

*Universidad Nacional de la Patagonia
San Juan Bosco*



ESPECIALIZACIÓN EN ESTUDIOS PSICOLÓGICOS DE LA ENSEÑANZA
Y EL APRENDIZAJE EN CONTEXTOS ESCOLARES

LA LECTO COMPRENSIÓN EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA.
UN CASO DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN EN UNA ESCUELA DE LA
CIUDAD DE TRELEW

PROF. DORA CRISTINA ROBERTS

DIRECCIÓN: DRA. DORA BEATRIZ NEUMANN

TRELEW CHUBUT - DICIEMBRE 2021

ÍNDICE

CAPÍTULO I

| | |
|--|----|
| 1. Introducción | 4 |
| 2. Tema | 4 |
| 3. Problema | 5 |
| 4. Contextualización del estudio | 5 |
| 4.1. La comunidad educativa y la población escolar | 5 |
| 4.2. Descripción institucional | 7 |
| 4.3. Contexto de pandemia por el virus SARS-CoV-2. | 8 |
| 5. Objetivos | 9 |
| 5.1. General | 9 |
| 5.2. Específicos | 9 |
| 6. Estado del arte y antecedentes | 10 |
| 7. Marco teórico | 18 |
| 7.1. Principales abordajes teóricos | 18 |
| 8. Metodología | 24 |
| 8.1. Sujetos | 24 |
| 8.2. Técnicas | 26 |
| 8.3. Instrumentos | 26 |
| 8.3.1. Diario de campo | 26 |
| 8.3.2. Guía para la observación de clases | 26 |
| 8.3.3. Cuestionario para docentes (Instrumento 1) | 27 |
| 8.3.4. Cuestionario para los y las estudiantes (Instrumento 2) | 28 |

CAPÍTULO II

| | |
|--|----|
| 9. Resultados | 29 |
| 9.1. Análisis cuantitativo de los resultados | 29 |
| 9.1.1. Docentes | 29 |
| 9.1.2. Estudiantes | 31 |
| 9.2. Análisis cualitativo de los resultados | 34 |

| | |
|--|----|
| | 2 |
| 9.2.1. Docentes y bibliotecarios | 34 |
| 9.2.2. Estudiantes | 38 |
| 9.2.3. Los proyectos de la escuela | 41 |
| 9.3. Discusión sobre los resultados | 42 |
| 9.3.1. Evaluación general de la comprensión: por los docentes y por los est. | 42 |
| 9.3.2. Antes de la lectura | 43 |
| 9.3.3 Durante la lectura | 44 |
| 9.3.3.1. Comprensión de los objetivos generales y particulares del tema | 44 |
| 9.3.3.2. Uso de diccionario | 44 |
| 9.3.4. Después de la lectura | 45 |
| 10. Conclusiones | 46 |
| 10.1. Conclusiones generales | 46 |
| 10.2. Limitaciones del estudio | 51 |
| 10.3. Futuras líneas de trabajo | 51 |

CAPÍTULO III

| | |
|---|----|
| 11. Propuesta de intervención institucional | 53 |
| 11.1. Formas de implementación de la propuesta | 54 |
| 11.1.1. Acuerdos preliminares con los docentes | 54 |
| 11.1.2. Descripción de los momentos de la clase | 55 |
| 11.1.3. Selección de textos | 58 |

BIBLIOGRAFÍA

Anexos

- **Instrumentos**
- **Tablas de resultados**
- **Tablas de análisis**

CAPÍTULO I

1. INTRODUCCIÓN

En el marco de la “Especialización en estudios psicológicos de la enseñanza y el aprendizaje en contextos escolares” y desde mi rol docente considero importante que los estudiantes aprendan a desarrollar habilidades y estrategias cognitivas y metacognitivas ya que con ellas se pueden alcanzar niveles de aprendizaje autónomo.

La comprensión lectora es una habilidad esencial en la etapa escolar ya que los estudiantes se encuentran constantemente expuestos a la lectura analítica y crítica de distintos tipos de texto. Para leer necesitamos manejar habilidades de decodificación, aportar al texto objetivos, ideas y experiencias previas e implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua. Una buena comprensión lectora alcanza aprendizaje significativo, si tratamos la lectura como objeto de conocimiento y como instrumento de aprendizaje.

Desde mi rol como profesora de orientación y tutoría, al detectar la problemática mencionada en la institución en donde trabajo, me interesó mostrar el nivel de desarrollo de la comprensión lectora que tienen los estudiantes de nivel medio, las dificultades que presentan en relación con el tema y las estrategias implementadas por el docente en el aula.

Es por medio de la investigación acción en el marco de la mencionada especialización, que nos permite llegar a un diagnóstico situacional con la finalidad de promover el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes. El diseño de triangulación metodológica permitió abordar la complejidad de la temática.

2. TEMA

El artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, proclamada por la Asamblea General en el año 1948, establece que todas las personas tienen derecho a la educación. Su objetivo es, de acuerdo al inciso 2, favorecer el desarrollo humano y fortalecer los derechos humanos en su totalidad, así como las libertades fundamentales del sujeto, pero precisamente dice "favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos" (ONU, 1948: 26-2).

Entender la educación como una estrategia para el desarrollo y para el entendimiento y comprensión, requiere pensar en la alfabetización como principal instrumento.

Las teorías más relevantes del campo de la comprensión lectora provienen de perspectivas cognitivas; así, se han gestado campos interdisciplinarios y transdisciplinarios que dan cuenta de su complejidad. La Psicolingüística fue la disciplina encargada de tender

puentes entre teorías como la pragmática, la teoría de la comunicación, o campos tan complejos como las neurociencias, la inteligencia artificial, entre otras (Colomer, 1997).

El tema del presente trabajo es la lecto comprensión en estudiantes de nivel medio. Nos interesa reconocer, identificar y describir las experiencias de jóvenes que participaron en una propuesta innovadora sobre este campo, en una escuela de Trelew.

3. PROBLEMA

El éxito académico se encuentra asociado a la capacidad y a la comprensión de procesos simbólicos abstractos. La comprensión lectora de los estudiantes que asisten a esta escuela secundaria de Trelew está mediada por diversos factores. El problema del trabajo de investigación es la falta de comprensión lectora de la población seleccionada.

El planteamiento surge de cuestiones como: ¿La problemática en la lecto-comprensión de los estudiantes fue detectada y abordada pertinentemente por la institución escolar? ¿Los estudiantes cuentan con capacidad para desplegar habilidades de decodificación? ¿Tienen adecuado vocabulario? ¿Conocen estrategias para ampliarlo? ¿Se cuenta con un adecuado diagnóstico situacional? ¿Se han desarrollado propuestas de intervención? El presente trabajo se propone dar respuestas a estos interrogantes.

4. CONTEXTUALIZACIÓN

4.1 La comunidad educativa y la población escolar

El contexto comprende las condiciones de la lectura, las que fija el lector y las derivadas de su entorno social, que en la escuela las fija el docente. Se debe reducir la desigualdad que puede generarse entre alumnos que están expuestos a una mayor estimulación en tareas de comprensión por el tipo de institución al que asisten o las posibilidades de educación de su entorno, y aquellos que no cuentan con estas ventajas.

La comunidad educativa y el establecimiento escolar se encuentran ubicados en la periferia de la ciudad y su población respecto a recursos económicos, vinculares, educativos, socioculturales correspondería a clase media baja y clase baja. Esta manifiesta desigualdad actúa en detrimento del conocimiento previo y limita el acceso a la cultura general de la población seleccionada. Las familias en su mayoría sin trabajo y con necesidades básicas insatisfechas. Adultos con escolarización incompleta o sin escolarización.

Los profesores de este establecimiento en particular, en algunos casos sin títulos docentes con poca experiencia para trabajar en contextos complejos, comparten la visión de los modelos de procesamiento según la cual la comprensión va asociada a la correcta

oralización del texto. Gran parte de las actividades escolares se sustentan en la utilización del escrito sin estar orientadas a enseñar a comprender un texto.

Encontramos factores que pueden obstaculizar el aprendizaje de las habilidades de lecto-comprensión. Se espera que las instituciones educativas puedan detectar, diagnosticar e intervenir sobre ellos de forma tal que se garantice niveles aceptables y adecuados de estos aprendizajes.

Existen variables sobre los cuales las instituciones educativas no pueden incidir, como son los factores socioeconómicos y macroestructurales, que exceden ampliamente su ámbito de intervención. Este es el caso de las instituciones educativas que reciben estudiantes con historias de aprendizaje complejas.

Estudiantes que vienen de familias con dificultades socioeconómicas, de barrios vulnerables donde no tienen garantizados los servicios básicos, con largas trayectorias de "fracaso" escolar, con pobres o nulos resultados académicos; con reiterados intentos de repitencia, que los llevaron a estas instituciones.

Los materiales curriculares con niveles de exigencia cada vez más altos y complejos, paulatinamente fueron generando un doble proceso de pérdida de interés y frustración, con resultados académicos desfavorables. Las intervenciones poco oportunas e inadecuadas no pudieron dar con la clave para saldar estas limitaciones.

Entre las opciones comúnmente utilizadas por los equipos docentes, en instituciones expuestas a estos contextos sociales y con la asistencia de estudiantes con estas características, suele ser disminuir la complejidad de la demanda académica para que esta no se vuelva una fuente de estrés más, y que el paso por la educación formal sea lo más relajada posible. Esto significa no solo bajar los niveles de complejidad de los textos, sino de las asignaciones y las exigencias. Sin embargo, no se ha podido confirmar que esta estrategia sea favorable.

En este trabajo de investigación-acción, se propone un nuevo tipo de intervención en base a este diagnóstico situacional. Con el acompañamiento del equipo directivo y trabajando conjuntamente, el equipo docente generó una nueva medida de intervención, orientada a aumentar de forma paulatina los niveles de exigencia para lograr resultados similares o próximos a los obtenidos por estudiantes que no se encuentran en situaciones sociales parecidas.

Esta intervención buscó reconocer si los estudiantes pueden afrontar desafíos de forma satisfactoria, verificando si son capaces de lograr la construcción de una red o una representación mental, con jerarquización de ideas o conceptos. De esta forma, se puede

reconocer si comprenden el texto, es decir si pueden captar las ideas explícitas, las categorías conceptuales y relacionarlas con otros conceptos e ideas con los cuales se hayan vinculado previamente y tengan almacenado en la memoria.

Es necesario generar estrategias de intervención oportunas y adecuadas, que generen resultados favorables en las capacidades de lecto-comprensión de los estudiantes desde el acompañamiento docente.

Este tipo de intervenciones, que toman en cuenta la interacción sujeto-texto-contexto, serían capaces de volver a poner en el centro de la escena del proceso de enseñanza-aprendizaje al estudiante, con su trayectoria particular, sus deseos e intereses, así como su contexto e historia.

De esta forma, no solo se mejorarían los resultados académicos, sino que también se podría incidir en sus proyectos de vida, y en su próxima inserción laboral y/o la continuación de su trayectoria académica en el nivel superior.

Una particularidad para tener en cuenta y que profundiza la grave situación educativa en toda la provincia de Chubut es la situación de paros y retención de servicios de los empleados públicos que no cobran sueldos y que en algunos casos se cobran con tres meses de retraso.

Además de esa situación, la ciudad de Trelew, en particular en el año 2017, sufrió importantes inundaciones que produjeron cortes del servicio de agua por lo que no se dictaron clases en el primer semestre y se accedió a la educación en el mes de agosto.

En los últimos tres años de los ciclos lectivos correspondientes, las escuelas de la provincia y en particular nuestra institución objeto de la investigación, solo han tenido clases presenciales en no más de un cuatrimestre por año. En el presente ciclo lectivo la situación de la pandemia agravó la situación poniendo en crisis el sistema educativo dado que además de sumarse la falta de presencialidad a nuestros alumnos, la brecha tecnológica y por la falta de acceso a la virtualidad no han tenido acceso a la educación.

Se han realizado varios programas para suplir este inconveniente como fotocopias y entrega de insumos escolares como cuadernillos, pero sin resultado aparente haciendo que la deserción y posible abandono sean los temas más preocupantes para atender a corto y a mediano plazo.

4.2. Descripción institucional

La institución en donde se realizaron las actividades de investigación-acción se encuentra en la zona noreste de la ciudad de Trelew, próxima a la Ruta Nacional N°3, que se

corresponde a la Región IV. Esta es de educación secundaria, con horario mañana y tarde, con dos orientaciones: humanidades y ciencias sociales, y economía y gestión de las organizaciones.

La escuela surge en el año 1991 por la Resolución N° 785, como anexo a una escuela provincial de nivel medio (que se encuentra próxima al centro de la ciudad). En 1992 se crea la escuela de forma independiente, por medio de las Resoluciones 2966/91 y 586/92, iniciando sus actividades ese mismo año. De esta forma, se le dio respuesta a las necesidades educativas de los estudiantes de barrios aledaños, como Amaya, Banderitas, INTA y Corradi, así como a la franja poblacional de la zona de las chacras que se encuentran próximas.

En el año 1997, la escuela se traslada unos 200 metros de su lugar original para dar el turno tarde en un nuevo establecimiento, compartido con otra escuela de nivel secundario. En ese momento, la oferta educativa para Bachillerato era Orientación Agraria.

En el año 2001 se inaugura el nuevo edificio, en donde actualmente se encuentra asentada. En el 2005 se suma la modalidad de "Humanidad y Ciencias sociales", con el itinerario "Gestión administrativa en salud y ambiente" y luego se incorpora "Economía y gestión de las organizaciones" con el itinerario "Administración de los recursos humanos".

Actualmente su matrícula es de aproximadamente 465 estudiantes, con una planta docente de 132 y no docente de 12 personas. En la escuela se llevan adelante los Proyectos de Plan de mejora institucional (PMI), Centro de actividades juveniles (CAJ), ENREDADOS, Septiembre Activo y Diversidad Cultural.

Por su ubicación, responde a las necesidades educativas de los y las jóvenes que viven en la periferia de la ciudad. Como ya lo he mencionado, podría identificarse esta población como clase baja o clase media baja por su acceso limitado a los recursos económicos, vinculares, educativos y socioculturales. Este contexto geográfico, sociocultural y económico ofrece propuestas limitadas e insuficientes: muchas familias se encuentran desocupadas o vinculadas al trabajo informal, con sus necesidades básicas insatisfechas, mientras que los adultos en gran parte no tienen su educación formal completa o directamente no fueron escolarizados.

4.3. Contexto de pandemia por el virus SARS-CoV-2.

El día 20 de marzo del 2020, el presidente de la Nación Alberto Fernández, decretó la cuarentena para todo el territorio argentino. Esto conllevó el aislamiento social, preventivo y obligatorio, con salidas reservadas para el acceso a los servicios esenciales (la compra de alimentos y medicamentos) y la actividad laboral de profesiones consideradas esenciales

(principalmente, salud, seguridad y producción de elementos esenciales). Esta medida inicial se extendió hasta el 12 de abril del 2020, y luego se inició un proceso de adaptación de medidas de acuerdo con los criterios epidemiológicos locales y regionales. Esto conllevó que, en varias localidades, en donde no se detectaron contagios, se pudiesen retomar las actividades "normales" respetando el "distanciamiento social".

Desde finales de abril hasta la actualidad, Trelew cuenta con un amplio espectro de sus actividades económicas y sociales habilitadas; con el respeto del distanciamiento social, uso de barbijo y controles sanitarios en distintos puntos de la ciudad.

En este contexto, las actividades académicas fueron restringidas. Así, inicialmente esto conllevó a la suspensión total de las actividades, a la espera de nuevas indicaciones. Luego, se pasó a la modalidad virtual y al seguimiento de las actividades a distancia.

Sin embargo, existe un obstáculo concreto en esta modalidad; con respecto a nuestro grupo testigo, no todos los estudiantes tienen acceso a internet, no cuentan con conexión estable y dispositivos adecuados para la actividad escolar, lo cual profundizó las desigualdades en el acceso a la educación.

Efectivamente, con el grupo que se trabajó en la escuela y en base a relevamientos realizados, podemos afirmar que la brecha digital es un obstáculo, surgiendo como consecuencia la profundización de los problemas de escolarización con trayectorias incompletas y en algunos casos, abandono.

Así, la problemática de estudio se agrava por encontrarse en un contexto que, al no contarse con recursos necesarios para hacerle frente o la capacidad para adaptarse a estas nuevas demandas, redundando en la exclusión de estos jóvenes o en la obstaculización para tener acceso a sus derechos.

5. OBJETIVOS

5.1. General

- Conocer el estado de situación de la comprensión lectora en los estudiantes de la escuela objeto de estudio de la ciudad de Trelew.

5.2. Específicos

- Describir los logros y obstáculos en relación con la comprensión lectora del grupo testigo.
- Identificar el dominio de las estrategias de comprensión lectora de los estudiantes y los recursos con los que cuentan para abordar la tarea.

- Conocer las habilidades de decodificación, las experiencias previas existentes y los procesos de predicción de inferencias, así como también el nivel de representación mental de jerarquización que poseen los estudiantes participantes.
- Describir las estrategias y medidas que ha tomado el equipo directivo y docente en el trabajo de la lecto-comprensión con el grupo testigo.

6. ESTADO DEL ARTE

En general los estudios relacionados con la comprensión se orientan a la preocupación sobre el rendimiento escolar en los distintos niveles de escolarización formal.

En esta línea se encuentra la investigación entre comprensión lectora y rendimiento escolar, de Gómez Palomino (2011), donde analizó la relación entre ambas variables en una muestra de 200 estudiantes de cuarto año de primaria seleccionados de forma aleatoria.

Los instrumentos utilizados para evaluar fueron el Test de Lectura Oral de Gray-Gort 3, así como elementos como exámenes escritos, orales, evaluación de proyectos educativos y otros (Gómez Palomino, 2011).

Los resultados de su estudio describen las limitaciones y el nivel de aprendizaje de los alumnos que asisten a las instituciones educativas primarias. Y también profundiza sobre la influencia de los procesos psicológicos y pedagógicos sobre la comprensión lectora, confirmando que esta influye efectivamente en una de cada cinco áreas curriculares de educación primaria, específicamente comunicación integral, matemáticas, ciencia y ambiente, persona-social y formación religiosa (Gómez Palomino, 2011).

Finalmente, concluye que la comprensión de lo leído impacta en el rendimiento escolar de forma significativa, por lo que afirma que a mayor nivel de comprensión de aquello que el estudiante lee, mayor será su rendimiento académico (Gómez Palomino, 2011).

Otro estudio, realizado con una muestra de 77 estudiantes de tercer año de educación primaria, buscó analizar la relación entre la comprensión lectora y los procesos ejecutivos de la memoria operativa o de trabajo (Gómez-Veiga, Vila, García-Madruga y Elosúa, 2013).

Para ello, se analizaron las variables de memoria operativa, la inteligencia fluida y la comprensión lectora. Se analizó la capacidad predictiva de la memoria operativa y la inteligencia fluida en relación al rendimiento en la comprensión lectora (Gómez-Veiga, Vila, García-Madruga y Elosúa, 2013).

Los niños y niñas eran oriundos de una localidad de Alcobendas, Madrid; procedentes de instituciones públicas de clase media. La media de edad era 8.61 y la desviación estándar

de .28 años, con una distribución de 50%/50% entre varones y mujeres (Gómez-Veiga, Vila, García-Madruga y Elosúa, 2013).

Los instrumentos de evaluación fueron: la prueba de evaluación de las habilidades de identificación de palabras (ortografía), adaptado de la Batería de evaluación de lectura; la prueba de evaluación diagnóstica de la comprensión lectora; entre las pruebas de memoria operativa estuvo la prueba de analogías, la prueba de actualización semántica (PASE); y finalmente la subprueba de Matrices del Test Breve de Inteligencia de Kaufman, para evaluar la inteligencia fluida (Gómez-Veiga, Vila, García-Madruga y Elosúa, 2013).

Se confirmó que existe una relación positiva y significativa, ya que el nivel de comprensión lectora, más precisamente las inferencias y la integración, correlacionaron de forma positiva con los procesos ejecutivos de la memoria operativa y con la inteligencia fluida (Gómez-Veiga, Vila, García-Madruga y Elosúa, 2013).

Los análisis de regresión aplicados confirmaron que las habilidades cognitivas de alto nivel, como ser la actualización semántica en la memoria operativa e inteligencia fluida, por sí mismas explican el 33% de la varianza de la comprensión lectora (Gómez-Veiga, Vila, García-Madruga y Elosúa, 2013).

La preocupación sobre la didáctica de la lecto-comprensión no se agota en los niveles iniciales de la educación obligatoria. Esto se debe a que las problemáticas ligadas a los niveles más avanzados de lecto-comprensión se encuentran presentes, también, en el nivel secundario y universitario.

El trabajo de Madero Suárez y Gómez López (2013) pretende reconocer los procesos que realizan los lectores en el abordaje del texto para la comprensión.

Para ello utilizaron un método mixto secuencial con el objetivo de responder a su pregunta de investigación: ¿qué proceso siguen los alumnos de tercero de secundaria cuando leen un texto con el propósito de comprenderlo? En un primer momento, fue de tipo cuantitativo, con el interés de establecer el nivel de comprensión lectora de los estudiantes. En este momento, la muestra estuvo conformada por 258 estudiantes, quienes provenían de ocho secundarias distintas, ubicadas en la zona escolar 3 de la ciudad de Guadalajara, México (Madero Suárez y Gómez López, 2013).

Por medio de esta información, se generaron subgrupos, con los cuales se seleccionaron los alumnos con los que se siguió el proceso de investigación en la etapa cualitativa. Los instrumentos utilizados en esta etapa fueron la entrevista y la observación de las tareas lectoras. La muestra estuvo conformada por dos alumnos representantes de cada escuela (muestra de 12, puesto que la escuela 7 quedó fuera del estudio), quienes tenían

características relevantes para la investigación en curso (Madero Suárez y Gómez López, 2013).

Por medio de la entrevista semiestructurada, se dialogó con los estudiantes mientras realizaban dos tareas lectoras, específicamente diseñadas para el estudio, con el interés de hacer visibles las estrategias que utilizaban. De esta forma, en el proceso mismo de realizar la tarea, se identificaban las estrategias que efectivamente estaban siendo utilizadas para la actividad; este mismo proceso también sirvió para reconocer las creencias de los estudiantes en relación a la actividad. De esta forma, se volvieron sujetos en la investigación, pudiendo incluir sus pensamientos, miradas y opiniones (Madero Suárez y Gómez López, 2013).

Entre los resultados, se pudo reconocer que no existen rutas de lectura y comprensión del texto unívocas ni homogéneas, sino que cada una era particular y se vinculaba con las características del proceso lector. Los estudiantes más dinámicos leyeron las preguntas antes de comenzar, leyeron buscando las respuestas, subrayando el texto o tomando notas; contrariamente a lo esperado, en este mismo grupo también hubo quienes leyeron pasivamente el texto, sin que de forma evidente estuvieran buscando las respuestas a las preguntas (Madero Suárez y Gómez López, 2013).

Entre las relaciones más relevantes que se hallaron, fue entre la comprensión y las creencias epistemológicas del lector, sobre sí mismo y sobre el valor de la tarea. Este proceso metacognitivo podría tener un papel fundamental en promover e incentivar las estrategias de comprensión lectora. Sobre todo, dos ideas, el pensamiento metacognitivo y las ideas sobre sí mismos y sobre la tarea, incidieron en que la lectura sea un proceso eficaz (Madero Suárez y Gómez López, 2013).

Se reconocieron tres tipos de rutas principales: la cristalizada, donde el estudiante apela a sus conocimientos previos y a una serie de habilidades automatizadas, que les permite hacer una lectura fluida y casi sin esfuerzo, con un buen nivel de comprensión; parecen pasivos, en tanto y no recurren a estrategias visibles, sin embargo, se trata de un nivel mayor de dominio del tema que les permite tomar este camino. La ruta estratégica, utilizada por los estudiantes que no comprenden el texto inicialmente, se focaliza en el proceso y da cuenta de las fallas en la comprensión; se posiciona en la idea de que algo van a poder entender, y apelan a una o varias estrategias de comprensión, por más que les lleve más tiempo y esfuerzo; se venían más activos, releendo secciones del texto, subrayando, buscando indicadores o indicios para identificar la información solicitada, escaneando el texto antes de iniciar, entre otras (Madero Suárez y Gómez López, 2013).

Por último, la ruta de la no comprensión, se hizo presente en dos modalidades. En primer lugar, cuando se tenía mala comprensión, el estudiante no podía diagnosticar el problema; por ello, lee sin comprender. En la segunda, el alumno sí se da cuenta de ello, sigue leyendo como si comprendiera y finaliza sin poder construir un sentido global del texto. Las medidas son pasivas, aun cuando reconocen que requieren estrategias activas para la comprensión. Esto se debe a que tienen creencias sobre la lectura y sobre sí mismo que no les fomenta la búsqueda y uso de estrategias que les ayuden. Todos ellos tenían un nivel de "bajos lectores": tardaban dos o tres veces más en leer, tenían una menor comprensión, y utilizaban menos estrategias o ninguna (Madero Suárez y Gómez López, 2013).

Los procesos metacognitivos son claves para poder detectar que no se está comprendiendo y que se requieren desplegar otras medidas para garantizar la comprensión. La metacognición permite monitorear el proceso de lectura y estar atentos al proceso de construcción del sentido global, sin perder la línea del texto. De esta forma, pueden notar cuándo sucede el error en la comprensión (Madero Suárez y Gómez López, 2013).

Por el otro lado, quienes se focalizan en la correcta decodificación del texto o lo leen como una unidad aislada de información, pueden no reconocer que no está comprendiendo y prosiguen con la lectura de forma automática. Finalmente, se encuentran con que no comprendieron el texto de forma adecuada y no podían responder las preguntas. En los casos en los cuales no notaron la ausencia de comprensión, su autoevaluación del desempeño fue normal o buena, mientras que respondieron de forma inadecuada a las preguntas; tampoco eran capaces de identificar los errores en la lectura (errores deliberados puestos por los investigadores). En cambio, los altos lectores pudieron detectarlos y localizarlos (Madero Suárez y Gómez López, 2013).

La investigación realizada por Farrach Úbeda (2016) sistematiza las estrategias metodológicas para fomentar la comprensión lectora que se despliegan en la asignatura Técnicas de lectura, Redacción y Ortografía, en la carrera de Lengua y Literatura Hispánicas, de la FAREM-Estelí, UNAN-Managua, durante el año 2016. Los objetivos específicos fueron describir las estrategias metodológicas aplicadas en el proceso de aprendizaje, respaldar y fundamentar las estrategias participativas con resultados efectivos y disponer de un compendio de metodologías participativas para fomentar la comprensión lectora.

La investigación fue descriptiva transeccional o transversal, dado su nivel de profundidad, desde un abordaje fenomenológico. Se realizó con estudiantes del primer año de la carrera, durante el primer semestre del curso académico del año 2016. La metodología de

recolección de datos fue mayoritariamente cualitativa, con el uso de algunas técnicas precisas de procesamiento de datos cuantitativo (Farrach Úbeda, 2016).

La muestra total estuvo conformada por 42 estudiantes. Los instrumentos fueron el análisis documental, la guía de entrevista, la guía de grupo focal, un cuestionario, y una guía de observación. Como metodología de procesamiento de datos, en primer lugar se utilizó el método de reducción para el análisis de contenido. El análisis descriptivo cuantitativo se realizó por medio de software estadístico (Farrach Úbeda, 2016).

Entre las principales estrategias metodológicas están: las clases prácticas, las actividades de exposición, el trabajo colaborativo, el seminario de debate y los grupos de discusión. De aquí, la autora afirma, se infiere que los estudiantes son agentes activos, que están construyendo de forma consciente su aprendizaje. Esto da cuenta también del despliegue de sus habilidades sociales y cooperativas, que es facilitada y motivada por una acertada conducción docente (Farrach Úbeda, 2016).

En general, se concluye que son actividades que se enmarcan en las estrategias metodológicas participativas, y que su utilización fomenta la comprensión lectora de los estudiantes. Entre ellas, destacan la presentación de un producto, como ser un ensayo, lo que conlleva un fuerte componente procedimental-actitudinal, que demanda procesos metacognitivos del estudiante. Esto fomenta las habilidades de investigación, fundamentación y redacción de textos argumentativos. Para la evaluación final, se propuso la coevaluación, de forma tal que se redunda en la participación de los demás miembros de la clase para la evaluación final, desde una postura crítica en el análisis de los propios errores, proveyéndole de sentido a lo aprendido en otros niveles (Farrach Úbeda, 2016).

Entre otras, las técnicas utilizadas eran la lectura cooperativa, el diálogo simultáneo, la lluvia de ideas, la secuencia, el seminario, el ensayo, las dinámicas de grupo, los grupos de discusión y la esquematización. Su correcto uso propuesto por el equipo docente dio cuenta de su reconocimiento de la importancia de los aprendizajes significativos, que requieren la comprensión lectora. En esta línea, los contenidos también eran articulados en el diálogo con los estudiantes, fomentando la contextualización, que incidieron en la competencia lectora de los estudiantes (Farrach Úbeda, 2016).

Por último, otra línea de trabajo está, efectivamente, en el campo de la intervención en el rol docente.

En esta línea de investigación existen dos preferencias metodológicas: el trabajo con docentes y estudiantes, o el trabajo únicamente con estudiantes.

El estudio de Caldera de Briceño, Escalante de Urrecheaga y Terán de Serrantino (2010) se incluye entre los primeros. Para ello reclutaron a 30 docentes; la metodología fue investigación-acción con cuatro fases: 1. Diagnóstico de las realidades y necesidades de los docentes en el área de lectura; 2. Planificación de las actividades de lectura, materiales y recursos para su aprendizaje y evaluación; 3. Ejecución de la acción transformadora para mejorar o cambiar la situación existente; y 4. Evaluación de la experiencia para resolver problemas y registrar logros y dificultades.

La recolección de datos se realizó por medio de observaciones de clase, grabaciones de audio y vídeo, entrevistas a docentes y alumnos, materiales de lectura y diario de la docente-investigadora. El proceso de análisis de datos fue realizado en cuatro momentos: el primero, registro y organización de la información recabada, el segundo la reducción de los datos en una categoría general y cuatro subcategorías, el tercero la triangulación de la información recibida desde la perspectiva de los sujetos participantes: alumnos, docentes e investigadoras, y cuarto la interpretación y comunicación de los resultados (Caldera de Briceño et al, 2010).

La categoría principal de análisis fue "la práctica pedagógica docente", donde se incluían las actitudes, conocimientos, creencias pedagógicas, competencias didácticas, estilos de enseñanza, organización y planificación, formas de interacción grupal, ambiente de clases, materiales didácticos y evaluación de los aprendizajes significativos. Las cuatro subcategorías que se desprenden son: A. Concepciones de los docentes sobre la lectura, B. Estrategias instruccionales, C. Bases teóricas y D. Prácticas evaluativas (Caldera de Briceño et al, 2010).

Las conclusiones a las cuales se arribaron comprenden que:

- La formación docente y las prácticas individuales de lectura determinan la práctica pedagógica de la lectura.
- La actualización docente influye de forma positiva en su práctica pedagógica, específicamente en lo relacionado a las concepciones contemporáneas de la comprensión de la lectura y sus estrategias de enseñanza.
- La experiencia de los estudiantes en relación a la lectura está mediada por el nivel de capacitación teórica y estratégica del docente.
- El rol de lector en el docente influye en el proceso de enseñanza de la lecto-comprensión, dado que enriquece su personalidad y su capacidad de interpretar el acto de lectura, el propio y el de sus estudiantes (Caldera de Briceño et al, 2010).

Cano, García, Justicia y García-Berbén (2014) analizan el rol de las preguntas de los estudiantes y su conocimiento previo en relación con la comprensión lectora y los enfoques de aprendizaje de los estudiantes. Ambas categorías conceptuales provienen de perspectivas teóricas y metodológicas distintas, pero plantean la hipótesis de que pueden estar relacionadas.

El estudio se llevó adelante con la participación de 449 estudiantes de ciencias de cuarto año de secundaria; el 42% eran mujeres y el 58% varones, con una media de edad de 14.43. Para la evaluación de las variables se utilizó la versión revisada de los dos factores del Cuestionario de Procesos de Aprendizaje de Kember, Bigg y Leung; asimismo fueron instruidos para leer un texto de 840 palabras sobre meteorología y responder preguntas sin poder consultar el texto original para reconocer el nivel de comprensión; el conocimiento previo fue valorado en base a la profundidad del conocimiento previo respecto al contenido del texto y se realizó a través de 15 preguntas de elección múltiple cuyas respuestas no estaban en el texto (Cano et al., 2014).

El procedimiento de análisis fue por seguimiento de senderos, el cual confirmó que el enfoque de aprendizaje de los estudiantes a nivel de curso explica su comprensión lectora; asimismo, este enfoque de aprendizaje influye de forma indirecta sobre las preguntas, a través del conocimiento previo que tienen los estudiantes sobre la temática. El enfoque superficial se relaciona de forma significativa y negativa, directa e indirectamente, con la comprensión del texto; por otro lado, el enfoque profundo es un factor positivo y significativo en la comprensión, pero de forma indirecta (Cano et al., 2014).

Los autores reafirman la importancia del rol de las preguntas y sobre la adopción de un punto de vista amplio sobre la comprensión de los textos de ciencias (Cano et al., 2014).

La tesis de maestría de Luján Miguel (2016) investiga la comprensión lectora de los textos argumentativos desde un enfoque cognitivo. Allí aplica la metodología de lectura integral "DIXA" a estudiantes de la escuela de administración en turismo y hotelería de la Universidad César Vallejo.

El estudio de tipo cuasi experimental, con un diseño pre y post con intervención, tuvo como muestra total de 36 estudiantes, de los cuales 20 eran varones y 16 mujeres (Luján Miguel, 2016).

El procedimiento fue la aplicación de los instrumentos pretest de forma individual. Seguidamente se aplicó el método DIXA, el cual cuenta con cinco sesiones de aprendizaje de cinco horas cada uno, con frecuencia semanal. Luego se aplicó la evaluación post test. Los instrumentos utilizados fueron la técnica de fichaje, la observación y la guía de observación.

La estrategia metodológica DIXA tiene como primera sesión el Propósito de la comunicación: propósito de la lectura; la segunda sesión se trata sobre la macroestructura semántica del texto, la tercera sobre técnica de lectura oral, la cuarta sobre lectura de textos literarios narrativos y la quinta y última sobre pasos del método integral para el análisis e interpretación de un texto literario narrativo (Luján Miguel, 2016).

Como línea de base, los resultados promedio del nivel medio de lectura con 11.7 puntos; en el post test, el nivel se elevó a alto con un promedio 15.9, con una diferencia estadísticamente significativa. Asimismo, se desarrollaron los tres niveles del pensamiento significativo. Estos resultados permiten concluir que el modelo es adecuado para mejorar la comprensión lectora de textos argumentativos (Luján Miguel, 2016).

En términos generales, en los últimos diez años se han aplicado distintos tipos de intervenciones orientadas a mejorar las habilidades de comprensión lectora de distintos grupos sociales: de nivel primario, secundario y universitario, así como en docentes.

Dado que no se cuenta con metaanálisis o revisiones sistemáticas sobre el tema, no se podría definir con precisión cuáles son las variables que inciden en las mejoras significativas reportadas por estos estudios. Todos ellos, como se vio, se posicionan desde distintos paradigmas teóricos, pero sobre todo desde el enfoque cognitivo y el enfoque constructivista, que tiene importantes desarrollos teóricos-prácticos en los últimos 10 años.

Cabe resaltar que se excluyeron artículos de opinión y presentaciones de planes de investigación, que no permitían poder evaluar los resultados de las investigaciones en el campo de la lecto-comprensión.

Aun así, es claro que la innovación sobre la temática es el primer camino para mejorar los resultados en términos de comprensión lectora de los estudiantes, de cualquier nivel. Estas intervenciones son innovadoras no por una cuestión temporal, en el sentido que son más recientes, sino porque se posicionan desde otros paradigmas de la didáctica de la lecto-comprensión. De esta forma, se podría considerar que sus resultados favorables se deben a su capacidad de reconocer la interacción entre el sujeto (y su historia personal y de aprendizaje, así como sus intereses y motivación), el contexto (que incluye tanto al ambiente como a las capacidades del docente para generar un espacio propicio para el aprendizaje), el texto y su autor.

Entonces, es esperable que una intervención posicionada desde este paradigma sea capaz de generar resultados satisfactorios, mejorando el nivel de lecto-comprensión de los estudiantes que participen en la investigación.

7. MARCO TEÓRICO

7.1. Principales abordajes teóricos

Le lectura es una actividad cognitiva de alto nivel, en el sentido de que es una práctica compleja que requiere el establecimiento de objetivos, generar y verificar predicciones o hipótesis, monitorear el propio proceso de lectura, la toma de decisiones en relación con los puntos difíciles de entender o que son lagunas de comprensión y la capacidad de jerarquizar el contenido en información principal y secundaria (Solé, 1995).

Es una acción que requiere un rol activo, así como su aprendizaje también: no se puede obtener habilidades de decodificación o interpretación desde un aprendizaje mecánico; se trata de un proceso constante que debe estar presente a través de toda la escolarización obligatoria (Solé, 1995).

Es en esta línea que se posicionan los modelos actuales. Específicamente, los dos abordajes contemporáneos funcionan de forma dialéctica en el análisis y acción psicopedagógica. Es decir, no actúan de forma excluyente al otro, sino que se superponen muchas veces en el análisis y la práctica psicopedagógica.

Jiménez Pérez define a la comprensión lectora como "la capacidad del individuo de captar lo más objetivamente posible lo que un autor ha querido transmitir a través del texto escrito" (2014: 71). En cambio la competencia lectora indica que es "la habilidad del ser humano de usar su comprensión lectora de forma útil en la sociedad que le rodea" (2014: 71). Definición que toma en cuenta la interacción entre el sujeto, el texto y el contexto, y también, la intencionalidad del emisor, el autor del texto.

Para el caso de la lecto-comprensión, se proponen cuatro niveles de análisis que dan cuenta de distintas competencias y habilidades en la interacción con el texto. En primer lugar, el nivel literal, que da cuenta de las habilidades de decodificación únicamente y es el proceso de lectura conforme avanza el texto objetivamente; el nivel inferencial, donde el sujeto puede articular el contenido del texto con otras fuentes de información y experiencias previas, y es capaz de generar hipótesis y contrastarlas para producir conclusiones (Rivera-Anchundia, 2015). Le sigue el nivel crítico, donde se pone en juego la propia visión del lector en interacción con la propuesta del autor, apoyándola o rechazándola por medio de argumentos, es decir se evalúa el contenido del texto y se compara con la información previa que tiene el lector; el nivel apreciativo, que articula todos los niveles anteriores y que suma la reacción emocional frente al contenido del texto, el lenguaje utilizado, la capacidad artística del autor; y por último el nivel creador, que es capaz de generar nuevas formas de interacción con el

texto y transformarlo, por ejemplo escribir sobre él, cambiar secciones, elaborar un párrafo descriptivo o un resumen, etc. (Rivera-Anchundia, 2015).

Por otro lado, el *enfoque cognitivo* propone un modelo estructurado para el proceso de enseñanza-aprendizaje, sustentado en principios psicopedagógicos integrales originados desde esta perspectiva teórica (Coll y Solé, 2011).

Estos apelan a categorías conceptuales como los esquemas, guiones o representaciones cognitivas que se activan en el reconocimiento que inicia los procesos de comprensión. Es precisamente desde este enfoque que se desarrolla una parte importante de los modelos teóricos que pretenden explicar la lecto-comprensión.

Desde la psicolingüística cognitiva se estudian los procesos cognitivo-lingüísticos que permiten acceder al significado del texto y obtener la información requerida para su comprensión. Estos procesos son:

- Acceso al léxico: una vez que se tuvo acceso a la información por medio de la sensopercepción, se recupera la información semántica y sintáctica almacenada en la memoria a largo plazo; así se confirma su correspondencia entre el léxico recordado y la forma en la cual es utilizado en el texto. Por lo tanto, se corresponde a una base neuroanatómica, neurofisiológica y neuroquímica que son el soporte orgánico de este proceso. La organización de la información en el almacén léxico es en función de criterios como el pragmático/funcional, el semántico y el morfológico. Su acceso es casi inmediato a la actividad lectora.
- Análisis sintáctico: el siguiente paso es establecer las relaciones estructurales entre las unidades/palabras, para poder obtener la información constituida en las frases escritas con su propia estructura gramática. Conlleva tres pasos: la identificación de las señales lingüísticas -el orden de la frase y de sus componentes-, el acceso sintáctico inmediato -que se infiere por los procesos de rectificación durante la lectura-, y la memoria de trabajo -para la interpretación e integración del texto que se lee-.
- Interpretación semántica: es el proceso de inferencias a través de las cuales el lector obtiene nueva información del texto, en base a su interpretación y al contexto. Sucede de forma sincrónica a la lectura y se sostiene luego de la misma. Es parte de las evocaciones, verificaciones y contrastaciones que el sujeto realiza a medida que interactúa con el texto. Es decir, suma información a la ya disponible en el texto, en base a sus propia experiencia y conocimiento, a la elaboración de hipótesis y su confirmación o descarte por medio de la información disponible (Vallés Arándiga, 2005).

A través de estos procesos psicolingüísticos, el lector puede decodificar, interpretar y comprender el texto, interactuando con él y su contenido, y logrando así almacenarlo de forma eficaz en su memoria a largo plazo.

El posicionamiento desde este modelo hará hincapié en el trabajo y evaluación de estos procesos, como pasos necesarios para arribar a la correcta comprensión del contenido del texto. Cada uno de estos pasos requieren el logro satisfactorio del anterior para poder arribar a los niveles más altos de interacción con el texto, la comprensión crítica o analítica, por ejemplo.

Este enfoque también se encuentra orientado en la valoración de los procesos obstaculizados de comprensión, como el deterioro del lenguaje específico (Conti-Ramsden, Botting y Faragher, 2001). Así, este modelo da cuenta tanto de cómo se genera el proceso de comprensión, como así también, de los factores psicológicos problemáticos que pueden incidir en adquirir esta habilidad.

Por otro lado, el *enfoque constructivista*, tiene como referentes a Piaget y Vigotsky. Los aportes de estos autores se ocupan sobre la forma en la cual el sujeto construye conocimiento. Así, la preocupación de Piaget y Vigotsky estuvo focalizada en la epistemología. Esto llevó a Piaget a desarrollar su epistemología genética (publicado en el año 1950) donde describe las etapas o fases evolutivas por las cuales atravesamos los seres humanos en la construcción del conocimiento, como producto del equilibrio entre la asimilación y adaptación del sujeto al contenido (Piaget, 1980).

Vigotsky, por su parte, desarrolló los conceptos de procesos psicológicos elementales (o básicos, como los conocemos actualmente, por ejemplo, la atención o la memoria) y superiores (que se vinculan a las construcciones sociales que incorporamos en el proceso de socialización). La zona de desarrollo próximo, uno de sus aportes más importantes en el campo de la psicología educacional, se refiere al espacio entre las habilidades y capacidades actuales del sujeto y las que puede alcanzar con el apoyo de un otro más competente, sea un adulto o un par (quien actuaría como el andamiaje) (Vigotsky, 1988). De esta forma, las instituciones educativas vienen a ser la estructura que provee de los andamiajes necesarios para que cada estudiante pueda seguir avanzando sobre sus ZDP y domine nuevas habilidades y conocimientos. Además, planteó que el pensamiento es lenguaje y que pensarlos de forma aislada es un error conceptual (Álvarez Gonzáles, 2010).

En síntesis, la postura constructivista sostiene que el sujeto es agente activo constructor del conocimiento y su propio aprendizaje. Esto da cuenta de por qué el proceso mecánico de memorización no es efecto del conocimiento o la comprensión de un nuevo

contenido, sino que es una asimilación limitada; en cambio, el aprendizaje de conceptos y su comprensión, requiere un sujeto que interactúe con el contenido, de forma tal que se modifica a sí mismo y al objeto (asimilación y adaptación) para poder aprehenderlo.

Desde este enfoque, se podría considerar uno de sus principales aportes el concepto de aprendizaje significativo. Como es evidente, esta categoría sería lo contrario al aprendizaje repetitivo (Ausubel, 1963 y 1968, en Coll y Solé, 2011). Su relevancia se halla en la capacidad que tiene para establecer vínculos sustantivos y no arbitrarios entre el nuevo contenido que debe ser aprendido y aquel que ya se cuenta o se sabe, que genera la estructura cognitiva o el marco de conocimientos previos, donde se integrará el nuevo contenido.

De esta forma, el aprendizaje significativo es el proceso por el cual se le puede dar sentido al nuevo material objeto de aprendizaje. Este sentido se genera a través de lo que ya se conoce, actualizando el esquema de contenido previo, en base a la situación actual. Este no es un proceso de simple asimilación, sino que se generan nuevas redes y relaciones entre los contenidos, se articulan los sentidos, y esto habilita la funcionalidad del nuevo aprendizaje y una memorización comprensiva del contenido específico.

Como señalan los autores, la funcionalidad de un aprendizaje está en la capacidad de ser utilizado en un nuevo contexto, en una situación concreta, para resolver un problema determinado, y seguir construyendo nuevos aprendizajes. Esto proveerá de mayor flexibilidad y relaciones a las redes de contenidos anteriormente generadas, no solo aumentando en cantidad de conexiones, sino en la calidad de las relaciones, desarrollando así la estructura cognitiva de la persona. De esta forma, se contará con más y mejores recursos para atribuir sentido a nuevos elementos novedosos y redundante en la capacidad de seguir aprendiendo de forma significativa nuevos contenidos (Coll y Solé, 2011).

No se trata de la memoria o el almacenamiento de una nueva información, sino que es parte de un proceso de integración de un nuevo contenido a una red de sentidos que se modifica con cada nuevo elemento. El contenido memorizado, el cual es almacenado en la memoria, será aquel que se articula de forma más eficaz con los contenidos de la experiencia previa. Entonces, se modifica tanto el nuevo contenido como las redes previas existentes, razón por la cual no se puede esperar una reproducción exacta e inalterada del contenido nuevo integrado. Por esta razón se garantiza su funcionalidad (Coll y Solé, 2011).

Es clave pensar, desde este tipo de abordajes o enfoques, en generar estrategias que puedan activar estas redes de sentidos previos que cuentan las personas, estos esquemas cognitivos que captarán y se modificarán para integrar el nuevo contenido, proveyéndole de un sentido, con el resultado de un aprendizaje funcional y una memoria comprensiva. De aquí

la importancia de los aprendizajes significativos y el interés de activarlos en los contextos institucionales de enseñanza-aprendizaje.

Para que se den las condiciones de estos aprendizajes significativos, se debe garantizar que el nuevo contenido y el material que es su vehículo sean potencialmente significativos. Esto significa que la información es significativa, es coherente y se encuentra organizada, lo cual permite su incorporación a las redes previas que jerarquizan y establecen relaciones entre los contenidos previos y el actual. La presentación del nuevo contenido debe ser clara y contar con sentido lógico, señalando los puntos susceptibles a ser efectivamente integrados en los esquemas de conocimiento previo (Coll y Solé, 2011).

Con este fin, la persona debe contar con estas estructuras o esquemas de conocimiento previo. Es decir, se debe garantizar que se cuente con una experiencia favorable en relación al tema, dado que se requiere energía puesta a disposición de esta actividad cognitiva compleja: se trata de seleccionar oportunamente el o los esquemas de conocimiento previo que sean pertinentes a la temática, activarlos para afrontar la nueva información, revisar sus nodos o elementos, modificar sus redes, reestructurar la red para el establecimiento de nuevas relaciones, verificar su adecuación, entre otras. Esto requiere, por lo tanto, un nivel adecuado de motivación: el reconocimiento de que el contenido es útil, funcional y gratificante, necesita de un mayor esfuerzo. Asimismo, se debe tener en cuenta que otras experiencias educativas pueden ser un obstáculo, en el sentido de que los enfoques más superficiales son menos desgastantes y posiblemente preferidos por esa razón. El proceso de deshacer ese hábito requiere, a su vez, energía y motivación (Coll y Solé, 2011).

Esta perspectiva pone en relieve la importancia de las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes. Estos conocimientos no solo provienen de su previa trayectoria académica, sino también de sus intereses, experiencias, eventos o sucesos importantes en sus vidas, etc. Así, estos aprendizajes significativos variarán en grado dependiendo de la cantidad y la calidad de los esquemas previos, de su activación e integración del nuevo contenido. Existen características de los esquemas previos que deben ser tenidos en cuenta: su pertinencia, su flexibilidad, su nivel de elaboración y complejidad de redes. Todos los esquemas de contenidos que tienen las personas son imperfectos y, por lo tanto, mejorables; para ello se requiere un ejercicio constante de aproximación a nuevos contenidos con motivación y entusiasmo, que permita complejizar y enriquecer estas redes conceptuales.

Esto, a su vez, requiere repensar qué son los contenidos dentro de la enseñanza, sobre la cual se organiza la acción didáctica. La funcionalidad del nuevo contenido provee de más y mejores herramientas, para que las personas puedan afrontar situaciones novedosas con

mejores resultados, identificando los problemas, generando nuevas y originales soluciones. Los contenidos deben ser pertinentes a la cultura y funcionales en el sentido de que, como resultado, garanticen al sujeto los contenidos culturales necesarios para ser miembros participativos, activos, críticos y creativos de la sociedad (Coll y Solé, 2011).

Es en el contexto de enseñanza dentro de un aula donde se pueden generar los estímulos necesarios para que estos aprendizajes significativos se den. Este enfoque, por lo tanto, entiende a la intervención del profesor como una ayuda en tanto y propone, activamente, nuevos contenidos que desafían los niveles alcanzados en los esquemas previos. El profesor provee de estas experiencias reguladas, que paulatinamente van aproximándose a los contenidos solicitados por el currículum escolar. Este rol activo debe ser asumido no solo en la planificación de las intenciones educativas, en las fases de planificación y organización, sino que debe estar presente en todo el proceso de interacción del estudiante con el nuevo contenido, proveyendo motivación y activando las redes de sentido (Coll y Solé, 2011).

Para cuidar esta motivación, se debe construir el sentido que se le atribuye al contenido propuesto; es decir, el estudiante debe tener conciencia de la razón o el sustento que tiene determinada actividad propuesta, para que esta sea de su interés. Asimismo, la distancia entre los esquemas previos y el nuevo aprendizaje no debe ser excesiva, sino podría desmotivar. Una distancia excesiva puede caer en hábitos como la memorización mecánica; una distancia mínima, podría tener un efecto similar, dado que no necesariamente se percibe el requisito de activar, revisar y modificar los esquemas de aprendizaje previos.

En otras palabras, mantener la motivación para la construcción de aprendizajes significativos requiere una planificación y organización previa rigurosa; y una flexibilidad en la actitud al momento de realizar la intervención pedagógica (Coll y Solé, 2011).

Las fuentes de motivación se pueden relacionar a la autonomía que provee la lectura, o al placer y la diversión que se puede hallar en un texto. Para ello, deberán saberse capaces de leer, de poder resolver los obstáculos en la comprensión, además es preciso que se sepan con los recursos necesarios que cuentan o que pueden recurrir a alguien en busca de ayuda oportuna (Solé, 1995). Esta motivación debe ser construida con el maestro o profesor.

Estas motivaciones pueden estar vinculadas a la herramienta que es, en sí misma, la letra escrita para poder llegar a otros lugares: un texto es la posibilidad de conocer sobre el pensamiento de otra persona en un lugar y tiempo distinto. También es una puerta a nuevos mundos o universos completamente distintos a través de nuestra imaginación. En sí misma, es una herramienta de aprendizaje tanto para la escuela como para la vida misma (Solé, 1995).

Para el caso de la lecto-comprensión, los modelos actuales hacen foco en la interacción sujeto-texto. Esta es la conclusión de lo que se viene comentando respecto de los aprendizajes significativos: las experiencias previas de los estudiantes impactarán en su relación con la lectura y con la comprensión de los contenidos temáticos del texto en sí.

Es por esto mismo que se plantea que su enseñanza requiere la motivación. Esta se puede ver menguada si la lectura se realiza con el único fin de responder a una serie de preguntas en relación con el contenido, al final de la clase o en un examen. Si bien es cierto que sortear esta condición (que es casi necesaria para la enseñanza de ciencias sociales, dado que una parte importante de sus contenidos se transmiten a través de textos), sí debe analizarse el rol que está teniendo la literatura para los jóvenes.

Ambos enfoques pueden ser complementarios. El enfoque cognitivo tiene su foco en los procesos mentales que dan cuenta del aprendizaje comprensivo del contenido y de sus aspectos metacognitivos; mientras que el enfoque constructivista se centra en los aprendizajes significativos y en la motivación. Por lo que no es extraño hallar abordajes teóricos-prácticos que articulen cómodamente ambos modelos de análisis y trabajo.

Sin embargo, existen otros modelos teóricos sobre la comprensión y la lectura, y son muchos más los que se han desarrollado, entre ellos el modelo del procesamiento de la información, el modelo inferencial, el modelo psicolingüístico transaccional y el modelo afectivo (Jiménez Pérez, 2014). No obstante, por cuestiones de orientación en los objetivos del presente trabajo, se hace una selección deliberada y consciente en desarrollar exclusivamente estos dos modelos.

8. METODOLOGÍA

8.1. Sujetos de investigación

El trabajo de investigación aquí presentado se realizó con la participación de estudiantes de sexto año, que acuden a una institución educativa de nivel medio de la ciudad de Trelew, Chubut. Asimismo, fueron entrevistados directivos, docentes, bibliotecarios y personal no docente de la misma institución.

La participación estudiantil, muestra de 30 estudiantes. La media de edad fue 17.5.

Su distribución por género fue del 46.7% mujeres y 53.3% varones (figura 1).

Distribución por Género de Estudiantes

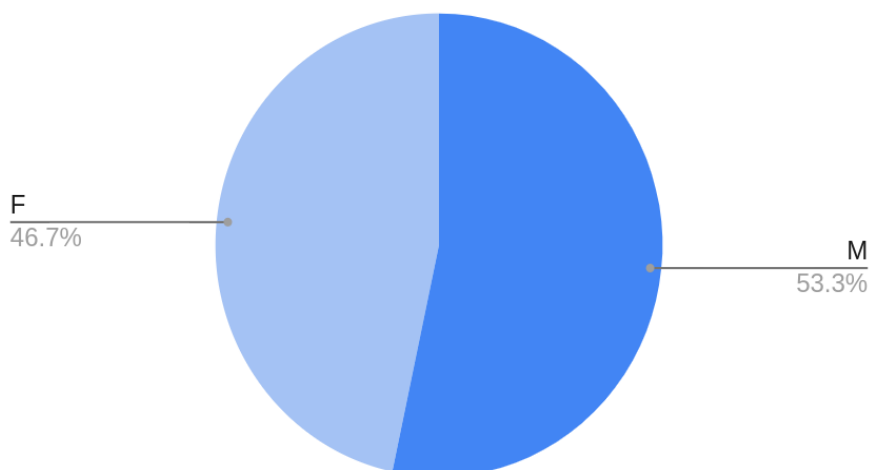


Figura 1. Distribución de la muestra de estudiantes por género.

Muestra de 10 de docentes completaron el cuestionario. Entre ellos las asignaturas representadas son:

- Filosofía
- Problemática contemporánea de las ciencias naturales
- Problemática del mundo actual
- Lengua y literatura
- Matemática
- Proyecto vocacional
- Proyecto de investigación en ciencias sociales
- Inglés
- Proyecto de orientación y tutoría
- Economía

Por lo que se cuenta con una representación distribuida en términos de áreas curriculares.

Se entrevistó a la directora de la institución y, por último, a la bibliotecaria, quien desempeña sus tareas tanto en el turno mañana como en el de la tarde.

Los jóvenes que asisten a esta institución de nivel educativo medio provienen de sectores sociales subalternos y desfavorecidos socioeconómicamente. Son jóvenes que deben terminar sus estudios secundarios por su obligatoriedad, dada la Ley de Educación Nacional N° 26.206.

Es en este contexto los miembros del equipo docente, han tomado medidas para saldar las diferencias entre la historia de aprendizajes que efectivamente tienen estos jóvenes, con lo que deberían o se esperaría que tuviesen. Sobre estas medidas, así como las representaciones y atribuciones que se hacen sobre la juventud, se entrevistó a los docentes que trabajan en la institución educativa seleccionada para el estudio.

8.2. Técnicas

Es precisamente en esta institución donde actualmente me desempeño laboralmente; gracias a ello, se pudo llevar adelante el estudio pese a las restricciones asociadas a la pandemia producida por los contagios de SARS-CoV-2 y las medidas tomadas por el Gobierno Nacional desde mediados de marzo del 2020.

El contacto, por lo tanto, se realizó por diferentes medios: virtuales y telefónico. A través de la llamada, correo electrónico, mensajería instantánea y zoom se realizó una entrevista semiestructurada para cada grupo de participantes.

Se apeló, respetando las medidas de distanciamiento social, a distintos tipos de instrumentos y técnicas de recolección de datos, (entrevistas, observaciones y cuestionarios) con el interés de poder reconocer la convergencia y divergencia entre las fuentes de datos y garantizar una perspectiva más integral en el abordaje de la problemática.

8.3. Instrumentos

8.3.1. Diario de campo

Se elaboró el diario de campo como estrategia de registro, evaluación y sistematización del trabajo para rastrear la cotidianidad de la práctica y explicitar el conocimiento que desde ella se puede construir, enriqueciendo y cualificando la acción profesional.

En él se registró el día a día los acontecimientos relevantes y el conocimiento que se fue extrayendo de la observación de la práctica, logrando bases para elaborar conceptos y explicaciones sobre la práctica misma. El diario de campo incluye las entrevistas realizadas a los distintos actores, los registros de observaciones de documentos, proyectos pedagógicos, manuales, textos y de lo que ocurre en el aula y en la biblioteca con respecto a la comprensión lectora.

8.3.2. Guía para la observación de clases

En cada jornada de trabajo de campo se observaron los siguientes parámetros: Ambiente de trabajo; Motivación e interés; Realización de las actividades; Intervención del

docente en los grupos o de manera individual; Distribución espacial en el aula; Participación de los alumnos ante la demanda del profesor; Registro de eventualidades; Clima áulico; Presentación del tema a trabajar; Lectura en el aula; Indicaciones para la lectura en la casa. Modo de recuperación de esa lectura; Cumplimiento por parte de los alumnos de los plazos de lectura estipulados; Articulación de las lecturas de los textos con otras áreas del saber; Propuestas de abordaje a la lectura; Oferta de lectura unificada o se ofrece una diversificada; Criterios para la selección del material; Los manuales: ¿qué selección se les ofrece a los alumnos para el trabajo áulico?

8.3.3. Cuestionario para docentes (Instrumento 1)

En primer lugar, se presentaron los objetivos de la investigación para garantizar el consentimiento informado. Asimismo, se establece una nomenclatura para identificar a los participantes, sin solicitar ningún tipo de información que podría identificarlos, de forma tal que se protege el anonimato.

Se le solicita, seguidamente, que indique qué materia imparte; entre ellas se encuentran Filosofía, Problemáticas del Mundo Actual, entre otras. El cuestionario se divide en tres secciones, con un total de 10 preguntas, con distintas modalidades de ítem-respuesta.

Luego, en la sección I, se le pide que responda a una serie de preguntas o afirmaciones en relación con el contexto áulico, precisamente respecto de las prácticas de enseñanza-aprendizaje desplegadas; en primer lugar, deben señalar con una X la opción que se aproxime más a la experiencia dentro del aula, en relación con:

- El nivel de comprensión lectora de la mayoría de los estudiantes.
- Las dificultades de comprensión lectora que se presentan más frecuentemente.
- Las estrategias utilizadas para evaluar el nivel de comprensión lectora en un texto.

En la sección II, se realiza una serie de preguntas a las cuales se responde a través de una escala de tipo Likert, de cuatro anclajes: a. Siempre, B. Casi siempre, C. Algunas ocasiones. D. Nunca. Entre ellas, se indaga sobre la frecuencia en la cual los estudiantes comprenden la noción y las propiedades del texto (pregunta 5), o la frecuencia en la cual los estudiantes identifican a la lectura como producto de la interacción entre el texto y el lector (pregunta 7).

Por último, en la sección III, se le solicita que desarrollen su opinión y experiencia, de forma breve; entre ellas, se exploran las estrategias aplicadas por el docente para promover los vínculos con los conocimientos previos (pregunta 8), o las estrategias aplicadas orientadas de forma específica para incentivar el desarrollo de la comprensión lectora (pregunta 10).

8.3.4. Cuestionario para los estudiantes (Instrumento 2)

Como en el otro cuestionario, se presentan los objetivos de la investigación al inicio del instrumento, con el fin de garantizar el consentimiento informado. Asimismo, se le solicita información sociodemográfica, como ser edad y género, y el turno en el cual asisten a la institución (mañana (M) o tarde (T)).

Este instrumento también cuenta con tres secciones y ocho consignas.

En la primera sección, se le solicita que las actividades (11 en total) de la más fácil hasta la más difícil (donde 1 = más fácil, 11 = más difícil) en una grilla con 11 ítems, de la A a la K. Entre ellos, algunos ítems son: C. Resumes el texto en una idea principal, G. Tienes conocimientos textuales, y J. Distingues un hecho de una opinión.

La sección II cuenta con cuatro preguntas que deben ser respondidas con una escala de tipo Likert con cuatro niveles: A. Siempre, B. Casi siempre, C. Algunas ocasiones, D. Nunca. Las preguntas exploran la frecuencia con la cual los estudiantes identifican y entienden el objetivo del tema tratado, la frecuencia del uso del diccionario con palabras desconocidas, o la frecuencia en la cual se aplican los nuevos conocimientos a la vida cotidiana.

Por último, la sección III explora, de forma abierta, las actividades realizadas por los estudiantes antes (pregunta 6), durante (pregunta 7) y luego (pregunta 8) de leer un texto.

CAPÍTULO II

9. RESULTADOS

9.1. Análisis cuantitativo de los resultados

9.1.1. Docentes

El cuestionario aplicado a los docentes cuenta con tres dimensiones o áreas. Las primeras dos áreas se distribuyen en ítems con respuesta múltiple opción. En la Tabla 1 se grafica la distribución de las respuestas realizada por los diez docentes de distintas áreas curriculares que participaron en el estudio.

El área uno pretende describir las estrategias desplegadas por el docente, así como lo planifican e interpretan. El área dos, es una evaluación del docente sobre las actividades que realiza al presentar el texto (ítem 4), el nivel de comprensión que se le atribuye al estudiante (ítem 5), la frecuencia del uso de criterios evaluativos (ítem 6) y la atribución de los docentes sobre la comprensión de los estudiantes respecto de que la lectura es una interacción entre el lector y el autor (ítem 7).

El ítem 1, que se refiere a la evaluación general que realizan los docentes sobre el nivel de lectura de sus estudiantes, cuenta con una distribución focalizada en dos opciones. En primer lugar, con el nivel acumulado más alto, el 50% se corresponde a la respuesta C, "Responden a reactivos básicos como ubicar información directa, realizar inferencias sencillas e identificar lo que significa una parte de un texto". En segundo lugar, con el 40% la respuesta A, "Pueden leer, pero presentan dificultades para utilizar la lectura como herramienta que amplíe sus conocimientos"; por último, con un 10% la respuesta B, "Pueden ubicar un fragmento de información e identificar el tema principal de un texto". Esto indica, como se desarrollará luego, un nivel principiante o con limitaciones en la decodificación del texto.

Tabla 1. Distribución de frecuencias en las respuestas de las áreas I y II del cuestionario aplicado a docentes.

| <i>F</i> | I | | | II | | | |
|-----------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| A | 40% | 10% | 20% | 50% | 0% | 0% | 10% |
| B | 10% | 10% | 10% | 30% | 80% | 40% | 60% |
| C | 50% | 20% | 0% | 20% | 10% | 40% | 30% |
| D | 0% | 10% | 10% | 0% | 10% | 20% | 0% |
| E | 0% | 40% | 40% | - | - | - | - |
| F | 0% | 10% | 10% | - | - | - | - |
| G | 0% | 0% | 10% | - | - | - | - |
| H | - | 0% | 0% | - | - | - | - |
| I | - | 0% | - | - | - | - | - |
| <i>F. total</i> | <i>100%</i> | <i>100%</i> | <i>100%</i> | <i>100%</i> | <i>100%</i> | <i>100%</i> | <i>100%</i> |

Como se puede observar en la Tabla 1, los ítems 2 y 3 tienen una especial distribución. Estos ítems refieren, específicamente, a las dificultades que los docentes notan, con mayor frecuencia, en sus estudiantes respecto de la comprensión lectora y qué estrategias utilizan los docentes con el fin de evaluar la comprensión lectora del texto. En ambos casos, se tiene la opción de seleccionar más de una respuesta, lo cual no fue utilizado; asimismo, la última opción de respuesta (I para el ítem 2, H para el ítem 3) tiene la opción de generar una propia respuesta, es decir es abierta.

Existe una amplia distribución entre las atribuciones que realizan los docentes respecto de ambas temáticas. En el caso del ítem 2, "¿Qué dificultades considera que presentan con mayor frecuencia, sus estudiantes en torno a la comprensión lectora?", la respuesta que obtiene mayor frecuencia relativa es la opción E, que refiere a un déficit de conocimientos léxicos y semánticos; en segundo lugar, con 20% se encuentra la respuesta C, "Dificultad para resumir el texto en una idea principal". Luego, el resto de las respuestas (con un acumulado del 40%) se distribuye entre las respuestas A, B, D y F. Es importante señalar, también, que no hubo respuestas asociadas a la opción H, "Dificultad en distinguir hechos y opiniones" ni para la opción G, "No identifican tipologías textuales". Es decir, los docentes participantes no atribuyen que estas sean problemáticas con alta frecuencia en sus estudiantes.

Respecto del ítem 3, también cuenta con un comportamiento similar. En primer lugar, la opción con más frecuencia relativa es la respuesta E, señalando que la estrategia más

utilizada para evaluar la comprensión es solicitar mapas conceptuales con jerarquización de conceptos. En siguiente lugar, la respuesta A cuenta con un 20%, estrategia que refiere a requerir un ensayo de la opinión personal del estudiante con respecto al texto leído.

El resto de las frecuencias (40% acumulada) se distribuye en las opciones B, D, F y G. La opción C obtuvo un 0%, sobre el uso de cuestionarios de preguntas cerradas para evaluar el nivel de comprensión.

Los ítems del área 3 cuentan solo con cuatro reactivos, A, B, C y D, con los anclajes "Siempre", "Casi siempre", "En algunas ocasiones" y "Nunca" respectivamente.

Para el caso del ítem 4, sobre la frecuencia de presentación de la intención comunicativa del texto por parte del docente, el 50% indica que siempre, el 30% responde que casi siempre y el 20% en algunas ocasiones. Ningún docente respondió que nunca realiza una presentación del texto.

Para el ítem 5, sobre la frecuencia con la cual los estudiantes comprenden la noción y propiedades del texto, el 80% respondió que casi siempre; el 20% acumulado restante se distribuye equitativamente entre "en algunas ocasiones" y "nunca". Es decir, los docentes reconocen que los estudiantes no siempre pueden reconocer las características del texto, medida que favorece la decodificación e interpretación.

En el caso del ítem 6, sobre las estrategias que utilizan los estudiantes para evaluar las producciones, propias y ajenas, la distribución es equitativa para las opciones B y C, con 40% cada una, y con un 20% para "nunca". Es decir, casi un cuarto de los docentes participantes reconoce que los estudiantes no despliegan medidas para evaluar la precisión gramática, la coherencia y cohesión, la pertinencia y propiedad, así como la creatividad del texto.

Por último, el ítem 7 indaga sobre la frecuencia en la cual los docentes les atribuyen a los estudiantes la capacidad de reconocer la lectura como un proceso de interacción, entre el lector y el autor del texto. El 60% de los docentes indicó que "casi siempre", el 30% "algunas veces" y un 10% que "siempre". En otras palabras, los docentes consideran que sus estudiantes pueden reconocer este proceso de interacción entre el sujeto-texto-autor como parte de un diálogo entre ambos sujetos.

9.1.2. Estudiantes

Para el caso de los estudiantes, el cuestionario aplicado pretende reconocer las medidas que llevan adelante antes, durante y después de la lectura, su incidencia en la comprensión y el nivel de comprensión. Para su análisis, se procedió a identificar el nivel de dificultad que se le atribuye a cada reactivo (fácil, difícil, muy difícil) y su posición (o no)

dentro de las primeras cinco actividades en nivel de dificultad: es decir, si bien no se considera "fácil", si se encuentra incluida como una actividad de fácil/moderada dificultad.

En primer lugar, se les solicita que organicen una serie de ítems sobre el proceso antes-durante-después de la lectura de acuerdo al nivel de dificultad que le atribuyen. El inciso A fue señalado como una actividad fácil para el 46% de los estudiantes, mientras que solo el 3% consideró que era una actividad difícil; este refiere a la capacidad de identificar ideas principales. Asimismo, más de la mitad de los estudiantes (26) lo ubicó en las primeras cinco casillas.

En el inciso B, ningún estudiante consideró que "identificar la intención del autor" sea una actividad fácil; es más, un 24% lo definió como una de las actividades más complejas. Para el caso del inciso C, sobre la elaboración de una frase que resume la idea principal del texto, el 14% consideró que era fácil mientras que un 3% indicó que era difícil; este es un resultado que indica un importante logro, puesto que un total de 19 estudiantes lo posicionaron dentro de las primeras cinco casillas.

Para el siguiente inciso, el reactivo era sobre la capacidad de identificar la estructura del texto en términos de planteamiento, desarrollo y desenlace. Este tuvo una distribución pareja en los extremos, puesto que un 20% consideró que era fácil y un 14% que era compleja. Asimismo, 17 estudiantes lo ubicaron dentro de los primeros cinco casilleros, es decir que es una actividad fácil/moderada para más de la mitad de los participantes.

En el caso del inciso E, el reconocimiento de contar con un amplio vocabulario, tuvo un comportamiento similar a la distribución normal: un 6% consideró que era fácil, mientras que un 10% indicó que era muy difícil, ubicada en los últimos tres casilleros. Poco menos de la mitad de los estudiantes (13), lo ubicó dentro de los primeros cinco casilleros.

El siguiente inciso, el F, afirma la capacidad de identificar con facilidad el significado de las palabras; la mayoría consideró que era una actividad moderadamente complicada (27%), mientras que solo un 3% indicó que era fácil y un 9% que era muy difícil.

El inciso G, "tienes conocimientos textuales", no fue identificada por ningún estudiante como fácil; en su mayoría la consideraron de dificultad moderada, ya que un 14% indicó que era difícil. Solo 11 estudiantes, un tercio del total, lo ubicó dentro de las primeras cinco casillas.

El siguiente inciso, el H, sobre la capacidad de identificar tipologías textuales, un 10% señaló que era fácil, mientras que un 17% indicó que era una actividad compleja. Este sigue con el comportamiento de las últimas dos variables, sobre el comportamiento normal en la distribución.

Para el inciso I, con respecto a distinguir un hecho de una opinión, ninguno de los estudiantes lo ubicó como una actividad fácil de llevar a cabo; un 20% indicó que era difícil. Igualmente, un 20% lo posicionó en el 9° lugar del listado, muy próxima a las actividades más difíciles.

Para el ante último inciso, el J, se afirmó respecto de la habilidad de coordinación de palabras en la formación de oraciones. En este caso, ningún estudiante consideró que era una actividad fácil, y un 14% señaló que era una de las actividades más complejas. Solo 5 lo posicionó dentro de los primeros cinco casilleros.

Finalmente, el inciso K, sobre la identificación de la estructura gramatical, igualmente ningún alumno consideró que era fácil, y un 10% opinó que era una de las más difíciles. Al respecto, 10 estudiantes lo ubicaron dentro de los primeros cinco casilleros.

La siguiente área explora el comportamiento de los estudiantes con respecto a su comprensión de los objetivos sobre el tema propuesto (ítem 2), el uso del diccionario (ítem 3), la articulación del contenido nuevo con lecturas previas (ítem 4) y la aplicación de los nuevos contenidos en la vida cotidiana (ítem 5).

Tabla 2. Distribución de las respuestas para los ítems 2, 3, 4 y 5 en frecuencia absoluta y relativa.

| Ítem | 2 | | 3 | | 4 | | 5 | |
|----------|--------|----|--------|----|--------|----|--------|----|
| Opción | F | N | F | N | F | N | F | N |
| A | 10% | 3 | 6.70% | 2 | 6.70% | 2 | 26.70% | 8 |
| B | 63.3% | 19 | 16.70% | 5 | 26.70% | 8 | 36.70% | 11 |
| C | 26.70% | 8 | 56.70% | 17 | 63.30% | 19 | 36.70% | 11 |
| D | 0% | 0 | 20% | 6 | 3.30% | 1 | 0% | 0 |
| F. Total | 100% | 30 | 100% | 30 | 100% | 30 | 100% | 30 |

Como se puede ver en la Tabla 2, las distribuciones son distintas para cada ítem. En el caso de los ítems 3 y 4, se puede ver una tendencia de distribución normal, con la mayoría de los casos ubicados en las respuestas centrales (B y C), mientras que para los ítems 2 y 5 la distribución tiene una tendencia corrida hacia la izquierda, similar a una tendencia normal, pero cortada en la cola derecha, donde en ambos casos no hay respuestas acumuladas.

Para el ítem 2, donde se indaga sobre la cantidad de veces en las cuales el estudiante se siente capaz de entender los objetivos, generales y particulares del tema, la mayoría de las respuestas (63.3%) se encuentran en “casi siempre”, con un acumulado entre la respuesta A y

B de un 73.3%, es decir casi tres cuartas partes de los estudiantes; un 26.7% indica que "en algunas ocasiones" puede alcanzar esa comprensión y "nadie" considera que no puede alcanzarlo.

Para el ítem 3, el comportamiento de la distribución cambia. Más de la mitad de los estudiantes se ubica en la respuesta c, "en algunas ocasiones", cuando se les consulta sobre el uso del diccionario si no conoce el significado de una palabra; el 16.7% responde que "casi siempre", mientras que un 6.7%, "siempre". Un 20%, es decir una quinta parte de los estudiantes, indica que nunca.

En el caso del ítem 4, en donde se pregunta sobre la articulación de los conocimientos previos con las lecturas novedosas, un 63.3% responde que sucede en algunas ocasiones, un 26.7% afirma que casi siempre y un 6.7% que siempre; la menor de las veces, un 3.3% indica que nunca.

Por último, para el ítem 5, sobre el uso de los nuevos conocimientos en la vida diaria de los estudiantes, ninguno respondió que "nunca", es decir que todos los usan en mayor o menor medida. Específicamente, un 26.7% respondió que "siempre"; y un 36.7% respondió "casi siempre" y en algunas ocasiones (total acumulado de 73.4%).

Entonces, los estudiantes interpretan que pueden entender los objetivos generales y particulares del texto y pueden aplicar sus nuevos conocimientos en su vida cotidiana de forma moderada/alta; mientras que utilizan el diccionario cuando no conocen una palabra y enlazan los conocimientos previos a la lectura con los conocimientos nuevos de forma moderada/baja.

9.2. Análisis cualitativo de los resultados

9.2.1. Docentes y bibliotecarios

En primer lugar, se realizó la observación de clases no participante de una serie de áreas curriculares: Matemáticas, Lengua y Literatura, Inglés, Problemática Contemporánea de las Ciencias Naturales y Proyecto Vocacional. Sin embargo, el análisis de la interacción entre los estudiantes, el docente y el contenido en el contexto áulico se realizará en el apartado de estudiantes.

Aquí merece ser resaltado el rol docente en el marco de una institución a la cual asisten estudiantes de sectores socioeconómicos vulnerables. Los docentes deben adaptar los contenidos temáticos a los manuales disponibles en la biblioteca, los recursos y soportes didácticos son acotados y apelan al uso de fotocopias como medida de socialización del material de lectura, tanto para la actividad áulica como extra-áulica. Con mínimos recursos, y

muchas veces aportando con sus propias finanzas personales, logran el desarrollo de las actividades planificadas.

Las actividades académicas debieron ser suspendidas debido a la pandemia decretada por la expansión y el contagio del virus SARS-CoV-2 o Covid-19 como coloquialmente se conoce.

Este cambio de modalidad tuvo una gran exigencia para docentes, quienes tuvieron que formarse espontáneamente en pedagogías digitales, aprender a utilizar y desempeñarse en la plataforma de aula virtual, adaptar los contenidos curriculares a esta dinámica, así como los materiales de trabajo y las modalidades de evaluación.

En general, la mayoría de las áreas curriculares lograron adaptarse, en mayor o menor medida, a esta nueva demanda. Sin embargo, existen varios obstáculos que dificultaron el proceso de enseñanza-aprendizaje, que se desarrollarán en el apartado de estudiantes.

A modo de resumen, el Classroom no pudo ser una medida completamente satisfactoria, puesto que no todos los docentes tienen acceso a una conexión de internet estable y adecuada, ni cuentan con las herramientas tecnológicas y digitales para la adaptación. En un primer momento se supuso que la modalidad a distancia significaría una disminución en la carga de responsabilidades y una flexibilización de la carga horaria, esto lejos de ser real se vio incrementado por el tiempo asignado por el docente a su actividad.

La carga de responsabilidades no solo estuvo en la adaptación del espacio curricular a la virtualidad, sino también de acompañar este proceso de adaptación de los estudiantes y sus familias. También amplió, los límites de la flexibilidad, no siendo claro el encuadre pedagógico, con el agotamiento que eso conlleva en el equipo docente. La flexibilidad fue de horario, de responsabilidades, de medios (ampliándose paulatinamente a correo electrónico o teléfono particular y mensajería instantánea).

En el área tres del instrumento aplicado a los docentes, se les consulta sobre tres cuestiones: para el ítem 8, sobre las estrategias que utilizan los docentes para activar los esquemas de conocimientos previos de los estudiantes (antes); para el ítem 9, cuáles son las estrategias que los docentes creen que los estudiantes utilizan para la comprensión, análisis e interpretación del texto (durante); y el ítem 10, cuáles son las estrategias implementadas por el docente para promover la comprensión lectora (después).

Como se puede ver en la tabla 3, para el ítem 8, las respuestas estuvieron centradas en cinco dimensiones; para el caso del ítem 9, las respuestas provistas aumentaron en dimensiones, con un total de siete medidas que los docentes atribuyen que realizan los estudiantes para la comprensión, análisis e interpretación de textos; y para el ítem 10, esta

dimensión se refiere a las actividades que los docentes implementan en sus clases para fomentar la comprensión.

Tabla 3. Respuestas elaboradas por los docentes para los ítems 8, 9 y 10.

| <i>Ítem 8. ¿Cuáles son las estrategias que aplica para que sus estudiantes puedan relacionar los conocimientos nuevos con los conocimientos previos (experiencias personales, escolares o extraescolares)?</i> | <i>Ítem 9. ¿Cuáles estrategias utilizan sus estudiantes para desarrollar la comprensión, análisis e interpretación de textos?</i> | <i>Ítem 10. ¿Qué estrategias ha implementado en clase con la finalidad de promover el desarrollo de la comprensión lectora?</i> |
|--|---|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Aplicando ejemplos sencillos de la vida cotidiana. 2. Exponiendo casos y vivencias personales. 3. Analizando. 4. Lluvia de ideas. 5. Exposición oral. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Mapas conceptuales. 2. Parafraseo de información. 3. Resúmenes. 4. Temas y subtemas. 5. Identificando ideas principales y secundarias. 6. Identificación de conceptos y relación entre ellos. 7. Elaboración de ensayos. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Subrayado de palabras claves. 2. Identificación de ideas principales. 3. Búsqueda de palabras en el diccionario. 4. Lluvia de ideas. 5. Lectura. 6. Mapas conceptuales. 7. Cuestionarios después de la lectura. |

En relación con lo observado en el comportamiento áulico, se pueden establecer cuatro dimensiones de análisis, donde dos tienen una subdimensión específica.

* *Activación de esquemas*: lluvia de ideas, debates o exposición oral.

- *La recuperación de ejemplos de la vida cotidiana*: que incluye tanto los ejemplos sencillos, los casos o vivencias personales.

* *La decodificación*: búsqueda de palabras claves en el diccionario y lectura.

* *El procesamiento o interpretación del texto*: parafraseo de la información, subrayado de palabras claves.

- *El análisis del texto*: reconociendo temas y subtemas, identificando ideas principales, los conceptos y la relación entre ellos.

* *Síntesis de la información*: elaboración de mapas conceptuales, resúmenes, ensayos o la aplicación de cuestionarios luego de la lectura.

Los docentes, en distintos momentos del proceso de comprensión de la lectura, aplican distintos tipos de estrategias ligadas a activar los esquemas conceptuales con los que ya cuentan los estudiantes. Esto lo realizan a través de lluvias de ideas, debates o exposición oral sobre la temática y también recuperando las experiencias que tengan los estudiantes en relación con la temática. Un ejemplo de esta estrategia utilizada en el aula fue sobre el tema de la violencia de género, acorde a los lineamientos de la Ley de educación sexual integral: articulado a la actividad, se inició con un estudio de caso, con la lectura de un texto sobre la temática y un cierre con debate y producción de afiches/posters sobre lo dialogado. En el debate, se expusieron casos que interpelan de forma directa a los estudiantes sobre sus propias vivencias y experiencias con relación a la violencia de género; esto señala que hubo una adecuada activación del esquema.

Con respecto de la decodificación del texto, los docentes reconocen en los estudiantes un léxico limitado. Para resolver estas limitaciones del vocabulario, apelan al uso de diccionarios. Los diccionarios los provee la biblioteca de la escuela; esto es así porque los estudiantes no cuentan con este tipo de materiales, dada su situación socioeconómica (*"nuestros alumnos son chicos de bajos recursos que se les dificulta comprar material para la escuela"*, referencia extraída de la entrevista realizada a la bibliotecaria con respecto al uso de materiales por docentes y estudiantes).

Siguiendo con el trabajo "durante" la lectura, se promueven las actividades de interpretación o procesamiento del contenido del texto, a través de la identificación y subrayado de palabras o conceptos claves y el parafraseo de la información provista. Aquí se incluye la dimensión del análisis como tal: escaneando temas y subtemas, la identificación de ideas principales, así como los conceptos descritos y las relaciones entre ellos.

Por último, al finalizar la lectura, y como medida promotora de la comprensión, se solicita la elaboración de mapas conceptuales, resúmenes o ensayos con sus opiniones. En primer lugar, el uso de mapas conceptuales es una expresión gráfica que jerarquiza y establece las relaciones entre las categorías conceptuales previamente analizadas; en segundo lugar, los resúmenes señalan la capacidad de identificar de manera adecuada las ideas principales y sus relaciones, pudiendo reelaborar el texto; y en tercer lugar, la capacidad de generar una opinión propia a través de una producción escrita permite dar cuenta de la lectura crítica del texto. Finalmente, en algunos casos se aplican cuestionarios luego de la lectura, para que los estudiantes identifiquen de forma adecuada las respuestas correctas en el texto.

9.2.2. Estudiantes

La observación de las clases permitió reconocer que los docentes seleccionan materiales que puedan ser hallados en la biblioteca de la escuela. Asimismo, para las actividades áulicas y extra-áulicas, cuentan con fotocopias previamente realizadas como soporte.

En primer lugar, la observación de las clases estuvo obstaculizada por el aislamiento social, preventivo y obligatorio, razón por la cual se suspendieron las actividades presenciales escolares. Desde abril del 2020 las actividades escolares fueron con modalidad virtual como ya dijimos. Si bien se contó con participación en estas instancias, no se puede constatar la misma información recabada que en las instancias presenciales.

Con respecto a la observación no participante de las actividades en el aula, se nota la influencia de dos variables.

En primer lugar, en el inicio de las actividades, a las 07:30 de la mañana, se evidencia poca motivación en los estudiantes: muestran mínimo interés para realizar las actividades solicitadas, les es más difícil poder focalizar su atención y encontrarse motivados y pocos estudiantes participan en el debate sobre el contenido propuesto. Esta situación cambia a partir de las 9 hs, entonces los estudiantes se encuentran más animados.

En segundo lugar, el espacio curricular es una segunda variable, más relevante que el horario. Esto se puede vincular con la temática que se trabaja, la interacción con el docente a cargo, al material que se utiliza de trabajo o una interacción de todas las variables anteriores.

Se constató que en el espacio curricular de matemáticas (luego de las 09:00), los estudiantes están más atentos y se observa que de forma autónoma realizan la actividad, sin requerir intervención docente.

Es similar para el caso del espacio curricular de Inglés (que inicia a las 10:30). Desde el inicio se presenta una actividad, los estudiantes se organizan de a pares y de forma autónoma avanzan con la consigna de trabajo, se consultan entre ellos o preguntan a la docente.

Esto sigue para el caso de Lengua y Literatura (que inicia a las 09:00). Se nota en los estudiantes el interés y la motivación inicial, que se pierde cuando conocen la propuesta del día: leer en voz alta en clase. Esto genera muchas resistencias y protestas, quizás vinculadas a la vergüenza de la exposición que es leer y ser escuchado por otros. La temática, sin embargo, activa la motivación una vez más: trabajan sobre violencia de género, por lo que, una vez finalizada la lectura, surge un debate por medio de preguntas disparadoras de la docente.

Surgen vivencias personales y situaciones particulares. Se propone, luego, la realización de afiches para exponerlos en la escuela; para ello, se distribuyen los temas y los subtemas.

Otro espacio curricular, que tiene una dinámica completamente distinta, es Proyecto Vocacional, que inicia a las 11:50 y finaliza a las 13:10. En primer lugar, la variable del tiempo: la extensión horaria es importante y justo para el horario del almuerzo. La dinámica con el docente es completa y tensa; en este caso, los estudiantes muestran conductas de desafío frente al docente, quien ingresó demorado al aula. La actitud del docente, en esta oportunidad, es pasiva: no hay propuestas de actividades, más allá de indicar en el pizarrón el objetivo del día; el cual además muchos estudiantes no cumplen.

Luego inician las actividades en el Classroom. La participación de los estudiantes es menor a la mitad en la mayoría de los casos. Esto es así para el espacio curricular de Problemática Contemporánea de las Ciencias Naturales. Debido a diferentes factores, las actividades no son respetadas en tiempo ni en forma; no hay comunicación entre el docente y el estudiante. Tanto es así, que solo tres presentan los trabajos solicitados.

Un caso similar se pudo observar en la clase de Matemáticas. Participan 10 estudiantes, realizan las actividades propuestas, pero sin tener en cuenta las demandas de la docente.

La profesora de Inglés, por su parte, no cuenta con conexión a internet, razón por la cual debe apelar a otras estrategias para garantizar la realización de las actividades, por ejemplo a través de su correo electrónico o el uso de mensajería instantánea como WhatsApp, limitando aún más la comunicación. En este marco, la participación de los estudiantes es del 50%.

En el caso de Lengua y literatura, inicia con una dinámica de presentación de trabajos en el Classroom sin explicación docente; luego, en agosto, cambia la docente. En este momento se detecta que el nivel de dificultad aumentó, y que esto tiene como resultado que los estudiantes abandonaron la cursada de este espacio curricular.

Por último, el docente de Proyecto Vocacional no presenta una actividad en el Classroom y, por lo tanto, el espacio curricular no se desarrolla.

Paralelamente, la Escuela desplegó estrategias para aproximarse a los estudiantes que no cuentan con conexión a internet. Para ello, se distribuyeron fotocopias en las escuelas, en los centros comunitarios y se otorgaron fotocopias gratis para la realización de tareas propuestas a los docentes. Estos cuadernillos eran enviados desde el Ministerio de Educación de la Nación y presentaban un importante obstáculo: no se correspondían con las propuestas que los docentes llevaban adelante en la institución. Si bien hubo varios estudiantes que

pudieron acceder a las fotocopias, la falta de un marco explicativo y guía docente dificultó la propuesta a un nivel que obstaculizó su realización.

En el marco del acompañamiento realizado en la distribución de este material, se identificó que varios estudiantes decidieron abandonar la educación formal, prefiriendo su salida laboral. Esto en el contexto de una profunda crisis social, financiera y sanitaria que es la pandemia producida por el SARS-CoV-2. Para prevenir la pérdida del año curricular, la institución propuso la entrega de trabajos integradores con fecha el 30 de noviembre, en el cual se pretende articular y resumir los contenidos mínimos.

Para el caso de la tabla consignada en el área 3 del cuestionario, se solicitó que indicasen qué actividades realizaban antes (ítem 6), durante (ítem 7) y después (ítem 8) de la lectura. Las respuestas se encuentran sistematizadas en la Tabla 4.

Como se observa, los estudiantes se refieren a actividades de escaneo y reconocimiento del texto para el ítem 6. Es decir, recorren el texto para poder identificar los títulos y subtítulos, las imágenes asociadas al contenido, la extensión y el tema. Esta práctica permite a los estudiantes iniciar el proceso de hipótesis sobre el tema a tratar por el autor, así como sus puntos centrales.

Para el ítem 6 y 8 una de las respuestas fue "Nada". En el ítem 7, los estudiantes prefieren interactuar con el texto durante la lectura, situación que infiere una conducta activa para construir el sentido del texto por parte de los estudiantes.

Tabla 4. Sistematización de las respuestas para los ítems 6, 7 y 8 del Cuestionario aplicado a estudiantes (N = 30).

| Ítem 6.- ¿Qué actividades llevas a cabo antes de empezar a leer, que te sirvan para entender y comprender mejor la lectura? | 7.- ¿Qué actividades llevas a cabo durante la lectura del texto? | 8.- ¿Qué actividades llevas a cabo después de haber leído el texto que te ayuden a comprobar la comprensión de éste? |
|---|--|--|
| 1. Miro páginas y tema. 2. Visualizo imágenes. 3. Leo/marco títulos y subtítulos. 4. Nada. | 1. Separo en párrafos. 2. Identifico y busco ideas principales. 3. Subrayo lo más importante. 4. Busco palabras que no conozco. 5. Marginalia. | 1. Releo 2. Leo lo subrayado. 3. Busco en el diccionario. 4. Hago preguntas sobre el tema / a veces pregunto. 5. Escribo lo que no entiendo. 6. Resúmenes y redes conceptuales. 7. Nada. |

Para ello, detectan la distribución del texto en párrafos, como unidades de análisis. Luego, otros señalan que buscan e identifican las ideas principales del texto; otros, en esta misma línea, subrayan lo que consideran que es más importante. Finalmente, otros indican buscar las palabras que no conocen o realizar "marginalia", que es realizar notas en el borde del texto para reconstruir su sentido por medio de indicadores personales.

Finalmente, luego de leer el texto (ítem 8), refieren releer el texto; algunos focalizan la lectura de repaso específicamente en lo subrayado. Otros, en este momento apelan al diccionario para buscar el significado de palabras desconocidas.

Otros toman medidas por fuera del texto como tal, es decir realizan ejercicios como generar preguntas sobre el tema o preguntarle al docente sobre lo que no se entiende, o escriben en un apartado aquello que no logran entender. Otros hacen resúmenes y/o redes conceptuales de aquello que han leído, recapitulando sobre el tema, los subtemas y las ideas principales identificadas; mientras que otros refieren no hacer nada.

9.2.3. Los proyectos de la escuela.

Como ya se comentó, la institución es una escuela de nivel secundario ubicada en las periferias de la ciudad de Trelew, a la cual asisten estudiantes en situaciones socioeconómicas vulnerables.

Como antecedente, es clave resaltar la grave situación educativa que atraviesa toda la provincia de Chubut, en relación a los paros o retención de actividades realizadas por los empleados públicos, como medida de reclamo frente a su precaria situación laboral y económica (con pagos demorados o suspendidos).

Por otro lado, se analizó el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y la Planificación Curricular Institucional (PCI).

El PEI tiene objetivos claros que pretenden responder a las cuestiones sobre los valores, el perfil institucional a desarrollar, la articulación con la comunidad, así como las estrategias y tácticas a desplegar para lograr todo esto. A priori, plantea una relación activa con la comunidad en la cual la institución está inserta.

Este data del año 2004 sin actualizaciones a la fecha; su gravedad se evidencia en que la institución no se encuentra en el mismo edificio, fue trasladada a una zona con una modalidad y un contexto completamente distinto, es decir está desfasada en su conceptualización y articulación con la comunidad educativa. Hubo intentos de reforma y actualización en el año 2009, pero esto no prosperó.

Sucedió de forma similar con el PCI. Este debe ser actualizado cada cuatro años, reconociendo los cambios sociales y del proceso de enseñanza-aprendizaje que naturalmente se enfrentan este tipo de instituciones. Es una obligación tanto de las autoridades como del equipo docente.

Sin embargo, su redacción data de hace más de diez años y está completamente desactualizado a la realidad actual de la escuela. Muchos de los espacios curriculares mencionados ya no son parte de las modalidades que se dictan actualmente. Esto tiene como resultado que el trabajo se planifique en base a los proyectos curriculares que cada docente elabora de forma individual, los cuales la mayoría de las veces son repetidos de años anteriores sin modificaciones a lo largo de los años.

En síntesis, ambos proyectos, el PEI y el PCI están desactualizados con respecto a la realidad que afronta la institución en la actualidad. Esto se vuelve aún más grave en la situación de excepcionalidad producto de la pandemia, puesto que no existen directrices que orienten la acción institucional en relación a la comunidad en la cual está inserta. Asimismo, tanto el diagnóstico situacional sobre la comunidad de enseñanza que allí asiste, como las necesidades que tiene, están siendo ignoradas.

9.3. Discusión sobre los resultados

9.3.1. Evaluación general de la comprensión: por los docentes y por los estudiantes

Los docentes le atribuyen un nivel principiante de lecto-comprensión a sus estudiantes. Consideran que cuentan con herramientas limitadas en la búsqueda e identificación de información, apelando a reactivos básicos. Esto se condice con lo informado por los estudiantes: sus elementos de decodificación son limitados pero presentes, y cuentan con dificultades moderadas o elevadas en la interpretación del texto, o en las actividades que conllevan mayor interacción con su contenido. Replican las estrategias ya utilizadas en clase, pero ello no da cuenta de un nivel de interpretación en la lecto-comprensión.

En esta misma línea, identifican que sus estudiantes no reconocen a la lectura como una herramienta para ampliar sus conocimientos, sino que se limitan a su aplicación en el contexto áulico. Sin embargo, tres cuartos de los estudiantes informan que utilizan los nuevos conocimientos en su vida diaria. Es decir, pueden traducir la información a nuevos contextos, de forma flexible. Aun así, esto no significa que recurran a la literatura como una herramienta para seguir profundizando sus conocimientos.

9.3.2. Antes de la lectura

Principalmente, los docentes consideran que sus estudiantes tienen un déficit en sus conocimientos léxicos y semánticos, lo cual limita su capacidad de decodificación del texto. Esto tiene su correlato en los estudiantes, con una distribución muy amplia en las respuestas: un 6% considera que es fácil, mientras que un 10% que era muy difícil, es decir que la gran mayoría se ubica en un sector moderado. Siguiendo con esta línea, una gran mayoría considera que identificar el significado de una palabra es algo moderadamente difícil a muy difícil de hacer.

Profundizando esta caracterización, cuando se le consulta al estudiante sobre sus habilidades en la coordinación de palabras para la elaboración de oraciones, ninguno consideró que era una actividad fácil, y un 14% señaló que era una de las más difíciles. Sobre la capacidad de identificar la estructura gramatical de la oración, sigue la misma tendencia: ninguno consideró que era fácil, y la mayoría considera que es moderadamente difícil a muy difícil.

Los docentes no atribuyen la habilidad para identificar tipologías textuales como un problema importante en la comprensión del texto. Aun así, cuando se profundiza sobre este punto, luego, una gran parte informó que esto sucede "casi siempre": es decir, existen momentos en los cuales los estudiantes, a criterio de los docentes, no comprenden la noción ni las propiedades del texto.

Esto es coherente con los resultados en el cuestionario estudiantil. Las respuestas de los estudiantes están muy dispersas: un 20% opinó que era fácil y un 14% que era compleja. En esta misma línea, ningún estudiante considera que tiene conocimientos textuales; la atribución es de moderada dificultad y de muy alta dificultad. De forma coherente con este punto, la capacidad para identificar tipologías textuales sigue una tendencia similar, puesto que una gran mayoría considera que es una actividad moderada o altamente compleja.

Por el contrario, entre las actividades que realizan antes de leer, listadas por los estudiantes, se encuentra el escaneo del texto que implica: recorrer las páginas e identificar el tema, visualizar las imágenes si las hay y leer los títulos y subtítulos. Es decir, cuentan con herramientas activas para aproximarse al texto para poder iniciar el proceso de decodificación. Este es un paso previo, también, a poder identificar de forma correcta, las tipologías textuales por sus diferencias, solo a través del escaneo del texto.

Los docentes consideran que los estudiantes no tienen dificultades para diferenciar hechos y opiniones dentro del texto. Sin embargo, ningún estudiante consideró que esta sea

una actividad fácil de lograr; la distribución se focaliza más hacia el sector moderado a muy difícil. Esta es una importante discrepancia entre ambos grupos.

La mitad de los docentes participantes indicó que siempre presentan la intención comunicativa del texto al iniciar la clase. En las dimensiones de análisis, esto se corresponde a la activación de esquemas: la presentación del tema se realiza por medio de lluvias de ideas, debates o exposición oral sobre los contenidos. En estos momentos, intentan apelar a ejemplos de la vida cotidiana. Sin embargo, en la observación de las actividades áulicas, esto no siempre fue así: hubo situaciones en las cuales era implícito que el texto o la actividad había sido presentada en la clase anterior a la observada; mientras que, en otros casos, la presentación era escueta, a modo de ítems en el pizarrón.

Los estudiantes, por otro lado, acompañados de las intervenciones docentes, articulan los contenidos leídos con sus propias experiencias; esto es especialmente claro en el caso de la actividad de la clase de Lengua y Literatura donde al tratar la temática de violencia de género, emergieron anécdotas personales.

9.3.3. Durante la lectura

9.3.3.1. Comprensión de los objetivos generales y particulares del tema

La mayoría de los estudiantes, dos tercios, consideran que son capaces de entender los objetivos generales y particulares, del texto; esto aumenta a tres cuartos cuando se acumula la opción de "casi siempre". Ningún estudiante considera que es incapaz de interpretarlo.

En esta línea, los estudiantes informan separar los párrafos del texto, para facilitar el proceso de identificar las ideas centrales. Otra forma de interacción del estudiante con el texto es la realización de notas o comentarios en los bordes de la página; estas nomenclaturas personales, que pueden ir desde preguntas, señalamientos, definiciones, hasta opiniones, son parte del proceso activo de interpretación del contenido del texto.

9.3.3.2. Uso de diccionario

La mayoría de los estudiantes reconoce que no utiliza de forma activa y constante el diccionario, sin embargo, esta es una tarea identificada como las realizadas "durante" la lectura. Es una de las principales herramientas para poder averiguar el significado de una palabra desconocida y la única que fomenta la autonomía. Un quinto de los estudiantes consultados señala que nunca lo utiliza.

Aun así, los docentes indican utilizar como medida de soporte el diccionario durante la lectura para fomentar la decodificación del texto. También insisten en la identificación de

palabras claves durante la lectura. Esto es parte del procesamiento del texto o de su interpretación; en este punto, señalan que solicitan el parafraseo de la información, por un lado, y el subrayado de palabras clave, por otro. El parafraseo se puede dar al solicitar, luego, resúmenes; mientras que el subrayado es una práctica tradicional como medida de decodificación e interpretación del texto.

Los docentes ubican aquí el análisis del texto, en la exploración de temas y subtemas, así como de los conceptos principales y su relación entre ellos. Sin embargo, este proceso es transversal para los estudiantes: realizan, inicialmente, un escaneo del texto para familiarizarse con su estructura, luego lo leen para identificar temas y subtemas e ideas principales y finalmente generan relaciones a través de mapas conceptuales o resúmenes.

9.3.4. Después de la lectura

Como medida de evaluación, algunos docentes mencionan que solicitan un resumen o ensayo personal sobre el tema del texto. Sobre este punto, consideran que los estudiantes tienen dificultades para poder sintetizar el contenido del texto en una idea principal. Solicitan, como una medida de evaluación, la síntesis de la información presentada; a esto se le puede sumar el uso de cuestionarios abiertos sobre la lectura.

Por su parte, un 46% de los estudiantes ubicó esta actividad (la síntesis de la información) como fácil; un total de 26 jóvenes lo ubicaron en las primeras cinco casillas. Profundizando sobre este punto, la distribución de los estudiantes sobre la dificultad de resumir la idea principal del texto es diversa: una importante mayoría se ubica en el extremo de “fácil” y “moderadamente fácil”, mientras que solo un 3% indicó que es “difícil”. Esta es una de las actividades que los estudiantes realizan al finalizar la lectura. Esta es otra importante discrepancia entre las auto atribuciones de los estudiantes respecto del diagnóstico docente.

Los docentes manifiestan que solicitan mapas conceptuales como medida de evaluación de la lecto-comprensión del texto. Como otra estrategia, piden un ensayo con la opinión personal del estudiante sobre el tema leído. Ninguno menciona utilizar preguntas cerradas, este punto es interesante, puesto que los estudiantes comentan generarlas activamente como medida para autoevaluar su propia comprensión.

Entre otras medidas de evaluación que realizan los docentes sobre la lecto-comprensión, un cuarto de ellos indican que los estudiantes no despliegan medidas de autoevaluación. Aun así, como se señaló, algunos estudiantes utilizan distintas estrategias didácticas para garantizar la comprensión del texto de forma activa: la configuración de

mapas conceptuales, resúmenes, preguntas sobre el texto y también la identificación de los puntos que no entienden. Esto es importante porque alerta que algunos de los estudiantes tienen un nivel de interpretación e interacción con el texto, que les permite autodiagnosticar su proceso de comprensión. Otros, en este punto, apelan al diccionario para resolver las palabras que no pudieron identificar en el texto. Todas estas actividades requieren volver a leer el texto.

Con respecto al reconocimiento del proceso de interacción autor-lector, un docente considera que sucede siempre, seis que sucede casi siempre y tres que algunas veces sucede. Es decir, los docentes en su mayoría atribuyen a sus estudiantes la capacidad de reconocer que el texto es una interacción con el autor. Por otro lado, un cuarto de los estudiantes consideró que identificar la intención del autor era una de las actividades más complejas. En otras palabras, el reconocimiento de la opinión del autor, por un lado, y el resultado de la interacción lector-texto-autor por otro lado, no es tan clara para los estudiantes.

10. CONCLUSIONES

10.1. Conclusiones generales

La lecto comprensión es una herramienta indispensable para la vida (Solé, 1995; Colomer, 1997). Como resultado principal del presente estudio, se considera que los estudiantes del grupo testigo se encuentran en un nivel literal, es decir que cuentan con habilidades de decodificación únicamente y la lecto-comprensión sucede a medida que se progresa en la lectura objetiva del texto. En algunos momentos precisos se pudo identificar prácticas del nivel inferencial, que refiere a la capacidad del sujeto de articular el contenido del texto con otras fuentes de información y sus propias experiencias previas (Rivera-Anchundia, 2015). Sin embargo, no logran, en este nivel, producir hipótesis y contrastarlas con la información del texto para generar conclusiones.

Tanto los docentes como los estudiantes del grupo testigo coinciden en que los estudiantes tienen dificultades para la interpretación; mencionan que existen claras limitaciones en la capacidad de identificar el significado de las palabras y de recurrir a la principal herramienta que, de forma independiente, podría salvar ese obstáculo: el diccionario. Su ausencia es una traba para el acceso al léxico, sobre todo cuando no se cuenta con otros referentes que puedan actuar como soporte.

También esto da cuenta de la ausencia de recursos personales que motiven a la búsqueda y resolución activa de los problemas que emergen en la lectura; sobre esto se profundizará más adelante.

Si bien se sabe que contar con las habilidades de decodificación no es criterio suficiente para garantizar adecuadas habilidades de comprensión del texto, sí es una actividad necesaria (Solé, 1987). Así, los estudiantes cuentan con herramientas para la comprensión a un nivel literal del texto, es decir no pueden ir más allá de la experiencia que les da interactuar con el texto. Esto solo sucede en caso de intervención activa del docente.

El análisis sintáctico se encuentra limitado, y sobre esto se refieren, sobre todo, los docentes; esto se vincula, a su vez, con la identificación de las tipologías textuales: estas herramientas permiten identificar y organizar la información presentada en el texto, así como generar hipótesis sobre su intencionalidad. Los estudiantes apelan a indicadores básicos para la identificación de la información, esto obstaculiza la interpretación semántica (Vallés Arándiga, 2005).

Los docentes, por un lado, manifiestan realizar una serie de actividades orientadas a activar los guiones o esquemas previos de los estudiantes. Es decir, apelan a sus experiencias e ideas para poder iniciar la aproximación al texto. Esto nos permite considerar que se pone al sujeto en un rol activo en la construcción del conocimiento, y no como producto del "depósito" de información en ellos, parafraseando a Piaget (1980); esta forma de proponer la aproximación al texto se vincula con las estrategias del aprendizaje significativo (Coll y Solé, 2011).

Las estrategias de escaneo del texto desplegadas por los estudiantes pueden ser una medida de auto activación de guiones o representaciones. Es decir, recorrer el texto para valorar su dificultad (por ejemplo, en base a la extensión, al uso de imágenes, la cantidad y disposición de títulos y subtítulos) es un medio para reconocer el nivel de energía que requiere su lectura, así como acomodarse en términos de motivación. Lo que interpreto a partir de los autores consultados, es que esto permite identificar los temas generales y particulares, y a su vez, modulará la motivación, en tanto interpele en mayor o menor medida al lector, a su historia de experiencias previas y sus intereses (Solé, 1987). Como así también que esta actividad condicionará el proceso de interpretación y comprensión del texto (Solé, 1987). De aquí la importancia de la intervención del docente en la activación de las representaciones y en la motivación (Coll y Solé, 2011).

Este comportamiento de análisis del texto que no solo está presente durante la lectura del estudiante se puede caracterizar desde el modelo interactivo. Los lectores constantemente creamos interpretaciones del texto que se confirman o se descartan a medida que avanza la lectura. Esto sucede desde el mismo momento del "escaneo" del texto que realiza el estudiante: genera una imagen o representación mental sobre qué puntos centrales va a tocar

el texto en base a diversos indicadores. Estas representaciones acompañan toda la lectura a través de hipótesis, que son verificadas, contrastadas, confirmadas o descartadas finalmente (Solé, 1987; Canet Juric, André y Ané, 2005). Esto también interactúa con sus propias preconcepciones, su historia personal y de aprendizaje.

Pero para que se dé este nivel de interacción, las habilidades de decodificación deben estar entrenadas. La comprensión de los elementos micros es requisito necesario para poder reconocer la interacción entre las ideas; esto es clave para comprender, por ejemplo, la diferencia entre un hecho y una opinión, puesto que se hace evidente en la forma en la cual se presenta en el texto y las referencias que utiliza el autor para explicitarlo.

De no darse la decodificación de forma adecuada, el "*input*" necesario para activar los otros niveles de procesamiento de la información no se encontraría presente (Canet Juric, Andrés y Ané, 2005) y no se podría lograr una representación completa del sentido del texto, ni de la intención del autor, es decir no se produce el guion o script en el lector (Riffo, 2000 en Canet Juric, Andrés y Ané, 2005).

Esta actividad de escaneo del texto también puede ser interpretada desde la teoría de las macroestructuras y microestructuras de Kintsch y Van Dijk: el sujeto intenta aproximarse a la macroestructura del texto a través de los indicadores de organización de la información, para poder representarse el sentido global del texto.

Este proceso es clave para poder generar la síntesis de la información. En este punto, como se comentó, existe una importante divergencia entre la percepción de los docentes y la de los estudiantes. Así, los estudiantes se adscriben la capacidad de realizar mapas conceptuales, resúmenes o preguntas sobre el texto. Esto indica que son capaces de apelar a las macrorreglas para organizar la información obtenida del texto y de sus propias experiencias (por ejemplo, el haber aprendido a realizar un mapa conceptual). Así, el estudiante para hacer un mapa, resumen o guía de preguntas, debe seleccionar y jerarquizar información, mientras omite otra; debe ser capaz de generalizar dentro de una categoría una serie de elementos y poder integrarlos entre ellos. Efectivamente podemos ver aquí las acciones del sujeto orientadas a generar macroestructuras como estrategia para arribar a la comprensión (Canet Juric, Andrés y Ané, 2005). Sin embargo, esta postura conllevaría a que los estudiantes fuesen capaces de identificar el objetivo o interés comunicativo del autor de forma autónoma, es decir puedan dar cuenta de que el texto es una interacción entre sus propios guiones y las ideas propuestas por el autor. Aun así, en esta investigación esto no parece ser tan claro, dada la información contradictoria entre ambas muestras, la de los docentes y la de los estudiantes.

Esto puede ser interpretado como un indicador de que se encuentran en un momento de traspaso entre el nivel de comprensión literal del texto y el interpretativo. Dado que tienen dificultades para articular las ideas, opiniones y hechos presentados por el autor, con sus propias experiencias, ideas y opiniones, no pueden realizar un proceso de tesis-antítesis y síntesis del texto: es decir, no generan sus propias conclusiones sobre el texto. De aquí la dificultad de la redacción de ensayos, por ejemplo, y la evaluación de los docentes sobre este punto.

No contar con este paso previo, no permite acceder al nivel crítico. Este nivel es una interacción entre la visión del lector y la propuesta del autor. Para lograrlo, se apelan a argumentos para rechazar o reafirmar la postura del autor, para lo cual se evalúa la evidencia disponible tanto en el texto, como en otras experiencias de lectura y personales. Este nivel incorpora, a su vez, la reacción emocional del lector frente al texto y da cuenta del complejo proceso que es la interacción sujeto-texto-autor.

La lectura, como actividad cognitiva, se vincula al establecimiento de objetivos, a la generación y verificación de hipótesis, al automonitoreo del proceso de lectura y la toma de decisiones sobre los puntos difíciles. Esto es sumamente relevante para la actividad de "escribir lo que no se entiende" que dicen los estudiantes que realizan, luego de la lectura. Es decir, en su proceso de automonitoreo de la interpretación del texto, pueden reconocer los límites de su propia interpretación y delimitarla. Este proceso de diagnóstico es parte de la comprensión del texto: reconocer las lagunas de comprensión o los puntos difíciles es una actividad cognitiva compleja (Solé, 1995).

Esto es un indicador de zonas de desarrollo próximas (Vigotsky, 1988). Efectivamente, reconocer la limitación en el propio conocimiento es el primer paso para poder activar las medidas de apoyo de un otro más competente, que actuará como andamiaje para generar un salto en las habilidades y conocimientos del sujeto. Así, referenciar de forma adecuada las lagunas, es una medida clave para luego remitirse al docente o referente adulto para solicitar apoyo.

Esto da cuenta del rol activo que tienen los estudiantes en su proceso de aprendizaje. E insiste en la necesidad de implementar la motivación. El sujeto, para aprender, interactúa de forma activa con el contenido, no lo asimila simplemente. Este proceso ya se dio en su historia de aprendizaje y sus logros académicos, y puede ser traducida a otros ámbitos más. La importancia de los aprendizajes significativos en los cuales el sujeto puede establecer vínculos con el contenido e incorporarlo a sus redes de conocimientos previos y utilizarlo en nuevos contextos de forma flexible (Coll y Solé, 2011).

Este contenido tiene la función de proveer más y mejores herramientas. La lectura es, como dice Colomer (1997) una medida para acceder a conocimientos nuevos producidos en otros momentos o lugares del mundo; es requerida para adaptarse a una sociedad cada vez más digitalizada (sumamente importante en épocas de Classroom y aulas virtuales, por el ASPO y DISPO); es una herramienta para potenciar, de forma autónoma, los propios conocimientos y las fuentes de acceso a él y, por último, pero no menos importante, acceder a la experiencia literaria.

Para activar estos aprendizajes significativos, se requiere un fuerte compromiso del docente en reconocer los contenidos que sean potencialmente significativos para los estudiantes, presentarlo de forma lógica, indicando los puntos de integración con sus experiencias y conocimientos previos, y generar un nivel adecuado de motivación en el estudiante (Coll y Solé, 2011).

La motivación se encuentra presente en varios momentos de este análisis, precisamente por esta razón. La motivación puede ser un motor para incentivar el interés y la actividad del estudiante; pero una distancia excesiva entre las expectativas y la realidad, puede desmotivar. Aquí es donde ingresan las medidas de escaneo del texto que el estudiante realiza, como medida de aproximación y valoración del texto, para ponderar su propia motivación de forma adecuada.

Asimismo, la motivación puede promover la autonomía (Solé, 1995). Para pensar la ausencia del uso del diccionario, se podría considerar que no existe el nivel adecuado de motivación que active la movilización del sujeto de forma independiente.

En conclusión, se pudo conocer y describir el nivel de lecto-comprensión de los estudiantes de una institución educativa secundaria de la localidad de Trelew, a través de sus propios dichos y el de sus docentes.

Este nivel es literal y se encuentra próximo al nivel interpretativo. Es necesario generar las estrategias pedagógicas y didácticas necesarias para poder incidir sobre este proceso, de forma tal que la institución actúe, en su totalidad, como un andamiaje (Vigotsky, 1988) que mejore estos indicadores. Para ello, la institución debería actualizar su proyecto institucional orientado no solo a incorporar sus nuevas características, sino, también, a mejorar en innovación didáctica. De esta forma, se debe entender que la lecto-comprensión no solo es competencia del área curricular de lengua y literatura, sino que debe ser transversal a todos los contenidos curriculares. Así, se podría lograr no solo proveer a los estudiantes de una herramienta clave para su desarrollo profesional futuro, sino para su crecimiento humano.

10.2. Limitaciones del estudio

En primer lugar, se debe resaltar que esta investigación fue realizada en el marco de la pandemia causada por el virus SARS-CoV-2. Como se comentó, esto conllevó una serie de medidas sanitarias, políticas y económicas que afectaron a todo el mundo y en Argentina, específicamente, se implementó el aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) y el distanciamiento social, preventivo y obligatorio (DISPO) con las consecuentes medidas de suspensión de las actividades sociales, entre ellas la educación formal presencial.

Es decir que si bien se pudieron realizar algunas observaciones de clases, no se pudieron concretar todas las planificadas. Sucedió igual con las entrevistas a referentes institucionales, tales como personal no docente, vice directores y preceptores. Aunque se pudieron generar estrategias de recolección de datos, lo que permitió cumplir con los objetivos de la investigación, la situación excepcional mencionada fue una clara limitación al momento de generalizar los resultados.

Asimismo, cabe la aclaración de que este trabajo de investigación, con sus objetivos y su aproximación metodológica, con la envergadura que esto conlleva, fue inicialmente planificado para realizarlo en la presencialidad escolar; por las razones mencionadas, esto no se pudo sostener lo cual complejizó el abordaje grupal. Asimismo, la demanda institucional constante dificultó la posibilidad de gestionar formas alternativas de trabajo.

Habiendo finalizado el trabajo de campo debo considerar con respecto al análisis de los resultados del estudio, que hay dos focos que pueden actuar como sesgo de información:

Por un lado, los instrumentos utilizados no fueron validados en una prueba piloto para el lenguaje empleado. Si bien no se hallaron dificultades en el proceso, esto puede estar afectando la calidad del análisis de resultados cuantitativos.

En segundo lugar, los datos cualitativos obtenidos tienen un cariz fenomenológico que, sin embargo, es limitado en explorar la complejidad de la experiencia subjetiva de los participantes. Así, se puede inferir factores que promueven o dificultan procesos, pero no se pueden verificar, por las mismas características de este estudio.

10.3. Futuras líneas de trabajo

El presente trabajo da como resultado, un diagnóstico situacional del nivel de comprensión de los estudiantes del grupo testigo.

El siguiente paso sería realizar intervenciones didácticas que puedan modificar los indicadores obtenidos.

Como es sabido, la lectocomprensión es una herramienta indispensable en el mundo

contemporáneo. Por lo tanto, se deberían generar estrategias tempranas, oportunas y pertinentes, como así también, evaluar su eficacia y efectividad para garantizar una mejora en tal sentido.

Asimismo, sería importante y necesario que futuras líneas de investigación se abocaran a identificar e implementar intervenciones a partir de los resultados aquí expuestos, para poder incidir sobre la variable de la lectocomprensión de los estudiantes que asisten a esta escuela.

CAPÍTULO III

11. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN INSTITUCIONAL

La presente propuesta de intervención surge a partir de los resultados de la investigación realizada, además de la puesta en común con docentes y directivos considerando que es necesario y oportuno implementar un proyecto que permita atender la problemática detectada y debilitar los problemas en relación con la lectocomprensión.

Esta propuesta incluye la organización de conversatorios con los docentes involucrados; estos se llevarán a cabo antes, durante y al finalizar su implementación a los efectos de generar un espacio para compartir, reflexionar, discutir sobre los conceptos desarrollados a continuación, sobre sus propias experiencias y sobre el proceso de implementación con los logros, los problemas y las dificultades y al finalizar para evaluar los resultados obtenidos y llegar a las conclusiones en una tarea conjunta.

Es necesario retomar el concepto que leer es construir sentido y que la comprensión lectora es una capacidad que se encuentra en el eje de todas las actividades de comunicación y de aprendizaje, ocupando un lugar central en la vida porque constituye una de las vías principales para la asimilación de la experiencia acumulada por la humanidad y en la escuela, porque su apropiación favorece el desarrollo intelectual y afectivo del estudiante.

Teniendo en cuenta que la comprensión lectora es el resultado de un proceso complejo, que reúne habilidades que se inician con la percepción de los signos visuales en la página escrita y se continúan con las operaciones cognitivas realizadas por el lector para apropiarse del significado de un texto, es que se realiza la propuesta de intervención.

El docente debe manejar todos y cada uno de los componentes de este proceso en su disciplina y los estudiantes para comprender lo que leen, deben realizar anticipaciones, hacer preguntas a los textos, reconocer lo que no comprenden e intentar aclararlo con una paráfrasis, volver sobre lo leído, resumir manteniendo las ideas centrales y la coherencia general del texto.

La palabra escrita es clave en todas las disciplinas del conocimiento y la expresión y necesaria para la continuidad de estudios, como para la inserción productiva y social, desarrollar la capacidad de comprensión lectora se convierte en una función clave en la escuela obligatoria. Para lograrlo, es necesario transitar sostenidamente por buenas oportunidades de poner en juego una y otra vez las habilidades, destrezas y conceptos disponibles con un uso y sentido estratégico. Este tránsito no es meramente repetitivo, sino

que las situaciones van variando gradualmente, permitiendo que el sujeto pueda transferir a distintos contextos lo que aprende y aquello de lo que es capaz.

El desarrollo de las capacidades se promueve mediante el planteo sistemático de actividades de clase variadas que brinden oportunidades de ponerlas en juego, por lo que debe constituirse en un trabajo conjunto de todo el equipo docente de una escuela, tal como se pretende en la puesta en práctica de esta propuesta.

En tal sentido es necesario que los docentes de todos los espacios curriculares organicen su tarea de modo de incluir sistemáticamente en sus clases algunas actividades que estén dirigidas claramente a cada capacidad; que los directivos den un fuerte impulso a estas prácticas, las conviertan en un tema clave para monitorear las oportunidades educativas en su escuela y respalden su inclusión en las evaluaciones y calificaciones.

De esta manera, la exposición a variadas situaciones dirigidas a poner en juego las habilidades, procedimientos y actitudes que requiere una capacidad ayudará a los estudiantes a dominarla y usarla en forma progresivamente autónoma en distintos contextos. Este proceso se ve favorecido cuando los estudiantes saben de antemano que sus docentes enseñan a leer su disciplina y proponen pensar los logros alcanzados y cuando las propuestas realizadas tengan un nivel de coherencia y sistematicidad para producir el desarrollo deseado de la capacidad, tal como se puede observar en los resultados de la investigación realizada.

11.1. Forma de implementación de la propuesta

11.1.1. Acuerdos preliminares entre docentes

Para que un estudiante lea en forma autónoma, textos de complejidad creciente es necesario realizar acuerdos institucionales que involucren tanto a directivos como a docentes. El compromiso consiste en realizar una actividad mensual en cada disciplina, con la modalidad y estilo de cada profesor, pero respetando la sistematización, el trabajo compartido y la alineación de todos en una misma dirección.

No se trata de una tarea cuyos resultados se vean inmediatamente, por el contrario, los buenos resultados son paulatinos, visibles y efectivos después de un trabajo sostenido en el tiempo, que permita acrecentar en amplitud la memoria operativa y aumentar la comprensión lectora.

Se trabajará en todas las asignaturas porque cada una propone una manera de leer, porque cada una privilegia un tipo de texto sobre otros. El rol del docente especializado es indispensable para enseñar el abordaje de su materia, explorando libros y otras fuentes de información, ayudando a sistematizar qué géneros, formatos, estilos, discursos propios de

cada área del conocimiento y el uso significativo que adquiere la lengua en esa área. Son los docentes de cada materia quienes previamente pueden ponderar la pertinencia y la potencialidad de un texto de estudio en relación con los contenidos curriculares que planificaron.

La posibilidad de trabajar con otros permite a los docentes establecer relaciones cooperativas para conseguir una meta común: lograr el desarrollo de la capacidad de comprender textos escritos. Los vínculos entre los docentes, deben ser útiles a los efectos de establecer como profesionales el acuerdo didáctico imprescindible para un trabajo común, a fin de mejorar la calidad de los aprendizajes y promover la promoción del alumnado en todas las asignaturas.

Por lo tanto, los docentes deben saber que existe un acuerdo institucional previo que involucra a todos los actores (directivos y docentes) para trabajar en la enseñanza de la lectura.

Ese acuerdo consiste en que los docentes:

- Una vez al mes trabajen con actividades especialmente orientadas al desarrollo de comprensión lectora, utilizando textos para leer y explicar en clase conforme una matriz básica que incluye los pasos que se explican a continuación.
- Comuniquen a los estudiantes qué y por qué están poniendo en práctica estrategias de comprensión lectora en forma conjunta.
- Entreguen en la escuela una copia de los textos utilizados, con el fin de ir armando una colección que quede disponible para el conjunto de los docentes.
- Evalúen logros y dificultades en la implementación, analizarán y compartirán propuestas de mejora en los espacios destinados al trabajo docente.

11.1.2. Descripción de los momentos de la clase

La clase tendrá tres momentos:

a) Prelectura

Se presenta el tema sobre el que versa el texto, pero aún no se entrega el texto. Es una actividad necesaria, anterior a la lectura, en la que el docente retoma la pregunta, el tema, el eje de organización elegido y entabla un diálogo con los estudiantes. Probablemente en muchos casos ellos no se animen a participar, no sepan qué decir, no den a conocer lo que imaginan o no saben del tema en cuestión, pero en los profesores no debería generarse un sentimiento de decepción por eso. El docente, entonces:

1. escribe el título de la lectura sin entregar el texto todavía;
2. solicita a los estudiantes que formen grupos de no más de cuatro integrantes;

3. invita a que en grupos dediquen unos minutos a hablar sobre lo que saben y/o presuponen sobre el tema;
4. solicita que expresen a través de un vocero lo que hablaron.

Estos cuatro primeros pasos requieren la intervención experta del docente para contextualizar el texto, explicitar el género global de texto (si es un artículo de divulgación, un fragmento de un manual o libro, un informe de investigación, un ensayo, una guía de experimentación, una crónica periodística, etc.) como también otras informaciones culturales que ayudan a la comprensión (autoría, campos de conocimiento, fuente de donde se extrajo, etc.). A su vez, permiten al estudiante realizar anticipaciones, presuponer el contenido y manifestar los conocimientos previos que tiene sobre el tema.

Se irán anotando en el pizarrón algunas palabras clave que serán retomadas después de la lectura. Es recién aquí cuando se reparte el texto para que cada uno tenga el suyo. Si el texto elegido se encuentra en un manual de uso escolar es importante que cada estudiante lo tenga.

b) Lectura

✓ Lectura en voz alta del docente.

Cuando se trabaja con textos incluidos en libros es habitual que estén rodeados de otros componentes, que conforman junto al título lo que se denomina paratexto y que cumplen la función de aclarar, contextualizar, ampliar el contenido.

Los epígrafes, las ilustraciones, las fotos, las notas aclaratorias, los recuadros que resaltan algún aspecto o ubican en el tiempo y en el espacio, el significado del vocabulario desconocido y los cuadros - síntesis son algunos de los elementos del paratexto que le dan al lector herramientas de comprensión.

Luego el docente lee en voz alta el texto mientras el grupo va siguiendo la lectura con la vista. Muestra su experticia como lector explicitando las operaciones de pensamiento que realiza para entender, a partir de las “huellas” que el texto le presenta. Lee una primera frase, se detiene en el vocabulario que puede resultar ambiguo para esclarecerlo, explicita el encadenamiento de las oraciones que lo conforman y recupera la información importante.

✓ Lectura individual y silenciosa.

Una vez que el docente mostró su accionar sobre el texto como experto lector de su disciplina, cada uno de los estudiantes realiza una lectura silenciosa y hace sus propias anotaciones tanto sobre lo que comprendió como sobre lo que no. Aquí es muy importante que cada uno pueda marcar lo que no entienda: palabras o frases completas que le impidan

captar el sentido literal del texto, es decir lo que llamamos información explícita. Dominar lo que el texto propiamente dice es una parte importante del proceso de lectura, pero aún queda mucho por hacer.

Una vez realizada la lectura silenciosa, cada uno de los grupos comparte sus dudas y dialoga acerca de la comprensión alcanzada en la lectura. Luego, se hace una puesta en común de los logros y las dificultades con todo el grupo clase para que el docente los oriente y guíe en la comprensión lectora.

El texto ofrece otra información que no está expresada literalmente y que constituye un momento relevante en la comprensión porque permite hipotetizar, inducir otras ideas y activar informaciones que no están presentes en el texto pero que el lector repone mediante sus conocimientos y la reorganización de datos almacenados en su memoria. Se trata de la información inferencial, que le permite unir huellas presentes con otras ausentes y realizar conjeturas.

En esta línea es importante enseñar las relaciones textuales.

Cabe destacar la importancia que adquiere en esta propuesta, la posibilidad de realizar una parte de la tarea en pequeños grupos de no más de cuatro integrantes. Esta estrategia de trabajo implica un proceso de aprendizaje que favorece el desarrollo de la comprensión lectora y que requiere un ejercicio sostenido de realización para que los estudiantes se apropien de ella.

c) Poslectura

Es el momento final en el que se reconstruyen las ideas del texto leído y se reflexiona acerca del camino recorrido para lograr el fin.

Una vez realizadas las actividades anteriores conducentes a la comprensión que el estudiante realiza con el acompañamiento del equipo y con su docente debería llegar a una síntesis global del texto, que probablemente en los comienzos del trabajo necesitará más cerca al docente y al equipo pero que en forma paulatina irá logrando realizar esa síntesis individualmente en la medida en que se le enseñe a:

- Jerarquizar las ideas, destacando las importantes, separando las secundarias y eliminando las accesorias, trabajo que requiere ser enseñado a partir de concebir la lectura como un hecho intencional. Cuando un lector lee lo hace con algún propósito, de manera que este es el momento más adecuado para recordar la pregunta inicial o la finalidad de esa lectura.

- Registrar en una formulación breve la idea fundamental del texto leído. Esta idea se trabajará con el equipo hasta lograr el mejor enunciado que lo exprese y cada uno de los equipos podrá compartirlo con el grupo clase a fin de escuchar los enunciados que expresen con más claridad la idea global del texto.

El trabajo de la poslectura exige una operación de pensamiento que engloba todas las que fue realizando parcialmente el lector hasta este momento pues deberá realizar operaciones de pensamiento tales como organizar datos: La estrategia de organización consiste en establecer, de un modo explícito, relaciones internas entre los elementos que componen los materiales de aprendizaje. Las relaciones a las que se refiere esta definición tienen la particularidad de determinar la calidad de la comprensión y retención de la misma. Para llevar a cabo una organización de datos es preciso realizar una categorización de la información, hecho que permitirá jerarquizar el conocimiento en relación a un criterio predeterminado; va reestructurando, a la vez, sus esquemas cognitivos en forma significativa e internalizando la información trabajada. Simultáneamente, la evocación de datos se hará con mayor rapidez debido a que la categorización de la información (previa a la organización), favorecerá la conformación de cúmulos de antecedentes susceptibles de ser recuperados con mayor velocidad y en mayor número.

11.1.3. Selección de textos

Selección de textos de estudio: el material de lectura disciplinar debe ser adecuado al ciclo y al año. Es recomendable realizarlo entre colegas en los espacios de encuentro que se propicien en la institución. Características:

- La extensión y la complejidad: la extensión debe ser adecuada al grupo, e ir desde textos muy simples y cortos a textos más complejos y largos.

- La claridad expositiva: la selección del texto debe tener en cuenta que los párrafos estén contruidos con claridad, que no presenten alta densidad conceptual en un mismo párrafo, que se puedan diferenciar las tramas o tejidos con los que se armó ese texto (por ejemplo, distinguir las definiciones, las descripciones, las narraciones, etc. ayuda a la comprensión).

- El uso del vocabulario: esto significa que la incorporación de los términos abstractos que conforman la ciencia a transmitir debería ser progresiva en cantidad y calidad de términos, a los efectos de proveerlos de la significación pertinente.

- El tipo de texto: es imprescindible que el docente, conozca las diferencias de trama textual, ya que este conocimiento ayuda a la comprensión pues no solo predispone al lector

hacia la dirección correcta, sino que lo advierte acerca de para qué y en qué circunstancias se emplea un tipo de texto. Conocer de antemano qué tipo de texto y para qué se usan en el discurso escrito activa los conocimientos genuinos de cualquier usuario de la misma lengua oral.

- Los temas: es importante que la elección de los temas se adecue a los intereses que el docente percibe o cree percibir en el grupo de estudiantes. Existen muchos artículos de divulgación que han sido seleccionados y trabajados por la ciencia aplicada y que se pueden buscar en las bibliotecas de las escuelas o por Internet en el portal del Ministerio de Educación donde se presentan diversos programas educativos cada uno con sus materiales en línea.

El docente avisará cuál será el tema sobre el que se trabajará en este proyecto. Podrá avisar en la clase anterior sobre qué tema realizarán la actividad de comprensión lectora a fin de que los estudiantes que se animen quieran y puedan, busquen alguna información. En el contexto de un aprendizaje significativo se recomienda partir de alguna pregunta que cuestione, sorprenda, ponga en duda, desarme la obviedad, provoque, desconcierte... cuya respuesta, en parte, la encontrará en el texto a leer. Seguramente la pregunta, si es de apertura a la temática, dará lugar a un diálogo altamente productivo, pues le permitirá al docente detectar lo que los estudiantes saben o no sobre el tema, imaginan, presuponen, opinan... al mismo tiempo que permite al lector hacer todas las anticipaciones e hipótesis previas sobre el contenido a tratar.

12. BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez González, C. J. (2010). La relación entre lenguaje y pensamiento de Vigotsky en el desarrollo de la psicolingüística moderna. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 48(2), 13-32.
- Arándiga, A. V. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit. Revista de Psicología*, 10, 49-61. [Archivo PDF] Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68601107>
- Caldera de Briceño, R., Escalante de Urrecheaga, D., y Terán de Serrantino, M. (2010). Práctica pedagógica de la lectura y formación docente. *Revista de pedagogía*, 31(88), 15-37. [Archivo PDF] <https://www.redalyc.org/pdf/659/65916617002.pdf>
- Canet Juric, L., Andrés, M. L., y Ané, A. (2005). Modelos teóricos de comprensión lectora. Relaciones con prácticas pedagógicas de enseñanza y aprendizaje. In XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires. [Archivo PDF] <https://www.aacademica.org/000-051/55>
- Cano, F., García, Á., Justicia, F., & García-Berbén, A. B. (2014). Enfoques de aprendizaje y comprensión lectora: el papel de las preguntas de los estudiantes y del conocimiento previo. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 247-265. [Archivo PDF] <https://www.redalyc.org/pdf/175/17531400001.pdf>
- Coll, C. y Solé, I. (2011). Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica. *Revista Candidus*, 15(Mayo, Junio). [Página web] http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_38/nr_398/a_5480/5480.htm
Recuperado por última vez el 29 de octubre del 2020.
- Colomer, T. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. *Revista Signos*, 20, 6-15.
- Conti-Ramsden, G., Botting, N., & Faragher, B. (2001). Psycholinguistic markers for specific language impairment (SLI). *Journal of child psychology and psychiatry*, 42(6), 741-748.
- Farrach Úbeda, G. A. (2016). Estrategias metodológicas para fomentar la comprensión lectora. *Revista científica de FAREM-Estelí*, (20), 5-19.
- Gómez Palomino, J. (2011). Comprensión lectora y rendimiento escolar: una ruta para mejorar la comunicación. *COMUNI@CCIÓN: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 2(2), 27-36.

- Gómez-Veiga, I., Vila, J. Ó., García-Madruga, J. A., & Elosúa, A. C. M. R. (2013). Comprensión lectora y procesos ejecutivos de la memoria operativa. *Psicología Educativa*, 19(2), 103-111.
- Jiménez Pérez, E. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones sobre lectura*, (1), 65-74. DOI: <https://doi.org/10.37132/isl.v0i1.17> Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006). Boletín oficial de la República Argentina. [Archivo PDF] http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2013/03/ley_de_educ_nac1.pdf
- Luján Miguel, J. M. (2016). La estrategia metodológica de lectura integral" dixta" basada en el enfoque cognitivo para mejorar la comprensión lectora de textos argumentativos en los estudiantes del primer ciclo de la escuela de administración en turismo y hotelería, de la universidad César Vallejo de Trujillo. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Trujillo] Repositorio <http://dspace.unitru.edu.pe/handle/UNITRU/4511>
- Madero Suárez, I. P., y Gómez López, L. F. (2013). El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(56), 113-139.
- ONU: Asamblea General, Declaración Universal de Derechos Humanos, 10 Diciembre 1948, 217 A (III). [Archivo PDF] <https://www.refworld.org/es/docid/47a080e32.html>
- Piaget, J. (1980). Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget. Creative Commons Attribution-Share Alike, 3, 1-13.
- Rivera-Anchundia, M. C. (2015). Metodología para el desarrollo de la comprensión lectora en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Dominio de las Ciencias*, 1(1), 47-61. [Archivo PDF] <http://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/index>
- Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y aprendizaje*, 10(39-40), 1-13.
- Solé, I. (1995). El placer de leer. *Revista Latino-Americana de Lectura*, 16(3). ISSN 0325-8637
- Vigotsky, L. S. (1988). Interacción entre enseñanza y desarrollo. Selección de Lecturas de *Psicología de las Edades I*, 3, 133. De *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*.

ANEXOS

ANEXO INSTRUMENTOS

INSTRUMENTO 1: CUESTIONARIO APLICADO A DOCENTES.

I.- Marque con "x" la opción que más se acerca al trabajo que realizan los estudiantes y usted en sus cursos.

1.- ¿En qué nivel de logro de comprensión lectora, ubica a la mayoría de sus estudiantes? Elija sola una opción.

____ a) Pueden leer, pero presentan dificultades para utilizar la lectura como herramienta que amplíe sus conocimientos.

____ b) Pueden ubicar un fragmento de información e identificar el tema principal de un texto.

____ c) Responden a reactivos básicos como ubicar información directa, realizar inferencias sencillas e identificar lo que significa una parte de un texto.

____ d) Son capaces de trabajar con reactivos de complejidad moderada y vincular partes de un texto con conocimientos familiares o cotidianos.

____ e) Responden a reactivos difíciles y evalúan críticamente un texto.

____ f) Muestran una comprensión detallada de textos y pueden inferir qué información del texto es relevante para responder a un reactivo.

____ g) Otros: _____

2.- ¿Qué dificultades considera que presentan con mayor frecuencia, sus estudiantes en torno a la comprensión lectora? Puede elegir más de una opción.

____ a) No identifican idea principal.

____ b) No identifican la intención del autor.

____ c) Dificultad en resumir el texto en una idea principal.

____ d) Problemas en la identificación de la estructura textual (introducción, desarrollo, conclusión).

____ e) Déficit en conocimientos léxicos y semánticos.

____ f) Carencia en conocimientos textuales.

____ g) No identifican las tipologías textuales.

____ h) Dificultad en distinguir hechos y opiniones.

____ i) Otros: _____

3.- ¿Qué estrategia sigue cuándo desea evaluar la comprensión lectora en un texto? Puede Elegir más de una opción.

____ a) Solicita un escrito en donde el alumno plasme la opinión personal.

____ b) Elabora un cuestionario con preguntas abiertas.

____ c) Elabora un cuestionario con preguntas cerradas.

____ d) Solicita una síntesis y abstracción relevante del texto.

- _____ e) Pide mapas conceptuales en donde represente jerárquicamente los conceptos.
- _____ f) Solicita un discurso oral en donde se presente una estructura textual (introducción, desarrollo y conclusión).
- _____ g) Pregunta conceptos, explicaciones o proposiciones de manera oral a los estudiantes.
- d) Otros: _____

II.- Subraye la opción con la que más se identifica.

4.- ¿Con qué frecuencia cuando inicia un tema, explica a sus estudiantes la intención y el propósito comunicativo de los diversos tipos de texto?

- a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas ocasiones d) Nunca

5.- ¿Con qué frecuencia sus estudiantes comprenden la noción y las propiedades del texto?

- a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas ocasiones d) Nunca

6.- ¿Con qué frecuencia sus estudiantes utilizan procedimientos para reconocer la importancia de evaluar las producciones (ajenas y propias) con criterios objetivos de corrección, coherencia, propiedad y creatividad?

- a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas ocasiones d) Nunca

7.- ¿Con qué frecuencia sus estudiantes reconocen a la lectura como el resultado de la interacción entre el texto y el lector?

- a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas ocasiones d) Nunca

III.- Conteste brevemente las siguientes preguntas.

8.- ¿Cuáles son las estrategias que aplica para que sus estudiantes puedan relacionar los conocimientos nuevos con los conocimientos previos (experiencias personales, escolares o extraescolares)?

9.- ¿Cuáles estrategias utilizan sus estudiantes para desarrollar la comprensión, análisis e interpretación de textos?

10.- ¿Qué estrategias ha implementado en clase con la finalidad de promover el desarrollo de la comprensión lectora?

¡Gracias por su colaboración!

INSTRUMENTO 2: CUESTIONARIO APLICADO A LOS ESTUDIANTES.

Con la finalidad de conocer los logros y dificultades que presentan los estudiantes al momento de leer un texto, se invita a contestar la siguiente encuesta.

Cuatrimestre: _____ Turno: _____ Edad: _____ Sexo: _____

I.- Enumera del número 1 al 11 las actividades que realizas para comprender mejor un texto. 1.- Escribe el número 1 a la actividad más fácil hasta llegar a colocar el número 11 a la actividad más compleja o difícil para ti.

- _____ a) identificas ideas principales.
- _____ b) identificas la intención del autor.
- _____ c) resumes el texto en una idea principal.
- _____ d) identificas la estructura textual (introducción, desarrollo, conclusión).
- _____ e) conoces un amplio vocabulario.
- _____ f) identificas fácilmente el significado de las palabras.
- _____ g) tienes conocimientos textuales.
- _____ h) identificas las tipologías textuales.
- _____ i) distingues un hecho de una opinión.
- _____ j) coordinas las palabras para formación oraciones.
- _____ k) identificas la estructura de las palabras en las oraciones.

II.- Subraya la opción con la que más te identificas.

2.- ¿Con qué frecuencia acostumbras a entender los objetivos (generales/particulares) en un tema?

- a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas ocasiones d) Nunca

3.- ¿Con qué frecuencia utilizas el diccionario para consultar el significado de las palabras que desconoces?

- a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas ocasiones d) Nunca

4.- ¿Con qué frecuencia enlazas los conocimientos previos a las lecturas con las que te enfrentas por primera vez?

- a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas ocasiones d) Nunca

5.- ¿Con qué frecuencia utilizas los conocimientos nuevos con tu vida diaria?

- a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas ocasiones d) Nunca

III.- Durante la lectura y comprensión de un texto, existen tres momentos importantes, escribe el tipo de actividades que llevas a cabo durante esos tiempos.

| Tres momentos importantes en la comprensión lectora | | |
|--|--|--|
| 6.- ¿Qué actividades llevas a cabo antes de empezar a leer, que te sirvan para entender y comprender mejor la lectura? | 7.- ¿Qué actividades llevas a cabo durante la lectura del texto? | 8.- ¿Qué actividades llevas a cabo después de haber leído el texto que te ayuden a comprobar la comprensión de éste? |
| | | |

¡Gracias por su colaboración!

ANEXO TABLAS DE RESULTADOS

Tabla 1. Resultados de cuestionarios aplicados a docentes

| Incisos | a) | b) | c) | d) | e) | f) | g) | h) | i) | Total |
|---|--|--------------------------------------|--------------------------------------|------------------------------------|--|--------------------------------------|--------------------------------------|---|-----------|--------------|
| Respuestas | | | | | | | | | | |
| Bloque 1 Pregunta 1 | Solo pueden leer | Identifican el tema principal | Responden a reactivos básicos | Reactivos de complejidad moderada | Evalúan críticamente un texto. | Comprensión detallada de textos | Otros | | | |
| Nivel de logro de la comprensión lectora. | 4 | 1 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | | | 10 |
| Bloque 1 Pregunta 2 | No identifican idea principal. | No identifican intención del autor. | Dificultad en resumir texto. | Problemas en la estructura textual | Déficit en conocimientos léxicos y semánticos. | Carencia en conocimientos textuales. | No identifican tipologías textuales. | Dificultad en distinguir hechos y opiniones | Otros | |
| Dificultades en torno a la comprensión lectora. | 1 | 1 | 2 | 1 | 4 | 1 | 0 | 0 | 0 | 10 |
| Bloque 1 Pregunta 3 | Escrito en donde plasme la opinión personal. | Cuestionario con preguntas abiertas. | Cuestionario con preguntas cerradas. | Síntesis y abstracción del texto | Mapas conceptuales | Discurso oral | Conceptos, explicaciones. | Otros | | |
| Estrategia para evaluar la comprensión lectora. | 2 | 1 | 0 | 1 | 4 | 1 | 1 | 0 | | 10 |

| Bloque 2 Pregunta 4 | Siempre | Casi siempre | Algunas ocasiones | Nunca | Total |
|--|---------|--------------|-------------------|-------|-------|
| ¿Con qué frecuencia cuando inicia un tema, explica a sus estudiantes la intención y el propósito comunicativo de los diversos tipos de textos? | 5 | 3 | 2 | 0 | 10 |
| Bloque 2 Pregunta 5 | Siempre | Casi siempre | Algunas ocasiones | Nunca | |
| ¿Con qué frecuencia sus estudiantes comprenden la noción y las propiedades del texto? | 0 | 8 | 1 | 1 | 10 |
| Bloque 2 Pregunta 6 | Siempre | Casi siempre | Algunas ocasiones | Nunca | |
| ¿Con qué frecuencia sus estudiantes utilizan procedimientos para reconocer la importancia de evaluar las producciones (ajenas y propias) con criterios objetivos de corrección, coherencia, propiedad y creatividad? | 0 | 4 | 4 | 2 | 10 |
| Bloque 2 Pregunta 7 | Siempre | Casi siempre | Algunas ocasiones | Nunca | |
| ¿Con qué frecuencia sus estudiantes reconocen a la lectura como el resultado de la interacción entre el texto y el lector? | 1 | 6 | 3 | 0 | 10 |

| | |
|---|--|
| Bloque 3 Pregunta 8 | <ul style="list-style-type: none"> • Aplicando ejemplos sencillos de la vida cotidiana. • Exponiendo casos y vivencias personales. • Analizando • Lluvia de ideas. • Exposición oral. |
| ¿Cuáles son las estrategias que aplica para que sus estudiantes puedan relacionar los conocimientos nuevos con los conocimientos previos (experiencias personales, escolares o extraescolares)? | |
| Bloque 3 Pregunta 9 | <ul style="list-style-type: none"> • Mapas conceptuales. • Parafraseo de información. • Resúmenes. • Temas y subtemas. • Identificando ideas principales y secundarias. • Identificación de conceptos y relación entre ellos. • Elaboración de ensayos. |
| ¿Cuáles estrategias utilizan sus estudiantes para desarrollar la comprensión, análisis e interpretación de textos? | |
| Bloque 3 Pregunta 10 | <ul style="list-style-type: none"> • Subrayado de palabras claves. • Identificación de ideas principales. • Búsqueda de palabras en el diccionario. • Lluvia de ideas. • Lectura. • Mapas conceptuales. • Cuestionarios después de la lectura. |
| ¿Qué estrategias ha implementado en clase con la finalidad de promover el desarrollo de la comprensión lectora? | |

Tabla 2. Resultados de cuestionarios aplicados a estudiantes

| | | | | | | | | | | | | |
|--|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|-----------|
| Bloque 1 Pregunta 1 | I.- Enumera del número 1 al 11 las actividades que realizas para comprender mejor un texto. 1.- Escribe el número 1 a la actividad más fácil hasta llegar a colocar el número 11 a la actividad más compleja o difícil para ti. | | | | | | | | | | | |
| | Posición | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
| a) identificas ideas principales. | 14 | 5 | 4 | 1 | 2 | 2 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 30 |
| b) identificas la intención del autor. | 0 | 3 | 7 | 2 | 4 | 2 | 5 | 1 | 1 | 3 | 2 | 30 |
| c) resumas el texto en una idea principal. | 4 | 7 | 5 | 3 | 0 | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 | 1 | 30 |

| | | | | | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| d) identificas la estructura textual (introducción, desarrollo, conclusión). | 6 | 3 | 0 | 5 | 3 | 3 | 2 | 2 | 0 | 2 | 4 | 30 |
| e) conoces un amplio vocabulario. | 2 | 3 | 1 | 2 | 5 | 2 | 3 | 4 | 2 | 3 | 3 | 30 |
| f) identificas fácilmente el significado de las palabras. | 1 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 5 | 4 | 2 | 4 | 2 | 30 |
| g) tienes conocimientos textuales. | 0 | 2 | 1 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 1 | 4 | 30 |
| h) identificas las tipologías textuales. | 3 | 1 | 3 | 3 | 2 | 5 | 3 | 3 | 1 | 1 | 5 | 30 |
| i) distingues un hecho de una opinión. | 0 | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 | 4 | 2 | 6 | 5 | 1 | 30 |
| j) coordinas las palabras para formación oraciones. | 0 | 0 | 1 | 1 | 3 | 2 | 4 | 4 | 6 | 5 | 4 | 30 |
| k) identificas la estructura de las palabras en las oraciones. | 0 | 2 | 1 | 4 | 3 | 4 | 0 | 3 | 6 | 4 | 3 | 30 |

| Preguntas | Inciso a) | Inciso b) | Inciso c) | Inciso d) | Total |
|---|-----------|--------------|-------------------|-----------|-------|
| Bloque 2 Pregunta 2 | Siempre | Casi siempre | Algunas ocasiones | Nunca | |
| 2.- ¿Con qué frecuencia acostumbras a entender los objetivos (generales/particulares) en un tema? | 3 | 19 | 8 | 0 | 30 |
| Bloque 2 Pregunta 3 | Siempre | Casi siempre | Algunas ocasiones | Nunca | |
| 3.- ¿Con qué frecuencia utilizas el diccionario para consultar el significado de las palabras que desconoces? | 2 | 5 | 17 | 6 | 30 |

| Bloque 2 Pregunta 4 | Siempre | Casi siempre | Algunas ocasiones | Nunca | |
|--|---------|--------------|-------------------|-------|----|
| 4.- ¿Con qué frecuencia enlazas los conocimientos previos a las lecturas con las que te enfrentas por primera vez? | 2 | 8 | 19 | 1 | 30 |
| Bloque 2 Pregunta 5 | Siempre | Casi siempre | Algunas ocasiones | Nunca | |
| 5.- ¿Con qué frecuencia utilizas los conocimientos nuevos con tu vida diaria? | 8 | 12 | 10 | 0 | 30 |

| | |
|--|---|
| Bloque 3 Pregunta 6 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hojeo el texto ▪ Visualizo imágenes ▪ Leo / marco títulos y subtítulos ▪ Miro páginas y tema ▪ Nada |
| 6.- ¿Qué actividades llevas a cabo antes de empezar a leer, que te sirvan para entender y comprender mejor la lectura? | |
| Bloque 3 Pregunta 7 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifico y busco ideas principales ▪ Subrayo lo más importante ▪ Busco palabras que no conozco ▪ Separo en párrafos ▪ Marginalia |
| 7.- ¿Qué actividades llevas a cabo durante la lectura del texto? | |
| Bloque 3 Pregunta 8 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Releo ▪ Leo lo subrayado ▪ Resumen y redes conceptuales ▪ Hago preguntas del tema ▪ Busco en el diccionario ▪ Escribo lo que no entiendo ▪ Nada ▪ A veces pregunto |
| 8.- ¿Qué actividades llevas a cabo después de haber leído el texto que te ayuden a comprobar la comprensión de éste? | |

ANEXO TABLAS DE ANÁLISIS

Tabla 1: distribución de frecuencias en las respuestas de las áreas I y II Instrumento 1.

| <i>F</i> | I | | | II | | | |
|-----------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| A | 40% | 10% | 20% | 50% | 0% | 0% | 10% |
| B | 10% | 10% | 10% | 30% | 80% | 40% | 60% |
| C | 50% | 20% | 0% | 20% | 10% | 40% | 30% |
| D | 0% | 10% | 10% | 0% | 10% | 20% | 0% |
| E | 0% | 40% | 40% | - | - | - | - |
| F | 0% | 10% | 10% | - | - | - | - |
| G | 0% | 0% | 10% | - | - | - | - |
| H | - | 0% | 0% | - | - | - | - |
| I | - | 0% | - | - | - | - | - |
| <i>F. total</i> | <i>100%</i> | <i>100%</i> | <i>100%</i> | <i>100%</i> | <i>100%</i> | <i>100%</i> | <i>100%</i> |

Tabla 2. Distribución de las respuestas para los ítems 2, 3, 4 y 5 en frecuencia absoluta y relativa.

| Ítem | 2 | | 3 | | 4 | | 5 | |
|----------|--------|----|--------|----|--------|----|--------|----|
| | F | N | F | N | F | N | F | N |
| A | 10% | 3 | 6.70% | 2 | 6.70% | 2 | 26.70% | 8 |
| B | 63.3% | 19 | 16.70% | 5 | 26.70% | 8 | 36.70% | 11 |
| C | 26.70% | 8 | 56.70% | 17 | 63.30% | 19 | 36.70% | 11 |
| D | 0% | 0 | 20% | 6 | 3.30% | 1 | 0% | 0 |
| F. Total | 100% | 30 | 100% | 30 | 100% | 30 | 100% | 30 |

Tabla 3. Respuestas elaboradas por los docentes para los ítems 8, 9 y 10.

| <i>Ítem 8. ¿Cuáles son las estrategias que aplica para que sus estudiantes puedan relacionar los conocimientos nuevos con los conocimientos previos (experiencias personales, escolares o extraescolares)?</i> | <i>Ítem 9. ¿Cuáles estrategias utilizan sus estudiantes para desarrollar la comprensión, análisis e interpretación de textos?</i> | <i>Ítem 10. ¿Qué estrategias ha implementado en clase con la finalidad de promover el desarrollo de la comprensión lectora?</i> |
|--|---|---|
| 6. Aplicando ejemplos sencillos de la vida cotidiana. 7. Exponiendo casos y vivencias personales. 8. Analizando. 9. Lluvia de ideas. 10. Exposición oral. | 8. Mapas conceptuales. 9. Parfraseo de información. 10. Resúmenes. 11. Temas y subtemas. 12. Identificando ideas principales y secundarias. 13. Identificación de conceptos y relación entre ellos. 14. Elaboración de ensayos. | 8. Subrayado de palabras claves. 9. Identificación de ideas principales. 10. Búsqueda de palabras en el diccionario. 11. Lluvia de ideas. 12. Lectura. 13. Mapas conceptuales. 14. Cuestionarios después de la lectura. |

Tabla 4. Sistematización de las respuestas para los ítems 6, 7 y 8 Instrumento 2.

| <i>Ítem 6.- ¿Qué actividades llevas a cabo antes de empezar a leer, que te sirvan para entender y comprender mejor la lectura?</i> | <i>7.- ¿Qué actividades llevas a cabo durante la lectura del texto?</i> | <i>8.- ¿Qué actividades llevas a cabo después de haber leído el texto que te ayuden a comprobar la comprensión de éste?</i> |
|--|--|--|
| 1. Miro páginas y tema. 2. Visualizo imágenes. 3. Leo/marco títulos y subtítulos. 4. Nada. | 1. Separo en párrafos. 2. Identifico y busco ideas principales. 3. Subrayo lo más importante. 4. Busco palabras que no conozco. 5. Marginalia. | 1. Releo 2. Leo lo subrayado. 3. Busco en el diccionario. 4. Hago preguntas sobre el tema / a veces pregunto. 5. Escribo lo que no entiendo. 6. Resúmenes y redes conceptuales. 7. Nada. |