GRADO EN MAGISTERIO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

2016/2017

LECTURA Y COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN EL AULA DE PEDAGOGÍA TERAPÉUTICA

READING AND COMPREHENSION IN THE SPECIAL EDUCATION CLASSROOM

Autor: Lucía Nistal San Juan

Tutor: Héctor García Rodicio

Febrero 2017

VºBº DIRECTOR

VºBº AUTOR

ÍNDICE

RESUMEN 3

ABSTRACT 4

SECCIÓN I. INTRODUCCIÓN

- ¿Qué es comprender? 5
- Procesos 7
- Dificultades 9
- Ayudas 10
- Estudios Previos 14

SECCIÓN II. ESTUDIO

- Sesiones 18
- Maestra y grupo 18
- Indicadores 19
  - Episodios 19
  - Ciclos 20
  - Contenidos 21
  - Participación 21
- Resultados 22
  - Sesión I 22
  - Sesión II 26

SECCIÓN III. DISCUSIÓN

- Resumen de los resultados 30
- Interpretación 31
- Implicaciones 34
- Limitaciones 35
- Conclusiones 36

REFERENCIAS 37

Resumen

Comprender textos es una capacidad fundamental, pues buena parte de nuestra vida académica, profesional y personal implica material escrito. Comprender es una actividad compleja y demandante y por tanto su desarrollo requiere mucho tiempo y trabajo. Los maestros deben garantizar que los alumnos entrenan esta capacidad, proporcionándoles sesiones de lectura eficaces. Una sesión eficaz es la que (1) está bien organizada, introduciendo el texto antes de leer, (2) dirige la discusión hacia los contenidos relevantes y (3) concede un papel importante al alumno en dicha discusión. En este estudio grabé y analicé dos sesiones de lectura en un aula de Pedagogía Terapéutica. Los resultados revelan que las sesiones carecen de planificación y no están perfectamente orientadas hacia el contenido relevante; a cambio, otorgan una participación razonable a los alumnos. Este patrón es consistente con hallazgos previos. En conjunto, estos resultados nos dan pistas sobre cómo ayudar a los maestros a llevar a cabo sesiones de lectura eficaces y promover la comprensión de textos.

Palabras clave

Comprensión lectora, lectura en el aula, práctica educativa, análisis del discurso.

Abstract

Reading comprehension is a critial skill, provided that much of our academic, professional and personal life involves written material. Understanding is a complex and demanding activity, and therefore its development requires a lot of time and work. Teachers must ensure that students train this capacity, providing effective reading sessions. An effective session is one that (1) is well organized, by introducing the text before reading, (2) focuses the discussion on the relevant content and (3) gives an important role to the student in such discussion. In this study I recorded and analyzed two sessions of reading in a Special Education classroom. The results revealed that sessions lack planning and are not perfectly focused on relevant content; on the other hand, provided the students with a somewhat predominant role. This pattern is consistent with previous findings. In conjunction, these results give us clues on how to help teachers to carry out effective reading sessions and promote reading comprehension.

Key Words

Reading comprehension, reading lesson, teaching practice, discourse analysis

Sección I. Introducción

La lectura, un acto aparentemente simple y cotidiano, es aprendida desde la infancia y usada diariamente a lo largo de nuestra vida. Cada día, para llevar a cabo diversas tareas, nos es necesario comprender todo aquello que leemos a nuestro alrededor. Sin embargo, el aprendizaje de la lectura se trata de un proceso largo y complejo que nos permite llegar a ser lectores competentes.

Debido a esto, poco a poco se han ido desarrollando en las escuelas diversos recursos educativos que faciliten el progreso de los alumnos, especialmente en quienes presentan ciertas dificultades en el aprendizaje de las habilidades implicadas en el dominio de la lengua escrita (Sánchez et al., 2010).

Para poder explicar mejor en qué consiste la lectura y comprensión de textos, me centraré en cuatro aspectos fundamentales que intervienen en dicho proceso:

1. ¿Qué es comprender?
2. Procesos implicados
3. Dificultades posibles
4. Ayudas

1. ¿Qué es comprender?

Comprender un texto supone formarse una representación mental coherente de lo que dice un texto, es decir, formar las ideas que hay en las distintas frases y entender la relación que existe entre ellas viendo la lógica que las une (Vidal-Abarca, 2000). Dicha representación mental requiere utilizar una serie de procesos, que a su vez requieren determinados conocimientos. Por lo tanto podemos decir que en la comprensión intervienen tres elementos fundamentales: representación, procesos y conocimientos (García Rodicio, 2012).

En función del grado de profundidad, podemos distinguir tres niveles de comprensión o representación: (Sánchez Miguel & García Rodicio, 2014):

- *Comprensión superficial (texto base)*: El lector puede entender lo que dice el texto gracias a que ha sido capaz de seleccionar y organizar la información contenida en él aunque con una pobre aportación de sus conocimientos previos (no hace uso de inferencias). Este nivel de comprensión es utilizado para responder a preguntas literales sobre un texto o para realizar un resumen.

- *Comprensión profunda (modelo situacional)*: Implica comprender la situación a la que se refiere el texto. Una tarea requiere una comprensión profunda si para resolverla no es suficiente con la información contenida en el texto, por lo que el lector debe apelar a sus conocimientos y llevar a cabo inferencias como proceso de integración entre el texto y lo que ya sabe. Una comprensión profunda es necesaria en las tareas de resolución de problemas.

- *Comprensión crítica (modelo de fuente)*: En este tipo de comprensión el lector valora la validez de la fuente, así como repara y resuelve posibles inconsistencias que se puedan producir entre dos afirmaciones que aparecen en el texto o entre el texto y lo que ya sabemos. El modelo de fuente permite valorar y reflexionar sobre un texto a partir de una comprensión crítica (García Rodicio, 2012).

Por último, es importante señalar que los tres niveles están jerarquizados y son independientes entre sí. Esto quiere decir que funcionan a modo de escalera, para poder llegar avanzar al nivel dos o tres, es necesario haber adquirido primero los anteriores niveles. Además, cada persona puede encontrarse en un nivel u otro (García Rodicio, 2012).

2. Procesos

Para poder recrear la representación mental de un texto, es necesario ejecutar una serie de procesos (García Rodicio, 2012):

I. *Decodificación*: leemos las palabras y activamos su significado y el de aquellos conceptos asociados a ellas (Sánchez Miguel & García Rodicio, 2014). Para ello empleamos dos procedimientos (García Rodicio, 2012):

   - *Ruta visual*: Cuando las palabras nos resultan conocidas por escrito, accedemos directamente a su significado a partir del reconocimiento de sus rasgos ortográficos.

   - *Ruta fonológica*: Cuando las palabras son poco familiares hemos de activar el sonido correspondiente de cada letra hasta recomponer el sonido completo de la palabra. Para esto, son necesarios dos aspectos: el código: se trata de un conjunto de reglas específicas a cada lengua que nos dictan la relación entre grafema-fonema; conciencia fonológica: una vez adquirido el código, la conciencia fonológica nos permite combinar los diferentes sonidos hasta adquirir el sonido completo de una palabra.

II. *Proposición:* una vez hemos reconocido todas las palabras, debemos integrar sus significados en varias ideas para así poder entender el sentido del texto. Para ello aplicamos un proceso de *parsing* o *análisis sintáctico*, que consiste en asignar un rol a las palabras de la oración para configurar una estructura que organiza sus significados individuales.

III. *Integración lineal:* establecemos relaciones entre las diferentes ideas que hemos ido extrayendo del texto. Para ello llevamos a cabo *inferencias*, las cuales consisten en agregar piezas de información propias que no vienen en el texto y que, sin embargo, nos sirven como nexos entre las ideas extraídas.

De acuerdo a García Rodicio (2012), podemos encontrar cuatro tipos de inferencias:

1. *Inferencias puente:* encargadas de conectar ideas consecutivas.

2. *Inferencias temáticas*: destinadas a generar ideas generales del texto.

3. *Inferencias elaborativas*: enriquecen lo que dice el texto y sirven para dar vida al escenario descrito en él.

4. *Inferencias sobre la fuente*: se obtiene una información que va más allá del estado de cosas descrito en el texto.

Todos los procesos mencionados hasta ahora (reconocer palabras, formar ideas y conectarlas a través de inferencias) pueden llevarse a cabo de dos formas (García Rodicio, 2012):

a. *Automática*: los procesos tiene lugar sin que nos lo propongamos, es decir, sin que seamos conscientes de ello y sin apenas esfuerzo.

b. *Control de la comprensión*: requiere un procesamiento controlado, con conciencia, deliberación y esfuerzo.

Sin embargo, para que los procesos puedan funcionar se requiere de determinados conocimientos y estos pueden ser de tres tipos (García Rodicio, 2012):

- *Conocimientos lingüísticos:* necesarios para leer palabras y realizar representaciones ortográficas/fonológicas, significados, etc.

- *Conocimientos sobre el mundo:* necesarios para conectar significados de oraciones relacionadas con nuestra vida diaria, así como para inferir la fiabilidad de una fuente.

- *Conocimientos específicos de dominio:* indispensables cuando debemos conectar las ideas de un texto expositivo.

3. Dificultades

Como hemos visto, inferir es clave para la comprensión, pues es el proceso que permite visualizar la situación descrita en el texto. Además, para llevar a cabo dichas inferencias, los alumnos requieren determinados conocimientos, así como un mecanismo de lectura eficiente. Sin embargo, en la escuela los alumnos carecen de ambos requisitos: su lectura es aún inmadura y su conocimiento sobre el mundo es limitado. Por consiguiente, es difícil que lleguen a comprender a fondo los textos que leen (García Rodicio, 2012).

Por lo tanto, para poder llevar a cabo los procesos vistos anteriormente, los alumnos deben aplicar un procesamiento controlado o estratégico. Este proceso consiste en monitorizar el proceso de comprensión para detectar posibles problemas y emprender medidas correctivas para repararlos, como releer, generar inferencias o consultar una fuente adicional de información. De este modo, el alumno va avanzando poco a poco en la lectura, saltando las palabras cuyo significado no comprenda con la esperanza de que se aclare más adelante, apelando a su sentido común o conocimientos para tratar de conectar ideas, etc. Por lo tanto, en este proceso estratégico se involucra el control en el proceso de comprensión (García Rodicio, 2012).

Sin embargo, la mayor dificultad que plantea procesar estratégicamente un texto es que se trata de una tarea muy compleja y demandante. Es compleja porque se deben sostener muchas piezas de información y hacerlo ordenadamente. Es demandante porque hay que prestar gran atención y desempeño para ello. Debido a esto, resulta imprescindible que la relación entre los alumnos y los textos esté mediada por los maestros, los cuales han de diseñar e implementar actividades de lectura que permitan a los alumnos practicar y desarrollar su lectura estratégica (García Rodicio, 2012).

Para concluir, es importante tener en cuenta que para llegar a dominar una competencia compleja, es necesario mucho tiempo, apoyo cognitivo y emocional y compromiso sostenido con la tarea, es decir, practicar una y otra vez (Sánchez, 2004).

4. Ayudas

Tal y como acabamos de ver, aprender a leer estratégicamente requiere tiempo y esfuerzo por parte del alumnado así como de los maestros, cuya intervención en dicho proceso resulta fundamental. Por lo tanto, vamos a comenzar repasando en qué consiste la enseñanza de la lectura para posteriormente ver qué medidas pueden tomar los docentes en dicha enseñanza.

La enseñanza de la lectura debe tener en cuenta una serie de características del aprendizaje de la lectura, las cuales son (Sánchez et al., 2010):

1. Se trata de un proceso de aprendizaje que requiere una gran cantidad de tiempo y esfuerzo.

2. Es un proceso acumulativo en el que las diferencias que se van produciendo entre los alumnos repercuten en los logros globales.

3. Intervienen competencias de naturaleza muy diferente. Unas requieren procesos cognitivos complejos de resolución de problemas, razonamiento y memoria, mientras que otras dependen del uso automático de reglas simples de carácter arbitrario, lo cual requiere una gran dosis de práctica repetida.

Con el fin de responder a las dificultades que encuentra el alumnado en el aprendizaje de la lectura, los profesores pueden adoptar estas medidas generales (Sánchez et al., 2010):

1. Han de buscar un equilibrio de experiencias educativas muy diversas.

2. Han de asumir que una misma tarea puede ser muy diferente para distintos alumnos, lo cual requerirá distintas formas de ayuda.

3. Han de aceptar que los cambios son progresivos y, en cierta medida, imperceptibles.

Una vez hecho el análisis de las posibles dificultades, podemos establecer diversas formas de ayudar a quien no comprende: compensando su dificultad en lectura de palabras y/o fomentando una lectura más estratégica, usando todo el conocimiento pertinente del que disponga. Si lo que queremos es promover un procesamiento autorregulado, podemos proponer una meta de lectura. Si lo que queremos es atenuar el efecto de una lectura de palabras poco eficiente, cabría realizar parte de los otros procesos implicados en la comprensión (Sánchez Miguel & García Rodicio, 2014).

La relación entre los alumnos y los textos debe estar mediada por la labor del profesor, quien ha de guiar la atención del alumno a lo que éste, por sí mismo, no pueda realizar sin su ayuda. Esta atención debe llevarse a cabo de manera sistemática y desde el principio (Sánchez Miguel, 2004).

Para poder ayudar en la comprensión lectora desde el aula debemos centrarnos en dos formas de proceder: una consiste en enseñar a comprender y otra en ayudar a comprender (García Rodicio, 2012).

- *Enseñar a comprender:* supone entrenar a los estudiantes en la realización de los procesos de comprensión. Para ello se recurre a la técnica del modelado en la cual el profesor explica en qué consisten los procesos de comprensión, demuestra cómo llevarlos a cabo y plantea diferentes ejercicios (García Rodicio, 2012).

Enseñar a comprender consiste en instruir explícitamente a los alumnos para que sean ellos quienes generen objetivos de lectura, supervisen si están comprendiendo, identifiquen el esquema retórico del texto o se pregunten qué saben del tema. Es decir, se les forma en estrategias que les puedan ser útiles para cualquier texto al que se enfrenten (Sánchez Miguel, García Pérez, & Rosales Pardo, 2010).

De acuerdo a la técnica del modelado, el fomento de la comprensión requiere la enseñanza de estrategias a través de una serie de pasos. En primer lugar, el profesor debe explicar a los alumnos en qué consiste la estrategia con la que van a trabajar. A continuación, el docente debe modelar para sus alumnos, "pensando en voz alta", cómo usar la estrategia. Posteriormente, los alumnos deben practicarla con la supervisión y ayuda del profesor. Finalmente, el profesor debe animar a los alumnos a emplearla en diferentes contextos y situaciones de lectura, explicándoles cuándo y por qué puede ser aplicada textos. En esencia, se trata de hacer ver en qué consiste comprender un texto y cómo puede conseguirse (Sánchez et al., 2010).

La mayor limitación que podemos encontrar en este tipo de enseñanza es la dificultad para poder trasladarlo aula. En primer lugar, el entrenamiento requiere una gran planificación, ya que deben dedicarse varias sesiones a cada proceso y ha de preverse la secuencia que se va a seguir. Además, los materiales que se vayan a utilizar deben estar preparados antes de cada sesión, por lo que hay que reunir una gran cantidad de textos adaptados. Por otro lado, la persona que se encargue de llevar a cabo este método deberá haberse formado específicamente en la aplicación de ese tipo de intervención. Por último, entrenar en procesos implica renunciar a enseñar ciertos contenidos curriculares (García Rodicio, 2012).

- *Ayudar a comprender:* consiste en leer textos con los alumnos, acompañarlos durante la lectura, para que así tanto el profesor como los alumnos tienen un papel en todo el proceso y así se logra una buena comprensión del texto (García Rodicio, 2012).

Este tipo de enseñanza más implícita sostiene que lo relevante es crear contextos de lectura en los que la interpretación de ciertos textos se vuelva necesaria por estar integrados en una actividad más amplia, motivada por un objetivo compartido por alumnos y profesores. De este modo, cada alumno aprende lo que necesita y en el lugar donde lo necesita (Sánchez et al., 2010).

Este modelo de enseñanza también tiene algunas limitaciones. Para ayudar a comprender, el docente deberá ir analizando lo que hace cada alumno para así ir introduciendo cambios, lo cual resulta bastante difícil (García Rodicio, 2012). Sin embargo, esta forma de lectura es la que más nos encontramos actualmente en las aulas y, por tanto, la veremos y examinaremos posteriormente en mayor profundidad a través del análisis realizado.

Tras todo esto, podemos deducir que el proceso de enseñanza-aprendizaje supone, no sólo un reto para el alumnado, sino también para los docentes. Como ya he señalado anteriormente, el docente debe identificar las dificultades que encuentre en el alumno y paliarlas poniendo en marcha un cierto número de ayudas. Sin embargo, los propios docentes necesitan también una serie de conocimientos o ayudas, por parte de un asesor o agente externo, que le permitan mejorar su tarea educativa. De forma más concisa, se trataría de (Sánchez et al., 2010):

1. Ayudar a los profesores a reconocer que tienden a pensar que “todo es importante” en situaciones de lectura y a actuar siguiendo la regla: “si el alumno se confunde, debo corregir el error”.

2. Proporcionarle nuevos elementos que permitan considerar críticamente estas formas de hacer y pensar. Sea cual sea la naturaleza de los elementos aportados, se trata de que sirvan para ampliar y enriquecer la visión de la comprensión y de las acciones que pueden promoverla en las aulas.

3. Crear un contexto que permita esas múltiples oportunidades de ensayo y práctica capaces de engendrar nuevas formas de respuesta que reemplacen a las más habitual “si te confundes hay que deshacer el error”.

Por lo tanto, la enseñanza-aprendizaje de la lectura y comprensión de textos, se trata de un proceso largo y complejo en el que tanto docentes como alumnos encuentran diversas dificultades a lo largo del camino. El punto clave de esta enseñanza consiste en responder a las necesidades o retos que experimenta quien aprende a través de una serie de elementos o ayudas que, a día de hoy, no son aún suficientes. Por ello, cada uno de nosotros debe estar dispuesto a promover cambios tanto en los demás como en uno mismo, así como en nuestras intenciones: “si quieres, puedes”.

En definitiva, el aprendizaje de la lectura es un proceso largo, complejo y exigente, por lo que la intervención de los maestros es crucial. Hemos visto que los maestros también deben desarrollar métodos eficaces de trabajar la lectura en el aula. Una manera de hacerlo es a través del formato que hemos llamado “ayudar a comprender”, el cual es el que habitualmente observamos en el aula y puede resultar eficaz si reúne ciertas condiciones. A continuación pasaré a revisar algunos estudios en los que se examinan sesiones de lectura en el aula con objeto de determinar si se reúnen tales condiciones.

5. Estudios Previos

Anteriormente, diversos Trabajos de Fin de Grado (TFG) se dedicaron a grabar y analizar diferentes sesiones de lectura en aulas de Educación Primaria, con el fin de examinar si realmente en dichas sesiones se promueve la comprensión lectora. A continuación, en base a estos trabajos, vamos a observar si realmente se reúnen las condiciones necesarias para la enseñanza de la lectura y comprensión de textos.

SESIÓN	CURSO	ORGANIZACIÓN	CONTENIDO	PARTICIPACIÓN
CORRAL	Quinto Curso	Cuenta con cuatro episodios. El primero de ellos dedicado a la planificación de la sesión de lectura, donde la docente les explica lo que van a realizar.	Un 62% del contenido público generado durante el episodio de interpretación se basa en ideas extraídas del texto.	En el episodio de interpretación, encontramos mayormente una participación media del alumnado con un 70%.
GONZÁLEZ	Segundo Curso	Cuenta con un total de cinco episodios, entre los cuales podemos encontrar un episodio de planificación en el que el docente introduce el texto que va a ser leído. Posteriormente se realiza una búsqueda en internet sobre el tema a tratar por parte del alumnado.	Dentro del episodio de interpretación, un 67% de los contenidos tratados en el aula están relacionados con el contenido central del texto.	En el episodio de interpretación predomina una participación baja del alumnado con un 55.5%.
COTERILLO	Sexto Curso	Se distinguen un total de ocho episodios, entre los cuales se encuentra un episodio de planificación en el que se realiza una activación de los conocimientos previos antes de	Del contenido total generado en la sesión de interpretación, un 32% se trata de contenido central.	Durante el episodio de interpretación, predomina una participación alta con un 50%.

		comenzar la lectura.		
FERNANDEZ	Segundo Curso	Se compone de un total de seis episodios entre los cuales NO se realiza un episodio de planificación previo a la lectura.	De todos los contenidos generados en el episodio de interpretación, un 78,6% están relacionados con el tema central del texto.	En el episodio de interpretación, destaca una participación media del alunado con un 67,9%.
GÓMEZ	Primer Curso	Consta de un total de tres episodios, entre los que se encuentra un episodio de planificación.	De los contenidos generados en el episodio de interpretación, un 68% de ellos son procedentes del texto.	Durante el episodio de interpretación predomina una participación media del 80%.
MORA	Tercer Curso	Formado por un total de doce episodios, entre los cuales encontramos un episodio de planificación previa a la lectura del texto.	Aunque el trabajo no muestra una cifra exacta, la autora afirma que la mayor parte del contenido generado está relacionado con el tema del texto.	Predomina una participación alta del alumnado con un 48.3% en el episodio de interpretación.
PINZÓN	Primer Curso	Consta de dos episodios entre los cuales NO se lleva a cabo un episodio de planificación.	Dentro del episodio de interpretación, un 57% del contenido generado es relevante o está relacionado con el texto.	Durante el episodio de interpretación predomina una participación alta con un 57%.

	Primer Curso	Consta con cuatro episodios entre los que se encuentra uno dedicado a la planificación de la lectura. Sin embargo, dicha planificación resulta breve e ineficiente.	En relación al episodio de interpretación, un 71% del contenido generado está relacionado con el texto.	Dentro del episodio de interpretación, predomina una participación media con un 50%.

Como se puede observar, existen sesiones en las cuales no se cumplen todas las condiciones. En lo referente a organización, algunas sesiones carecen del Episodio de Planificación, el cual, como veremos más adelante, es fundamental en el desarrollo de cualquier sesión. En cuanto al contenido, no siempre se generan contenidos relevantes para la comprensión del texto, sino que también se generan muchos irrelevantes, lo cual dificulta que los alumnos aprendan a discriminar la información más importante de un texto. Por último, la participación no suele ser especialmente alta, sino que predomina una participación media e incluso baja en algunos casos.

Por último, tras observar los resultados obtenidos en estudios previos, llevaré a cabo un estudio con el fin de examinar dichas condiciones en un aula de Pedagogía Terapéutica. Para ello, grabaré y analizaré dos sesiones de lectura con alumnos con dificultades en la lectura y comprensión de textos.

Sección II. Estudio

1. Unidades/Sesiones

En este estudio he llevado a cabo un análisis de dos sesiones de lectura realizadas en un aula de Pedagogía Terapéutica (PT). La primera sesión es realizada por una alumna de tercero de primaria; la segunda sesión es llevada a cabo con dos alumnos pertenecientes al cuarto curso de educación primaria.

2. Maestra y grupo

La maestra que aparece en este estudio se trata de una de las especialistas del centro en Pedagogía Terapéutica. Lleva a cabo diversos apoyos a diferentes alumnos tanto dentro como fuera del aula, desde educación infantil hasta primaria. Su experiencia en la educación es amplia, comenzó como tutora de infantil para, posteriormente, dedicarse a ayudar a alumnos con dificultades de aprendizaje como PT de un colegio público. La docente está licenciada en Magisterio de Educación Infantil así como en Logopedia.

En lo referente al grupo, como he señalado anteriormente, los alumnos implicados son más bien escasos ya que mi estudio está centrado en la lectura y comprensión de textos dentro de un aula de apoyo educativo. Debido a esto, en la primera sesión encontramos una sola alumna la cual se encuentra en el tercer curso de primaria. Pese a que su inteligencia y capacidades sean bastante buenas, la falta de apoyo en casa, así como de motivación en el aula, han impedido que su proceso de aprendizaje se desarrollase de la manera más adecuada. Debido a esto, una de sus mayores necesidades de apoyo se encuentra en la lectura y comprensión de textos ya que, en el momento de la sesión, su nivel de lectura se correspondía al de un alumno de primer curso de primaria. Esa dificultad en la lectura en voz alta repercute directamente en su capacidad de comprensión.

Por otro lado, en la segunda sesión, podemos encontrar dos alumnos de cuarto de primaria que acuden juntos a la misma clase. Lo interesante de dichos alumnos es el antagonismo existente entre ambos en cuanto a su carácter. Por un lado tenemos a la alumna A, la cual es tranquila, metódica, algo pausada a la hora de realizar ciertas tareas y de carácter dócil y dulce.

En contraposición tenemos al alumno B, quien es bastante nervioso, rebelde, impulsivo y descuidado a la hora de llevar a cabo ciertas tareas. Sin embargo, esta disparidad de caracteres es lo que permite que ambos trabajen perfectamente juntos, ya que cada uno, con sus virtudes, compensan los puntos débiles del otro.

3. Indicadores y Resultados

Antes de comenzar con el análisis de las sesiones grabadas, comenzaré este apartado señalando los diversos aspectos que componen una sesión lectora. Dichos aspectos son:

- Episodios en los que se divide la sesión
- Ciclos en los que se divide cada episodio
- Contenidos generados durante los episodios
- Nivel de participación del alumnado

Indicadores

Episodios

A lo largo de una sesión de lectura podemos distinguir diferentes Episodios, cada uno de ellos dedicado a un objetivo en concreto. Dichos episodios pueden ser:

- Episodio de Planificación: preparación e introducción a la lectura a través de la activación de conocimientos previos que sirvan de ayuda para la posterior comprensión lectora.
- Episodio de Lectura: episodio central de la sesión. La lectura se puede llevar a cabo en voz alta o en silencio, con o sin turnos.
- Episodio de Interpretación: tras la lectura, se dedica un tiempo a la compresión del texto a través de preguntas, actividades, mapas conceptuales, etc.

Además de estos tres episodios básicos en una sesión lectora, podemos encontrar diversos episodios que pueden facilitar la comprensión, como pueden ser:

- Episodio de Vocabulario: búsqueda y aclaración de palabras desconocidas.
- Episodio de Consolidación: afianzamiento de las ideas extraídas tras el episodio de Interpretación.
- Etc.

Ciclos

Cada uno de los episodios que acabamos de ver está dividido en ciclos. Normalmente, cada ciclo se forma a partir de un comentario, seguido de una respuesta y, ésta, de una aceptación. A partir de este esquema básico, podemos encontrar diversas formas en las que se compone un ciclo:

- Forma clásica de iniciación, respuesta y evaluación:
  - Pregunta del docente, seguida de una respuesta del alumno/a y cierre con una valoración o revisión por parte del docente.
  - El docente pide que se lleve a cabo una acción, el alumnado la realiza y el docente expresa su aprobación.
- Evaluación implícita: el docente no aprueba abiertamente la respuesta del alumno/a, pero se sobreentiende que vale.
- Respuesta implícita: el docente da una información que los alumnos aceptan automáticamente ya que procede de una fuente de autoridad.

Contenido

Cada ciclo está compuesto por contenidos. Estos contenidos están formados por toda la información que se va generando a lo largo de la sesión, la cual recibe el nombre de: Contenido Público. Sin embargo, no todo el contenido generado durante la sesión tiene la misma importancia. Según su grado de relación con el texto, podemos distinguir dos tipos de contenidos: relevantes (alta relación) e irrelevantes (baja relación).

Por lo tanto, una vez identificados los episodios de planificación e interpretación, deberemos dividirlos en ciclos y éstos, a su vez, ir dividiéndolos en los diferentes contenidos que los componen. Una vez hecho esto, podremos diferenciar mejor qué ideas proceden del texto (relevantes) y cuáles son ajenas al texto (irrelevantes).

Participación

Finalmente, una vez hemos establecido qué contenidos son relevantes, es necesario determinar en qué medida dichos contenidos son generados por los alumnos/as. Para ello, vamos a seleccionar un ciclo que, como he dicho anteriormente, consta de tres partes: pregunta, respuesta y evaluación. Normalmente, a partir de la respuesta de un alumno/a, el docente puede reaccionar de manera más o menos neutra, es decir, dando orientaciones sobre la respuesta o directamente revelando parte o toda la respuesta. Debido a esto, según el tipo de reacción que tenga el docente, se permitirá una mayor o menor participación del alumnado. Por lo tanto, podemos distinguir tres niveles de participación: alta, media y baja.

Resultados

Una vez vistos los distintos aspectos que componen una sesión lectora, pasaré a mostrar los resultados del análisis llevado a cabo en un aula de PT. Como he señalado anteriormente, he analizado dos sesiones de lectura por lo que comenzaré mostrando los resultados de la primera sesión y posteriormente mostraré la segunda.

Sesión I

Organización

La sesión consta de dos episodios:

- Episodio de Lectura: La sesión cuenta con dos episodios de lectura en voz alta. En ambos casos, la alumna lee el texto en voz alta. En la primera lectura, se producen un mayor número de pausas debido a la dificultad de la alumna para leer ciertas palabras. Por otro lado, durante la segunda lectura, la maestra va realizando pequeñas pausas que ayudan y guían a la alumna durante la lectura con el fin de ayudarla en la tarea.

- Episodio de Interpretación: La sesión consta de dos episodios de interpretación, cada uno de ellos realizado tras el episodio de lectura. Durante el primer episodio de interpretación, la maestra pide a la alumna que resuma el contenido del texto y, posteriormente, le realiza una pregunta. Finalmente, tras la siguiente lectura del texto, la maestra comienza a plantearla diversas preguntas en relación al contenido del texto.

Como se puede observar, la sesión carece de diversos episodios, como los de planificación o consolidación.

Ciclos y contenidos

La sesión está formada por un total de diecisiete ciclos, los cuales están repartidos en los episodios de la siguiente manera:

Episodios	Ciclos	Porcentaje
Lectura	5	29%
Interpretación	12	71%
Total	17	100%

Tabla 1. Total de ciclos contenidos en cada episodio

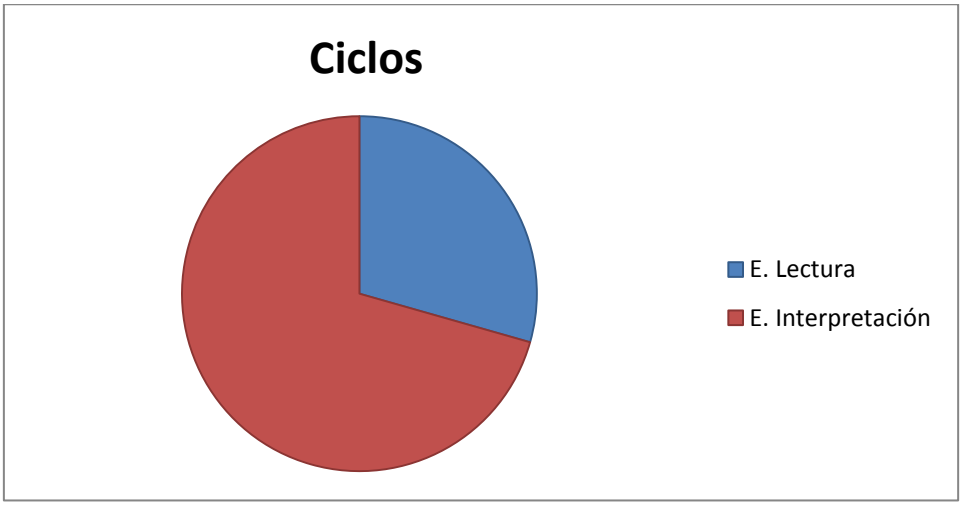

Gráfico 1. Porcentaje de ciclos en cada episodio

Una vez establecidos los ciclos en los que se compone la sesión, pasaré a destacar los contenidos generados durante el Episodio de Interpretación.

Durante el Episodio de Interpretación se generan un total de 21 contenidos. En el primer ciclo del episodio, la alumna genera 8 contenidos ya que trata de resumir la información que acaba de leer en el texto. Posteriormente, la maestra le va realizando una serie de preguntas sencillas que se encargan de extraer ideas de distintas partes de la lectura. Tras todo esto, la docente da por finalizada la sesión, por lo que no da pie a que la propia alumna pueda generar nuevas ideas en relación al texto leído. A partir de los 21 contenidos generados, podemos dividirlos entre relevantes (generados a partir del propio texto, e irrelevantes (ajenos al texto):

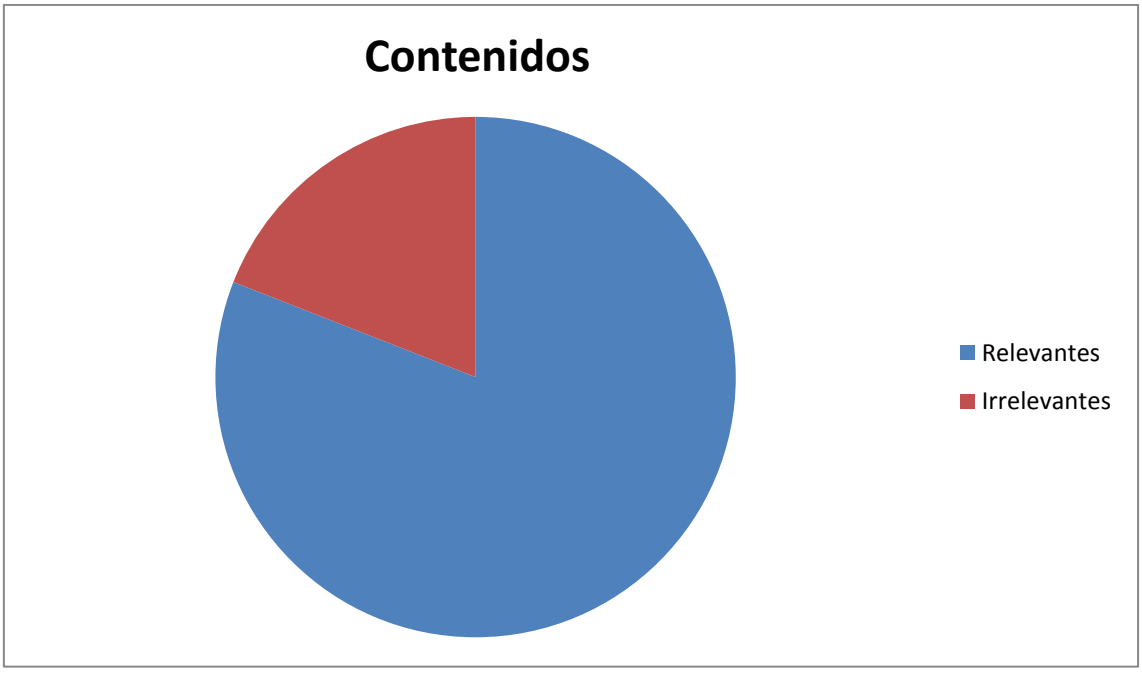

Gráfico 2 Clasificación de Contenidos

La mayor parte de contenidos generados durante el Episodio de Interpretación están relacionados directamente con el texto. Sin embargo, algunos de ellos carecen de relevancia en cuanto al tema central de la lectura.

Participación

En relación con lo anterior, voy a determinar el nivel de participación durante el Episodio de Interpretación. Para ello, como hemos visto previamente, es necesario determinar en qué medida dichos contenidos son generados por los alumnos/as y así ver si la participación es alta, media o baja.

	Alta	Media	Baja	Total
Participación	3	9	0	12
Porcentaje	25%	75%	0%	100%

Tabla 2 Nivel de Participación durante el Episodio de Interpretación

Gráfico 3 Nivel de Participación durante el Episodio de Interpretación

Como se puede apreciar, durante el Episodio de Interpretación predomina una participación media con un 75%, seguido de un 25% de participación alta. Sin embargo, de los 12 ciclos que componen el Episodio, ninguno de ellos presenta un nivel de participación baja.

Sesión II

Organización

La sesión consta de tres episodios:

- Episodio de Lectura: Debido a que la sesión cuenta con dos alumnos, se realiza una lectura en voz alta por turnos.
- Episodio de Interpretación: Episodio dedicado a la interpretación del texto en el que los alumnos comienzan haciendo un breve resumen del texto. A continuación, la docente les realiza diversas preguntas en relación a la lectura.
- Episodio de Tareas de Lengua: Para finalizar la sesión, se lleva a cabo un pequeño episodio de Lengua en el que se realizan tareas de sintaxis y vocabulario utilizando el contenido previamente generado a partir del texto.

Ciclos y contenidos

La sesión está formada por un total de veintiocho ciclos, los cuales están repartidos en los episodios de la siguiente manera:

Episodios	Ciclos	Porcentaje
Lectura	1	5%
Interpretación	11	58%
Lengua	7	37%
Total	19	100%

Tabla 3 Total de ciclos contenidos en cada episodio

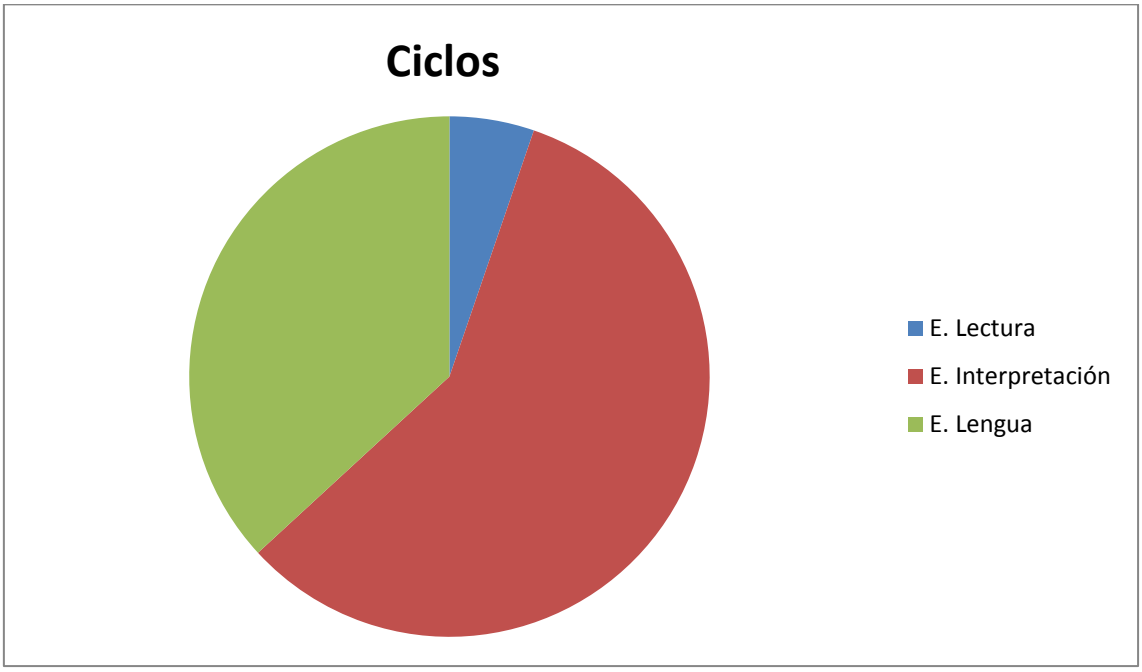

Gráfico 4 Porcentaje de ciclos en cada episodio

Durante el Episodio de Interpretación se generan un total de 20 contenidos, los cuales podemos clasificar en relevantes e irrelevantes en función de su relación con el texto:

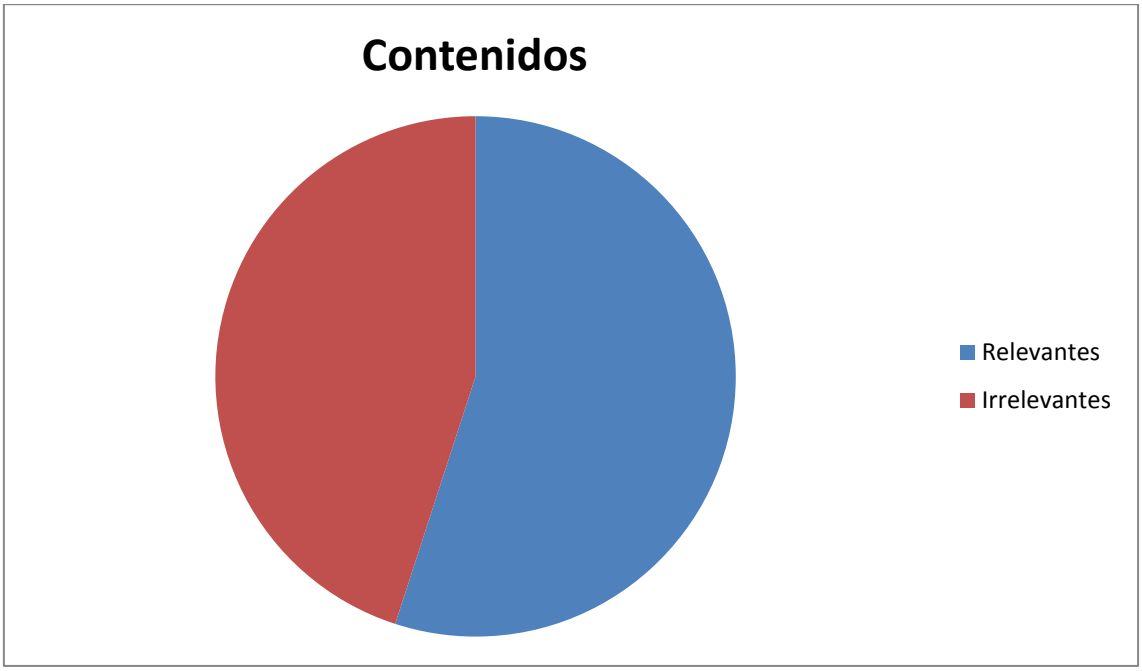

Gráfico 5 Clasificación de Contenidos

Como se puede observar, la diferencia de contenidos relevantes e irrelevantes es bastante escasa. Aunque se hayan generado una mayor cantidad de contenidos relevantes (11), los contenidos irrelevantes generados son también numerosos (9), llegando a estar ambos repartidos de forma casi equilibrada.

Participación

En relación con lo anterior, voy a determinar el nivel de participación durante el Episodio de Interpretación. Para ello, como hemos visto previamente, es necesario determinar en qué medida dichos contenidos son generados por los alumnos/as y así ver si la participación es alta, media o baja.

	Alta	Media	Baja	Total
Participación	5	5	1	11
Porcentaje	45%	45%	10%	100%

Tabla 4 Nivel de Participación durante el Episodio de Interpretación

Gráfico 6 Nivel de Participación durante el Episodio de Interpretación

Como se puede apreciar, durante el Episodio de Participación predomina una participación tanto alta como media, mientras que la participación baja es muy escasa. En algunos casos, aunque la docente trata de realizar preguntas abiertas que permitan al alumno generar los contenidos por sí mismo, éste responde de manera escueta, limitando el nivel de participación.

Sección III. Discusión

1. Resumen de los resultados

Organización

- La primera sesión está formada por dos episodios: Episodio de Lectura y Episodio de Interpretación. El primero de ellos está compuesto por 5 ciclos, mientras que el segundo está compuesto por 12, haciendo una suma total de 17 ciclos.
- La segunda sesión está formada por tres episodios: Episodio de Lectura, Episodio de Interpretación Episodio de Tareas de Lengua. El primer episodio está compuesto por 1 ciclo, el segundo por 11 ciclos y el tercero por 7ciclos. Juntos suman un total de 19 ciclos.

Contenido

- Primera Sesión: Durante el Episodio de Interpretación se generan un total de 21 contenidos, de los cuales 17 son relevantes y los 4 restantes son irrelevantes.
- Segunda Sesión: A lo largo del Episodio de Interpretación se generan un total de 20 contenidos, de los cuales 11 son relevantes y 9 son irrelevantes.

Participación

- En la primera sesión predomina una participación media de la alumna con un 75%, seguido de un 25% de participación alta.
- En la segunda sesión se observa una semejanza en participación alta y media, con un 45% cada una de ellas. Por último encontramos una participación baja de un 10%.

2. Interpretación

En primer lugar, comenzaré interpretando la organización de ambas sesiones. En general, dichas sesiones presentan una falta de episodios "clave" para la comprensión del texto. Uno de estos episodios sería el de Planificación, el cual, como hemos visto previamente, permite una preparación e introducción a la lectura a través de la activación de conocimientos previos que sirvan de ayuda para la posterior comprensión lectora. En ambas sesiones, la docente se limita a comunicarles a los alumnos que van a leer un texto y, posteriormente, contestar unas preguntas. Sin embargo, no realiza ningún tipo de introducción al tema sobre el que van a leer, por lo que dicha presentación a la actividad resultaría insuficiente.

En lo referente al Episodio de Lectura, en ambos casos es demasiado breve debido a que las lecturas seleccionadas por la docente son demasiado escuetas, especialmente en la segunda sesión. En la primera sesión, dado que la alumna muestra dificultades en la lectura en voz alta, dedica la mayor parte de sus recursos mentales al reconocimiento de palabras. Debido a esto, la docente escoge una lectura del nivel de un alumno de primer ciclo de primaria, lo cual, desde mi punto de vista, no favorece a la alumna ya que puede resultar demasiado sencillo. En la segunda sesión, la brevedad del texto impide una mayor dedicación a la lectura en voz alta, así como una falta de contenidos que poder generar posteriormente. Todo esto refleja, desde mi punto de vista, una falta de preparación previa en la selección de textos.

El Episodio de Interpretación resulta igualmente breve en ambos casos. Aunque la docente comience pidiendo a los alumnos que resuman el contenido del texto, lo cual permite una mayor participación, el resto de preguntas resultan sencillas y de respuesta breve. Aunque a veces resulta conveniente ayudar a los alumnos guiándoles en la interpretación del texto a través de diversas preguntas, también considero positivo que traten de ser ellos mismos quienes seleccionen y generen aquella información que consideren relevante.

Por último, la segunda sesión cuenta con un Episodio de Tareas de Lengua, en el que los alumnos realizan tareas de vocabulario y sintaxis. Este episodio, aparentemente sencillo, resulta de gran ayuda para los alumnos, ya que les permite reforzar ciertos conocimientos de Lengua utilizando el contenido del texto que acaban de leer. Tras esto, en ninguna de las sesiones se lleva cabo un Episodio de Consolidación, sino que la maestra da por concluida la sesión y cambia de actividad. La falta de este último episodio impide que los alumnos asienten los conocimientos adquiridos, así como saber si todos ellos han comprendido realmente el texto.

En lo referente al contenido, la mayor parte de ciclos proceden del Episodio de Interpretación. Durante la primera sesión, se generan contenidos mayoritariamente relevantes. Sin embargo, en la segunda sesión hay cierta igualdad entre relevantes e irrelevantes, lo cual dificulta que los alumnos aprendan a discriminar qué contenidos son relevantes para comprender un texto y cuáles no. Además, en ambas sesiones, los contenidos son generados a partir de las preguntas realizadas por la propia maestra.

En cuanto a la participación, durante la primera sesión predomina un nivel de participación media, en el que la maestra plantea mayoritariamente preguntas cerradas sobre diferentes aspectos de la lectura. Sin embargo, podemos encontrar algunas preguntas más abiertas en las que el alumno puede expresarse de forma más amplia. De igual manera ocurre durante la segunda sesión, donde encontramos un aumento de la participación alta respecto a la primera sesión, dando lugar a que haya igualdad en participación alta y media. En ninguna de las dos sesiones predomina la participación baja.

A continuación, una vez interpretados los resultados de las dos sesiones analizadas, realizaré una comparación entre dichos resultados y los resultados obtenidos a partir de los estudios previos vistos en anteriores apartados. Antes de realizar dicha comparación, es importante tener en cuenta que los estudios previos están realizados a partir de aulas de aprendizaje ordinarias, mientras que mi estudio está centrado en un aula de Pedagogía Terapéutica, lo cual puede producir cierta variación en los resultados.

En primer lugar, en cuanto a la organización, la mayor parte de ellos están formados por una gran cantidad de episodios, entre los que se encuentran los tres principales: Episodio de Interpretación, Episodio de Lectura y Episodio de Interpretación. De las ocho sesiones analizadas, sólo dos de ellas carecen de un Episodio de Planificación. Además de estos episodios principales, todas las sesiones cuentan con una mayor cantidad de episodios de diversa índole como por ejemplo: Episodio de Vocabulario, Episodio de Búsqueda, Episodio de Consolidación, etc. Por lo tanto, en general podemos concluir que la mayoría de sesiones están formadas por diversos episodios en comparación con las sesiones analizadas en este estudio, sin embargo, no todas ellas están formadas por todos los episodios necesarios.

En segundo lugar, en lo referente al contenido, aunque en algunos casos predominen los contenidos relevantes y en otros los irrelevantes, en general hay cierto equilibrio entre unos y otros. Esto nos indica cómo durante las sesiones de lectura, los docentes no siempre saben discriminar aquellos contenidos relevantes de los irrelevantes, lo cual dificulta que posteriormente los alumnos sean capaces de realizar dicha tarea por sí mismos de forma correcta. Estos resultados se observan de igual manera en las sesiones analizadas en este estudio.

En tercer lugar, en conjunto predomina un nivel de participación media, seguido de cerca por una participación alta. Sin embargo, los resultados obtenidos en la participación media son más significativos (con mayores porcentajes) respecto a la participación alta. Sólo en uno de los ocho estudios predomina una participación baja. Esta tendencia hacia una participación media ocurre de igual manera en las sesiones analizadas en este estudio, lo cual demuestra que, aunque el ideal sería una alta

participación del alumnado, en la realidad dicha participación se encuentra mayoritariamente limitada.

3. Implicaciones

A grandes rasgos, la falta de conocimientos sobre lo que supone comprender y enseñar a comprender, repercute en gran medida a lo largo de las sesiones analizadas. Todo esto conlleva a que gran parte del alumnado encuentre serias dificultades en la comprensión lectora, lo cual repercutirá negativamente en diversos aspectos de su vida diaria.

En primer lugar, la falta de planificación previa por parte de la docente dio lugar a que la sesión se llevase a cabo con un escaso número de episodios, así como un mal desarrollo de los mismos. Para comenzar, las sesiones carecen de una introducción a la lectura, lo cual permite activar una serie de conocimientos previos que den sentido al texto que se vaya a leer. Esta falta de introducción se puede ver reflejada en la falta de interés de los alumnos en el texto que están leyendo, especialmente en el caso de la alumna con dificultades de lectura y comprensión, la cual aborrece cualquier actividad relacionada con ello. Por esto, si no tratamos de motivar al alumnado con una buena introducción a la lectura, la atención mostrada a la tarea será más bien reducida.

En segundo lugar, en lo referente al episodio de interpretación, la docente es quien toma el control total de la situación impidiendo que sean los alumnos quienes generen el contenido que crean relevante. Si dejamos que sean ellos mismos quienes, poco a poco, tomen las riendas de la situación y que sea el docente quien tome un papel más secundario como ayuda, los alumnos podrán ir desarrollando adecuadamente las habilidades de comprensión lectora.

Resulta bastante común la idea del docente como eje central en cualquier sesión de aprendizaje, lo cual limita en gran medida la participación del alumno en la misma. Además, en muchas ocasiones, cuando el docente genera diversas preguntas, existe una gran tendencia a "deshacer" un error cuando éste se produce, en vez de ofrecer ayudas para que el alumno llegue a repararlo por sí mismo (Sánchez et al., 2010). Esto da lugar también a generar en el alumnado cierto temor a equivocarse en una respuesta, lo cual limita aún más su participación.

Por otro lado, cuando la docente genera diferentes contenidos a partir de diversas preguntas, muchas de ellas carecen de relevancia para la comprensión del texto. Esto muestra como se tiende a pensar que todo es importante a la hora de extraer ideas, cuando en realidad la mayor parte de la información proporcionada es totalmente innecesaria. Además, las preguntas realizadas evitan cualquier tipo de flexibilidad en la respuesta, limitando de este modo la capacidad para engendrar nuevas formas de respuesta.

En conclusión, todo esto demuestra que existe una gran necesidad de ayudar a los docentes enseñándoles a realizar las tareas de ayuda en la comprensión lectora de la mejor manera posible. Para ello, se deben introducir cambios en su forma de pensar y actuar en el aula, lo cual se trata de una tarea que requiere tiempo, esfuerzo y, sobretodo, compromiso al cambio y a la mejora.

4. Limitaciones

Este estudio resulta bastante limitado ya que únicamente toma en cuenta dos sesiones llevadas a cabo en un aula de Pedagogía Terapéutica de un centro en concreto. Además, la selección de alumnos para el análisis de las sesiones fue bastante reducida ya que no eran muchos los que recibían apoyo educativo en comprensión lectora. Por otro lado, desde mi punto de vista, el hecho de que el docente sea consciente de que se le está grabando, limita en cierta manera la naturalidad en su forma de hablar o de actuar, aunque eso no impida que queden reflejados aquellos aspectos a mejorar en su actuación.

Todo esto da lugar a que los resultados no puedan generalizarse más allá de las circunstancias bajo las que se han obtenido. Sin embargo, si tenemos en cuentas estas limitaciones, este estudio, junto con otros, nos puede servir ayuda para futuras investigaciones más representativas y con una mayor validez.

5. Conclusiones

A lo largo de este estudio hemos observado y estudiado diversos aspectos relevantes en la lectura y comprensión de textos. Una vez vista la gran importancia que tiene hoy en día una adecuada comprensión de textos, hemos comenzado aprendiendo qué es comprender, qué procesos están implicados, dificultades podemos encontrar y, sobretodo, qué ayudas podemos ofrecer. Una vez estudiados los aspectos más teóricos, los docentes deben saber trasladar adecuadamente dichos conocimientos a la situación real del aula. Sin embargo, como hemos visto a lo largo del estudio, dicha tarea no resulta sencilla.

A través del análisis de las dos sesiones presentadas en este estudio, y los estudios previos realizados por otros autores, hemos podido ver que actualmente las sesiones de lectura llevadas a cabo en las aulas ordinarias no son siempre las ideales: carecen de ciertos episodios, el contenido no es mayoritariamente relevante y la participación no es especialmente alta. Todo ello nos enseña que aunque los aspectos teóricos estén bien definidos, en la práctica aún quedan muchos aspectos que mejorar, lo cual puede solucionarse con una mayor ayuda o enseñanza a los maestros sobre cómo enseñar a comprender.

Referencias

Garcia Rodicio, H. La capacidad de comprensión. Procesos, dificultades y ayudas. En S. Miramontes y H. Garcia Rodicio (coords.). *Comprensión y aprendizaje a través del discurso: Procesos, competencias y aplicaciones.* México DF: Manual Moderno.

Sánchez, R., García, J. R., & Rosales, J. (2010). *La lectura en el aula: Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer.* Barcelona: Graó.

Sánchez Miguel, E. & García Rodicio, H. (2014). Comprensión de textos. Conceptos básicos y avances en la investigación actual. *Aula*, *20*, 83-103.

Sánchez, E. (2004). La competencia lectora: realidad y problemas. EN E. Martínez (coord.) *Seminario de Primavera 2004. La educación que queremos* (pp, 5 – 22). Madrid: Fundación Santillana.

Vidal Abarca, E. (2000). ¿Cómo comprendemos? En A. Miranda, E. Vidal Abarca y M. Soriano (eds,) *Evaluación e intervención psicoeducativa en dificultades de aprendizaje.* Madrid: Pirámide.