el contexto previo, acudir a una fuente externa, etc. La elección de la estrategia dependerá de la relevancia que tiene el error de comprensión para construir el sentido global del texto. Es importante que en este momento el docente explicita y modele las estrategias que se ponen en práctica (Snow, 2002). Sin embargo no encontramos evidencias de enseñanza de estas estrategias durante la lectura que son justamente las que permiten alcanzar una lectura autónoma.

Por último, con respecto a las estrategias que se realizan después de la lectura encontramos que predominan ampliamente las preguntas. Esto es evidente en las propuestas de enseñanza de las maestras y también en sus testimonios. Incluso manifiestan que responder preguntas es una de las principales formas en que evalúan la comprensión lectora. Como ya dijimos, esta estrategia apunta en general a comprobar si la comprensión ha ocurrido pero no enseña a los alumnos a comprender el texto. Es importante que se complemente con otras actividades, Solé (2017) propone identificar las ideas principales del texto y hacer un resumen. Algunas de las maestras mencionaron que trabajan las ideas principales pero no encontramos evidencias de la enseñanza del resumen.

## Capítulo 6

### Conclusiones

El objetivo de este Trabajo Final de Grado fue conocer las concepciones de comprensión lectora que subyacen a las propuestas de enseñanza de seis docentes de 5to año del nivel primario de escuelas privadas de Zona Norte del Gran Buenos Aires. Para llevar a cabo la investigación se eligió la perspectiva cualitativa y el diseño de teoría fundamentada. Los datos se obtuvieron a partir de las entrevistas, que realizamos a seis docentes que cumplían con los requisitos del objetivo de investigación; y también del análisis de las propuestas de enseñanza de estos mismos docentes.

Las preguntas que guiaron nuestro trabajo fueron: ¿Cuáles son las concepciones de comprensión lectora que subyacen a las propuestas de enseñanza de docentes de quinto año del nivel primario? ¿Cómo dialogan estas concepciones con la teoría y con las propuestas de enseñanza de los docentes?

Los resultados de la investigación indican que los docentes consultados consideran que la comprensión lectora es esencial para el aprendizaje no solo en el área de Prácticas del Lenguaje, sino también en el resto de las disciplinas. Las maestras demuestran ser reflexivas sobre su práctica y reconocen el impacto que tiene su trabajo en relación a la enseñanza de la comprensión lectora. También destacan la relevancia de su tarea en función de transmitir entusiasmo y amor por la lectura.

En los casos analizados se verifica que las concepciones de comprensión lectora que subyacen a las propuestas de enseñanza de los docentes están alineadas con las teorías propuestas por Braslavsky (2005), Fonseca *et al.* (2014), Gottheil *et al.* (2019), y Solé (2017), ya que encontramos conceptos como los conocimientos previos, las inferencias, la anticipación, la hipótesis y la regulación de la comprensión, que forman parte de las estrategias que las autoras proponen enseñar. Además, los docentes asocian a la

comprensión lectora con la construcción del sentido del texto, concepción que se corresponde con los Modelos Interactivos de la comprensión lectora.

Con respecto a la enseñanza de estrategias de comprensión, comprobamos que las maestras consultadas adoptan las actividades previas a la lectura, pero encontramos pocos indicios de lo que se enseña durante la lectura, y vimos que después de la lectura predominaba una sola estrategia que eran las preguntas.

Durante el desarrollo de este Trabajo Final de Grado destacamos el rol de los docentes como profesionales. A diferencia de investigaciones previas, no nos enfocamos en el rendimiento de los alumnos, ni en la aplicación de un programa específicamente diseñado para mejorar la comprensión lectora. Simplemente quisimos saber qué piensan y qué hacen los docentes en su práctica. Nos encontramos con docentes comprometidos, amantes de su tarea, que estaban dispuestos a compartir generosamente su trabajo. Descubrimos que allí hay un gran potencial para seguir trabajando en la mejora de las prácticas.

Como Licenciada en Ciencias de la Educación, este Trabajo Final me permitió cerrar cuatro años de estudio con una investigación que me implicó poner en juego todos los aprendizajes obtenidos en este tiempo. Se presentaron desafíos en cada etapa pero la clave fue la constancia y el esfuerzo para superar cada crisis.

Como cierre de este trabajo queremos mencionar algunos interrogantes que se podrían abordar en futuras investigaciones. En primer lugar, consideramos que sería interesante ampliar la muestra para abarcar a más docentes y completar la mirada sobre el objeto de estudio. Incluso se podría replicar la investigación en otros niveles educativos, y ver qué similitudes y diferencias encontramos en la enseñanza de la comprensión lectora. A la luz de los resultados obtenidos, consideramos que podría ser muy valioso hacer un estudio enfocado en la didáctica de las Prácticas del Lenguaje en profesorados de nivel primario. Esa información podría darnos más respuestas e información para comprender y contextualizar los datos relevados en esta investigación.

## Referencias Bibliográficas

Alonso, J., y Mateos, M. (1985). Comprensión lectora: Modelos, entrenamiento y evaluación.

*Infancia y Aprendizaje*, 31-32, pp. 5-19.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=667401>

Anijovich, R., y Capelletti, G. (2018). La práctica reflexiva en los docentes en servicio.

Posibilidades y limitaciones. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 28 (junio 2018), pp. 75-90. <https://www.redalyc.org/journal/3845/384555587005/html/>

Anijovich, R., y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Aique Grupo Ed.

Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee: alfabetización en la familia y en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.

<http://www.terras.edu.ar/biblioteca/16/16Estrategias-para-la-comprension-activa.pdf>

Dabenigno, V. (2017). Capítulo 2. La sistematización de datos cualitativos desde una

perspectiva procesual. De la transcripción y los memos a las rondas de codificación y procesamiento de entrevistas. En *Estrategias para el análisis de datos cualitativos* (pp. 22-70). Desarrollo Editorial Carolina De Volder - Centro de Documentación e Información, IIGG.

<http://iigg.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/22/2019/11/DHIS2.pdf>

Dabenigno, V. (2015). Orientaciones y ejemplos de construcción de un listado de códigos en la investigación cualitativa. *Documento de Cátedra N° 98.*, (Metodología de la Investigación Social I, II y III, Cátedra Ruth Sautu, Carrera de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires (UBA)).

<https://www.scribd.com/document/284104434/Dabenigno-dc98-Codificacion-Cuali>

Fonseca, L., Pujals, M., Lasala, E., Lagomarsino, I., Migliardo, G., Aldrey, A., Buonsanti, L., & Barreiro, J. P. (2014). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños de escuelas de distintos sectores socioeconómicos. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 6(1), 41-51.

[https://www.neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia\\_Latinoamericana/article/view/151](https://www.neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia_Latinoamericana/article/view/151)

Franco Montenegro, M. P. (2009). Factores de la metodología de enseñanza que inciden en el proceso de desarrollo de la comprensión lectora en niños. *Zona Próxima, Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, (11), 134-143.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3220036>

Gottheil, B., Brenlla, M. E., Barreyro, J. P., Pueyrredón, D., Aldrey, A., Buonsanti, L., Freire, L., Rossi, A. I., & Molina, S. (2019). Eficacia del programa “Lee Comprensivamente” para la enseñanza de estrategias de comprensión lectora en estudiantes de Educación Primaria. *Revista de Psicología y Educación*, 14(2), pp. 99-111.

<https://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/175.pdf>

Gottheil, B., Fonseca, L., Aldrey, A., Lagomarsino, I., Pujals, M., Pueyrredón, D., Buonsanti, L., Freire, L., Lasala de Lanús, E., de Mendivelzúa, A. V., & Molina, S. V. (2011). *Programa Lee comprensivamente*. Paidós.

Gutierrez-Braojos, C., y Salmerón Pérez, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), pp.183-202.

<https://www.redalyc.org/pdf/567/56724377011.pdf>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Education.



León, J. A. (1991). La mejora de la comprensión lectora: un análisis interactivo. *Infancia y Aprendizaje*, (56), pp. 5-24.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48379>

Llamazares Prieto, M. T., Ríos García, I., & Buisán Serradell, C. (2013). Aprender a comprender: actividades y estrategias de comprensión lectora en las aulas. *Revista Española de Pedagogía*, Año LXXI(255), pp. 309-326.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4198598>

Madariaga, J. M., Chireac, S. M., & Goñi, E. (2009). Entrenamiento al profesorado para la enseñanza de estrategias de comprensión lectora. *Revista Española de Pedagogía*, Año LXVII(243), pp. 301-318.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2951055>

Mateos, M. d. M. (1991). Un programa de instrucción en estrategias de supervisión de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*, (56), pp. 61-76.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48382>

Navarro, A. (2009). Capítulo 5. La entrevista: el antes, el durante y el después. En *La voz de los otros. El uso de la entrevista en la investigación social* (pp. 85-125). Omicron.

<http://metodo3.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/169/2014/10/La-voz-de-los-otros.-Capu00EDtulo-5.pdf>

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica*. EDITORIAL GRAO.

Rojas Cáceres, M., y Cruzata Martínez, A. (2016). La comprensión lectora en estudiantes de educación primaria en Perú. *Revista de Educación*, (9), pp. 337-356.

[https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/1916](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/1916)

Secretaría de Evaluación Educativa. (2019). *Argentina en PISA 2018. Informe de resultados*. Argentina. Retrieved 2022, from

<https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-e-informacion-educativa/evaluacion-pisa>

Snow, C. (2002). *Reading for Understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. RAND Corporation.

Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*, 39-40, pp. 1-13.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=749227>

Solé, I. (2017). *Estrategias de lectura* (1a ed. 1a reimp. ed.). Editorial Graó.

Solé, I., y Teberosky, A. (2014). La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización: una perspectiva psicológica. En *Desarrollo psicológico y educación*, 2 (pp. 461-485).

Alianza Editorial. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2089549>

## Anexo

### GUÍA DE PREGUNTAS PARA LAS ENTREVISTAS

#### *Datos del entrevistado*

ESCUELA		FECHA	
DOCENTE		HORA	

#### *Preguntas de contexto*

¿Hace cuánto que sos docente? ¿Dónde te formaste? ¿Tenés otros estudios?

¿Hace mucho que trabajás en este colegio? ¿Tuviste siempre el mismo grado?

¿Qué grados te gustan más? ¿Por qué?

¿Qué es lo que más te gusta del área de Prácticas del Lenguaje?

#### *Propuestas de enseñanza*

¿En qué consiste tu proceso de planificación? ¿Es un proceso individual o en equipo?

¿Con qué frecuencia te dedicás a planificar? ¿Cuánto tiempo te lleva? ¿Qué materiales usás? (libros de texto, internet, propuesta de la institución).

¿Qué tipos de texto están más presentes en tu planificación de Prácticas del Lenguaje? (cuentos, novelas, libros, textos informativos, etc). ¿Cómo es el proceso de selección de esos textos? (hay libros que propone el colegio, se basa en el interés de los alumnos, varían de año a año, se mantienen).

Antes de leer un texto o comenzar un nuevo libro, ¿hacen alguna actividad previa? (anticipación, conocimientos previos)

¿Cómo es en general un momento de lectura en el aula? (los alumnos leen en forma autónoma, lee el docente, varía según la actividad, se pueden hacer preguntas, se usa el diccionario).

Después de la lectura, ¿cómo sigue la clase? ¿Qué actividades se realizan con el texto? (preguntas y respuestas, resumen, idea principal).

¿De dónde surgen las actividades que realizás en comprensión lectora? ¿Utilizás algún recurso como libros, manuales o plataformas educativas digitales? *(la idea es ver si en esta pregunta algún docente menciona alguna investigación o teoría sobre la enseñanza de la CL o algún programa que utilicen en la institución).*

#### *Concepciones sobre comprensión lectora*

¿Qué objetivos te proponés cuando realizás actividades de comprensión lectora?

¿Cómo evaluás la comprensión lectora? ¿Qué tenés en cuenta para determinar si un alumno comprendió el texto?

¿Realizaste en los últimos 5 años alguna capacitación sobre el tema? ¿En qué consistía?

¿Cuál considerás que es la mejor estrategia para despertar en los chicos el amor por la lectura?

#### *Preguntas sobre la planificación del docente*

##### *Práctica reflexiva*

¿Recordás alguna actividad/clase que hayas realizado recientemente y que haya salido muy bien?

¿Por qué pensás que tuvo tanto éxito esa actividad? ¿Cómo te sentiste después de esa clase?

¿Recordás alguna clase reciente que no haya salido como la habías planeado? ¿Qué sucedió en ese caso?

¿Cómo te sentiste después de esa clase? Si pudieras volver atrás, ¿qué cambiarías para lograr tu objetivo?

Hablamos recién de dos momentos distintos de tu experiencia en el aula y analizamos lo que pasó en cada caso, ¿solés hacerte este tipo de preguntas en tu práctica cotidiana?

Si es así, ¿anotás tus reflexiones en algún lugar? ¿Te resulta útil tener esa información?

*Comentarios o aclaraciones extras.*

## CONSENTIMIENTO INFORMADO

### **Entrevista a docentes de Prácticas del Lenguaje de 5° año sobre la comprensión lectora**

Esta entrevista está dirigida a docentes de Prácticas del Lenguaje de 5° año del Nivel Primario de colegios privados de Zona Norte del Gran Buenos Aires. Esta entrevista forma parte del trabajo final de grado de Sofía Lagos, cuyo objetivo es conocer las concepciones de comprensión lectora que subyacen a las propuestas de enseñanza de los docentes de 5to año del nivel primario. Los datos recabados serán anonimizados para cuidar la identidad de los participantes. ¡Gracias por su colaboración!

### **Consentimiento informado**

Por la presente indico estar en conocimiento de que los datos brindados en esta entrevista serán utilizados sólo con fines de investigación y que los mismos serán anonimizados para eliminar toda referencia que pudiera identificar a cualquiera de las personas mencionadas.

Al completar los datos de la siguiente tabla, el participante otorga el consentimiento informado para ser partícipe de la investigación.

NOMBRE Y APELLIDO	
DNI	
FECHA	

## DATOS DE LOS DOCENTES ENTREVISTADOS

<i>Nombre</i>	<i>Formación como docente</i>	<i>Antigüedad como docente</i>
Gloria	Instituto Leonardo da Vinci de Boulogne	36 años
Mirta	Instituto de Formación Docente N° 117 de San Fernando	17 años
Camila	Instituto Superior N° 52 de San Isidro	6 años
Rosario	Instituto Superior de Formación Docente Carmen Arriola de Marín (finaliza en 2021)	2 años
Silvia	Instituto N° 39 de Vicente López	32 años
Pía	Antonio Berni de Pacheco	20 años

## BITÁCORA DE CAMPO

### *Datos de la entrevista*

ESCUELA		FECHA	
DOCENTE		HORA	

### *Preguntas para evaluar la entrevista\**

¿El ambiente físico de la entrevista fue el adecuado? (quieto, confortable, sin molestias).	
¿La entrevista fue interrumpida?, ¿con qué frecuencia?, ¿afectaron las interrupciones el curso de la entrevista, la profundidad y la cobertura de las preguntas?	
¿El ritmo de la entrevista fue adecuado al entrevistado o la entrevistada?	
¿Funcionó la guía de entrevista?, ¿se hicieron todas las preguntas?, ¿se obtuvieron los datos necesarios?, ¿qué puede mejorarse de la guía?	
¿Qué datos no contemplados originalmente emanaron de la entrevista?	
¿El entrevistado se mostró honesto y abierto en sus respuestas?	



¿El equipo de grabación funcionó adecuadamente?, ¿se grabó toda la entrevista?	
¿Evitó influir en las respuestas del entrevistado?, ¿lo logró?, ¿se introdujeron sesgos?	
¿Las últimas preguntas fueron contestadas con la misma profundidad de las primeras?	
¿Su comportamiento con el entrevistado o la entrevistada fue cortés y amable?	
¿El entrevistado se molestó, se enojó o tuvo alguna otra reacción emocional significativa?, ¿cuál?, ¿afectó esto la entrevista?, ¿cómo?	
¿Fue un entrevistador activo?	
¿Estuvo presente alguien más aparte de usted y el entrevistado?, ¿esto afectó?, ¿de qué manera?	
Otras observaciones	

\*Obtenidas de Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación. McGraw-Hill Education.