

GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN
PRIMARIA

2014/2015

LECTURA Y COMPRENSIÓN DE TEXTOS.
ANÁLISIS DE UNA SESIÓN EN EDUCACIÓN
PRIMARIA.

READING COMPREHENSION. THE ANALYSIS
OF A CLASSROOM READING SESSION IN
ELEMENTARY SCHOOL.

Autor: Marta González Tirado

Director: Héctor García Rodicio

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| RESUMEN | 3 |
| ABSTRACT | 4 |
| SECCIÓN I. INTRODUCCIÓN. | 5 |
| EL RETO DEL ALUMNADO..... | 5 |
| • ¿Qué es comprender? | 5 |
| • ¿Cómo adquirimos la capacidad para comprender? | 9 |
| • A modo de recapitulación... La importancia de la lectura controlada. | 13 |
| EL RETO DEL DOCENTE..... | 14 |
| • ¿Cómo trabajar en el aula? La lectura colectiva ideal, características. | 14 |
| • ¿Llevan a cabo los docentes este tipo de lecturas? REALIDADES..... | 16 |
| JUSTIFICACIÓN DE MI ESTUDIO..... | 21 |
| SECCIÓN II. ESTUDIO. | 23 |
| UNIDADES/SESIONES..... | 23 |
| MAESTRA & GRUPO..... | 23 |
| INDICADORES. | 24 |
| • Cómo se organiza: Episodio y Ciclos..... | 24 |
| • Qué se dice: Contenido Público..... | 25 |
| • Quién genera los contenidos: Participación. | 25 |
| RESULTADOS..... | 26 |
| • Organización. | 26 |
| • Contenido..... | 27 |
| • Participación..... | 32 |
| SECCIÓN III. DISCUSIÓN. | 34 |
| RESUMEN DE RESULTADOS. | 34 |
| INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS..... | 35 |
| IMPLICACIONES. | 38 |
| LIMITACIONES..... | 41 |
| A MODO DE SÍNTESIS..... | 41 |
| REFERENCIAS. | 42 |

LECTURA Y COMPRENSIÓN DE TEXTOS. ANÁLISIS DE UNA SESIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA.

RESUMEN

La comprensión es un acto complejo que requiere la ejecución de numerosos procesos, para los que son necesarios conocimientos y habilidades especializados.

Diariamente en la escuela el alumnado debe afrontar la lectura de textos complejos que tratan sobre temas poco familiares. Tales textos plantean dificultades al alumnado, pues aún no han automatizado la lectura y no cuentan con suficiente conocimiento sobre el mundo.

Como consecuencia, es necesaria la intervención del docente mediante ayudas para que el alumnado pueda alcanzar una comprensión más profunda de dichos textos. Ahora bien, ¿cómo ayudan los docentes a su alumnado en las aulas a tener una lectura comprensiva? ¿Lo hacen de manera adecuada?

Para conocer cómo trabajan los docentes las sesiones de comprensión hay que entrar en las aulas y contemplar tres dimensiones clave: *organización* (secuencia de episodios de la sesión), *contenido* (relevancia de las ideas generadas durante la sesión) y *participación* (quién es el protagonista en la generación del contenido).

A fin de observar cómo actúan realmente las maestras y maestros, llevamos a cabo un estudio. Analizamos una sesión de comprensión que tuvo lugar en una clase de Lengua en Segundo de Educación Primaria en un centro de Cantabria. En el análisis, consideramos los tres indicadores antes citados.

Los resultados muestran que la sesión es mejorable en todas las dimensiones analizadas. La lectura no se planifica lo suficiente, las ideas generadas no son todas igualmente relevantes y el alumnado tiene un papel más bien menor en

la generación de las mismas. Este patrón replica el que parece ser el estilo predominante en nuestras aulas, según estudios anteriores.

ABSTRACT

Comprehension is a complex act that requires acquiring a number of processes, which in turn involve knowledge and special skills.

Every day at school, students have to deal with complex texts, which cover unfamiliar topics. Those texts pose difficulties to students, who have not mastered word reading yet and who have not acquired enough world knowledge yet.

Accordingly, teachers have to provide students with support for them to comprehend texts deeply. Now the question is: How do teachers support students in the classroom? Do they do it adequately?

In order to understand how teachers conduct reading comprehension sessions, we have to consider three key dimensions: *organization* (the sequence of episodes), *content* (the relevance of the ideas generated during the session) and *participation* (who is responsible of generating the content).

We conducted a study aimed at examining what teachers do when they read texts in the classroom. We analyzed a classroom reading session in Elementary School, in Cantabria, Spain. The analysis was based on the three key dimensions.

The results show that the sessions has some limitations. It lacks proper planning, its content is not relevant enough, and the participation of students in generating such content is low. These results replicate the findings in prior research.

SECCIÓN I. INTRODUCCIÓN.

La lectura nos parece un acto cotidiano, simple e involuntario. Sin embargo, no somos conscientes de los dificultosos procesos que se llevan a cabo para su ejecución ni de los conocimientos demandantes para llevar a cabo una buena lectura, como es el caso de la comprensión.

La comprensión de textos es crucial y reclama un aprendizaje complejo y sostenido en el tiempo. Dicho proceso no puede llevarse a cabo de manera totalmente autónoma por parte del alumnado sino que requiere la ayuda de los docentes en el aula.

A continuación, vamos a ver más en profundidad en qué consiste la lectura, la comprensión, cómo se trabaja, que procesos requiere y quiénes y cuáles son los elementos y estrategias implicados para su desarrollo.

- **El reto del alumnado.**

De manera consciente o inconsciente, las personas utilizamos textos para enfrentarnos a las distintas situaciones del día a día. La lectura del ticket de la compra, la prensa, la firma de unas escrituras, la escritura o lectura de una carta... Todas estas situaciones implican un dominio de la lectura y de la escritura y asimismo está ligado a la capacidad de comprensión.

Debido a la variedad de circunstancias que reclaman comprensión lectora, el desarrollo de la **comprensión** adquiere un papel crucial. De aquí surge la necesidad de promover y/o desarrollar esta capacidad dentro de los centros escolares, no solo en los futuros lectores expertos, sino también ayudando a aquellos que presentan dificultades con la misma.

1. ¿Qué es comprender?

Ahora bien, ¿en qué consiste exactamente **comprender**? Como dice Garcia Rodicio (2012), comprender consiste en construir una *representación mental*

del estado de las cosas descrito en un texto, para lo que es necesario activar una serie de *procesos* que de igual manera requieren unos determinados *conocimientos*. Es decir, entender o comprender un texto supone formarse una representación coherente de lo que dice el autor (contenido), y posiblemente de lo que quiere decir (estado de las cosas). Esto quiere decir que hay que formar las ideas que hay en las distintas frases y entender la relación existente entre esas frases viendo la lógica que las une. Todo esto, requiere activar unos determinados conocimientos previos y realizar algunas inferencias (Vidal Abarca, 2000).

Por lo tanto, para poder comprender, (formar esa representación mental del texto), es necesario tener en cuenta tres **elementos fundamentales**: las **representaciones, procesos y requisitos o conocimientos**.

¿A qué nos referimos cuando hablamos de **representaciones**? Las representaciones son una idea, una imagen, un producto que captura con mayor o menor profundidad el estado de las cosas de un texto y que queda en nuestra mente tras la lectura de este (García Rodicio, 2010).

Cabe distinguir tres **niveles de comprensión**, dedicados a tareas específicas, en función del grado de profundidad de estas representaciones mentales, o lo que es lo mismo, si esa representación está más completa o menos completa.

1. El nivel más básico de representación recibe el nombre de ***base del texto***.

Se trata de un nivel de **comprensión superficial** que recoge lo que dice el texto explícito (*contenido*), o lo que es lo mismo, las ideas fundamentales del texto y las relaciones entre ellas. Este nivel, no contendría información auxiliar, es decir, no se realizan *inferencias* para la obtención de información no explícita, de lo contrario, ya se hubiera alcanzado el segundo nivel. Este nivel, es el que invocamos para responder a **preguntas literales** sobre un texto o para realizar un **resumen**.

2. El segundo nivel de representación se denomina ***modelo de la situación***.

En él, además de recoger las ideas del texto y sus relaciones (contenido), también recoge otras que enriquecen al texto (situación, escena, *estado de las cosas*) a través de *inferencias*. Se trata de un nivel de comprensión profunda, necesario para **resolver problemas**.

3. El tercer nivel de representación se conoce con el nombre de **modelo de fuente**.

Se trata del nivel más complejo y en él se incluye no sólo el contenido y estado de las cosas, sino que además, se percata de elementos que van más allá del propio texto (*forma*). Es decir, supone valorar, opinar y reflexionar acerca del estilo del texto (cómo está escrito) o aspectos referidos al propio autor dando lugar a un nivel de comprensión crítica.

Es importante aclarar, que para llegar al estado de las cosas, implica haber pasado primero por el de contenido, para llegar a alcanzar la forma, es necesario haber pasado los dos anteriores. Estos elementos o niveles **están jerarquizados**: base del texto- modelo de la situación-modelo de fuente. Aún así, son **independientes** pues, por ejemplo, se puede alcanzar el primer nivel pero no alcanzar el siguiente. Cabe destacar, que cuanto mayor sea el nivel de representación, más dificultad encontramos para alcanzarlo.

Ahora bien, para poder llevar a cabo estas representaciones mentales es necesario ejecutar en nuestra cabeza una serie de operaciones o acciones, unos **procesos mentales**.

- Uno de los procesos que hacemos para comprender, consiste en tomar tal cual el contenido de un texto. En este caso, hemos tenido que **extraer** los contenidos explícitos del texto. Para poder extraer, es necesario el **requisito** de *leer/reconocer palabras*. De acuerdo con García Rodicio (2012), para leer utilizamos dos procedimientos diferentes, de acuerdo a un modelo de doble ruta.

Una de las rutas recibe el nombre de **ruta directa (visual)**. Si las palabras ya han sido leídas con anterioridad, reconocemos el conjunto de rasgos visuales independientemente de la tipografía, lo que da lugar a que esta ruta actúe de golpe y accedamos directamente al significado y pronunciación de la palabra.

Para que se lleve a cabo esta ruta, hace falta tener determinados conocimientos, es decir, esa forma de la palabra tiene que estar en nuestra memoria. Ese banco de representaciones ortográficas en nuestra memoria recibe el nombre de *léxico ortográfico*.

Cuando la palabra no forma parte del léxico ortográfico, utilizamos la **ruta indirecta (fonológica)**. Debemos activar el sonido de cada letra para recomponer el sonido completo de la palabra y así llegar a su significado y pronunciación. Para funcionar, necesitamos saber qué sonido va con cada letra (asociar fonema-grafía) y para ello nos lo dicta un conjunto de reglas conocidas como *código*. Después hay que ensamblar esos sonidos individuales para recomponer el sonido completo de la palabra, esta habilidad es conocida como *metafonología* o *conciencia fonológica*. Finalmente tras la puesta en marcha de estos componentes esenciales, accedemos al significado y pronunciación de la palabra. Esta ruta sirve para las palabras que no conocemos, es menos eficiente que la ruta directa pero es infalible pues con ella podemos leerlo todo.

El **requisito** para leer palabras consiste en poseer una serie de *conocimientos lingüísticos*: representaciones ortográficas, código, representaciones fonológicas y significados.

Una vez reconocidas las palabras en una oración, bien a través de la ruta directa, o bien a través de la ruta indirecta, se debe **integrar** sus significados individuales en una sola idea. Se aplica un proceso de *parsing* o *análisis sintáctico* que consiste en asignar un rol a las palabras de la oración (sujeto, verbo, objeto directo...) para configurar una estructura que organiza significados individuales (García Rodicio, 2012).

- Otro de los procesos que realizamos para comprender consiste en **inferir**. Considerando lo que dice el texto y lo que nosotros sabemos, realizamos una implicatura, o lo que es igual, añadimos piezas de información que no se mencionan en el texto pero que sirven para establecer conexiones entre ideas. A medida que leemos, la información relacionada con las ideas de la lectura se va activando de manera automática. Esto hace que podamos formar ideas, y a su vez, ir creando relaciones entre ellas, para lo que activamos nuevas ideas almacenadas y realizamos las inferencias. El sistema limitado de la memoria,

encargado de realizar estas operaciones y activar progresivamente ideas, se llama **Memoria de Trabajo (MT)** (Vidal Abarca, 2000).

Según García Rodicio (2012), existen diferentes tipos de inferencias: *inferencias puente* que sirven para conectar ideas consecutivas, *inferencias temáticas* destinadas a crear ideas generales del texto, *inferencias elaborativas* que enriquecen lo que dice el texto e *inferencias sobre la fuente* que cuestionan la fiabilidad del texto.

El **requisito** para establecer inferencias consiste en poseer una serie de *conocimientos previos*, tanto *específicos de dominio* (sobre un tema en cuestión), como *retórica* (sobre el mundo)

- **Reflexionar** sobre la forma del texto: lo qué dice, cómo lo dice o no dice... para establecer una conclusión, constituye otro proceso. Para ello, el **requisito** consiste en realizar seguramente (ya que no ocurre en todas las situaciones) una *lectura estratégica*, poner en marcha una serie de estrategias. Cuando estamos leyendo y no tenemos gran dominio sobre la temática tratada por que nos resulta poco familiar, automáticamente activamos todo lo que sabemos sobre el tema. Por lo tanto, llevamos a cabo un procesamiento controlado que implica conciencia, deliberación y esfuerzo, un *control de la comprensión* (García Rodicio, 2012).

2. ¿Cómo adquirimos la capacidad para comprender?

Comprender es la base para aprender, por lo tanto, si no hay comprensión muchas cosas únicamente se memorizan, no se aprenden. ¿Por qué en algunas ocasiones no somos capaces de comprender? Como vemos, comprender no es fácil y por lo tanto, surgen ciertas dificultades tales como; dificultades específicas para la lectura de palabras (dislexia), poco conocimiento sobre un tema o realización de estrategias de comprensión poco eficaces (Vidal Abarca, 2010).

De tales dificultades a la hora de comprender un texto, surge una permanente decepción, ya que se pretende alfabetizar a toda la población. Pero leer, y comprender, no es una tarea fácil.

Como dicen Sánchez et al. (2010) el dominio de la lengua escrita supone componer una serie de **estrategias** o bien de *alto nivel*: que requieren algún grado de conciencia o control sobre lo que se lee. O de *bajo nivel*: basada en automatismos, reglas simples y que apenas tienen relación con la capacidad intelectual, como es el caso del reconocimiento de palabras.

Es decir, el dominio del lenguaje, supone superar al **alumnado** dos **retos** muy importantes que deben darse a la vez (Sánchez, 2004):

1. La “mecánica” de la lectura. El *reconocimiento de palabras*. Adquirir las habilidades necesarias para poder leer (pasar de los grafemas de una palabra a los fonemas) y escribir (pasar de la fonología a la ortografía)
2. Lo “comunicativo”. La comunicación a *distancia*. (Hacer y comprender textos) Utilizar dichas habilidades para comunicarse con los demás e interpretar los textos creados por ellos.

La lectura o *reconocimiento de palabras*, se trata de un proceso asociativo que va más allá de nuestro propio control. Leemos incluso de manera inconsciente y en gran brevedad de tiempo. Como muestra de ello encontramos el **efecto Stroop**, o interferencias durante la lectura. Según este efecto, nos es imposible decidir no leer, en el momento que una palabra entra en nuestro campo visual, la lectura se hace con el control de nuestra mirada y la información del texto, de nuestra mente (Sánchez, 2004).

Aun así, la fugaz velocidad con la que leemos palabras se adquiere a través de un largo proceso que requiere un contacto rutinario con los textos escritos (Sánchez et al., 2010). Con la experiencia, y el paso del tiempo, no se aumenta únicamente el reconocimiento de palabras, sino que también se desarrollan otras habilidades complejas y se adquieren nuevas competencias (metacognitivas, estratégicas, retóricas... y aquellas que permiten reducir la atención que supone el reconocimiento de palabras)

La *precisión* y la *rapidez*, tanto para leer palabras familiares como menos familiares, son cruciales para la comprensión de un texto y mejoran a lo largo de las distintas etapas educativas. Por lo tanto, aquel que lea con mayor

rapidez y precisión se encuentra en mejores condiciones para comprender, aunque no siempre una buena lectura garantiza una buena comprensión.

Al tratarse de un proceso acumulativo, cualquier diferencia que se produzca en alguna de las habilidades (bien sea en las más elementales, como en las más complejas) dará lugar a una repercusión en el producto final (comprensión). Estas diferencias entre el alumnado, con el paso del tiempo, pueden ir acentuándose lo que da lugar a que una misma actividad no satisfaga las necesidades de todo el alumnado. Es conocido como **Efecto San Mateo** (Sánchez, 2004).

Además de la importancia de las habilidades de reconocimiento de palabras, existen *otras variables* que requieren “conciencia” sobre uno mismo, los textos y el modo de organización, con gran peso para la comprensión ya que aluden a la capacidad de los individuos para operar con los *marcadores textuales* que conectan unas ideas con otras (Sánchez, 2004). Algunas variables son: los conocimientos previos, la memoria de trabajo y las competencias retóricas.

Ahora bien, en el ámbito educativo, los **textos escolares o académicos** abarcan temas poco familiares para el alumnado (la Célula, la Revolución Industrial, la Oración Compleja...), asimismo presentan una estructura complicada (extensión en varios párrafos y secciones, variedad de ideas, presencia de tablas y gráficos, establecimiento de relaciones...)

Los textos, además de tratar temas poco familiares y complejos, se presentan de forma escrita. Es decir, no están hechos de palabras conocidas o familiares, como ocurre durante una explicación oral, sino que se trata de patrones gráficos que uno debe descifrar a gran velocidad y sin fallos. Para hacer esto bien, como ya se ha mencionado con anterioridad, tenemos que repetirlo muchas veces, que sólo con ver la mancha en el papel accedamos a su significado, igual que nos pasa cuando escuchamos las palabras. Es decir, debemos **automatizar la lectura**, que sea mecánica, por ruta directa o visual.

La duda surge cuando nos planteamos la siguiente cuestión... ¿cómo comprender un texto bien a fondo cuando no tenemos conocimientos (o muy escasos) sobre un tema?

En este tipo de textos, hay mucha información a considerar y no puedes apoyarte en conocimientos previos, por lo que para comprender un texto académico, requiere ser muy **cauteloso** y llevar a cabo una **lectura estratégica** lo que supone un mayor esfuerzo. Esto quiere decir que no basta solamente con dejarse llevar con estos textos, sino que previamente a su lectura, es necesario fijar una **meta de comprensión muy exigente** (quiero entender para qué sirve X, qué partes tiene y cómo funciona), un objetivo de lectura, un listón al que llegar, y una vez fijado, elaborar una serie de preguntas-respuesta, un **autocuestionamiento**, (qué me dice el texto, qué no me dice, que inferencias puedo hacer...) Y una vez hecho esto, se debe contestar a las preguntas planteadas (Esto se parece a lo que estudiamos el año pasado sobre Y, el otro día leí un texto muy parecido sobre Z...) De esta manera, voy recuperando de mi memoria, todos los conocimientos que puedo saber sobre el tema en cuestión.

En definitiva, para comprender este tipo de textos, uno debe llevar a cabo una **lectura concienzuda** y para hacer esto bien, tenemos que acostumbrarnos a leer con un objetivo. Pero esto no suele ser común entre el alumnado, sino que ocurre excepcionalmente. Todo ello, nos hace pensar, que **al alumnado se le pide que realicen algo para lo que aún no tienen alcanzadas todas las competencias necesarias**.

Es decir, se pretende conseguir unos **lectores expertos**, pero para ser completamente experto en algo es necesario tres condiciones: *la regla de los 10 años* (independientemente de la edad en la que se inicia la formación, se requiere una experiencia de formación muy prolongada en el tiempo), *nivel de exigencia* (cuánto más exigencia se alcance, menos cabe encontrar) y una *práctica deliberada* (determinación, energía, supervisión y atención sostenida) que contiene dos condiciones generales: establecer una *meta* y *compromiso* con la tarea de manera que se busque alcanzar *la mejor ejecución posible* (Sánchez, 2004).

Como consecuencia a las exigencias existentes y a la falta de adquisición de competencias, necesitan ayudas puesto que esta competencia no se desarrolla por sí sola. En este caso la ayuda viene dada por parte de la **maestra o**

maestro, quién deberá proporcionar las condiciones necesarias para fomentar el desarrollo de la capacidad comprensiva en el alumnado. Más en concreto, deberá llevar a cabo lecturas de aula las cuales deben tener una serie de **características básicas**: ser frecuentes, metas de lectura y dirigir la interpretación y la evaluación hacia lo verdaderamente importante.

3. A modo de recapitulación... La importancia de la lectura controlada.

Hay dos diferencias entre los lectores expertos y las alumnas y los alumnos de Primaria.

Una de ellas, es que el alumnado carece de amplios conocimientos sobre el mundo, necesarios para poder enfrentarse a la lectura y comprensión de los textos complejos a los que están expuestos diariamente en las aulas.

La otra diferencia entre ambos, es que los lectores maduros o expertos tienen automatizado el acto de la lectura mientras que el alumnado de Educación Primaria posee una lectura inmadura que aún no es automática y por ello surge la necesidad e importancia de practicar una **lectura concienzuda**, para poder así, tener una comprensión profunda de los textos.

Es decir, antes de comenzar a leer deben fijarse una meta explícita (entender todas las relaciones), fijar que objetivo quieren conseguir, y a partir de ahí comenzar a leer llevando a cabo una serie de estrategias (supervisión, invocar información relevante para establecer conexiones...) para poder alcanzar la meta de comprensión exigente.

La lectura concienzuda es la clave para que el alumnado logre hacer frente a estas condiciones (textos complejos, falta de conocimientos y lectura ineficiente), y pueda comprender de manera más profunda los textos de aula actuales. De igual manera, para el desarrollo de este tipo de lectura, es necesario que alguien les ayude a comprender y que vaya favoreciendo que aprendan a comprender. En este caso, las personas a las que atribuimos esa responsabilidad de ayuda, son los docentes.

- **El reto del docente.**

El docente debe asumir que para que el alumnado adquiriera las competencias necesarias, éstos necesitan mucho tiempo y que se trata de un proceso acumulativo que requiere experiencias diversas para las que están desigualmente dotados (Sánchez et al., 2010). De esta forma, se pueden proporcionar ayudas específicas al alumnado.

Es necesario que se **lea, pero no de cualquier manera** sino que la sesión cuente con una **planificación y un proyecto de texto o meta explícita**, leer para alcanzar un objetivo. Además, leer no es fácil, hay que tener razones para realizarlo y tener volición, solo con tener motivación no basta. Por lo tanto para leer, hay que cubrir las cuestiones de comprensión, automatización, motivación y de proceso volitivo.

Obviamente, esto requiere mucha **frecuencia**, ocurrir durante varios años ya que no todos somos iguales de base y sin ayudas constantes no se podría leer bien, la ayuda es imprescindible. Así es como se consigue consolidar tanto lo mecánico; la codificación grafema-fonema, como lo concienzudo; realizar auto-preguntas durante la lectura.

1. **¿Cómo trabajar en el aula? La lectura colectiva ideal, características.**

Sabemos ya que el alumnado cuenta con una serie de obstáculos y que por ello debe leer con una meta específica para entender todas las relaciones existentes. Debe también supervisar la lectura para comprobar si está conectando bien todas las ideas, y debe finalmente invocar toda la información relevante para poder así establecer esas conexiones.

Por dichas razones, para fomentar la comprensión del alumnado hacia una visión más profunda, el docente debe practicar una lectura en el aula que cumpla ciertos requisitos. Es decir, se deben llevar a cabo **lecturas colectivas que sean consecuentes**.

Las condiciones necesarias que debe reunir una lectura colectiva ideal son las siguientes:

1. Si el maestro es el encargado de exponer oralmente los contenidos, en realidad, no se está leyendo. De igual manera, no se produce una verdadera lectura cuando se lee un texto, novela, fragmento... pero no se discute a fondo o sus contenidos no son sometidos a examen. Lo verdaderamente relevante consiste en sacar contenidos importantes. Por ello, hay que *dar sentido* a las lecturas, es decir, el docente debe fijar una **meta profunda de lectura**. El papel del maestro debe ser el de introducir de algún modo la lectura y acompañar al alumnado mientras lee y apoyarles para ayudarles a comprender. De esta forma, se fija el listón con el que luego el alumnado deberá ir comparando el objetivo de la meta, con la obtención de resultados con respecto a la misma.

2. El *episodio de interpretación o evaluación* que siga a la lectura debe ser **coherente** con la meta. Esto quiere decir, que **las preguntas llevadas a cabo por la maestra o el maestro, deben ir acorde con la meta**, que sirvan para cumplirla. Por ejemplo, si la meta es saber cómo es X, las preguntas deberán encaminarse en este sentido: ¿qué es X?, ¿qué partes tiene?, ¿para qué sirve X?... De esta manera, el alumnado se va acostumbrando a ajustarse a una meta y a distinguir lo importante (las macroideas o ideas primarias) de lo secundario (las microideas o ideas secundarias) Es decir, aprende a efectuar una *lectura estratégica* y a *autorregularse* si el maestro le plantea una *meta explícita*.

3. De igual manera, es tarea de la maestra o el maestro **ayudar al alumnado a construir las preguntas** para la consecución de la meta, y no darles directamente las respuestas. Debe ser el propio alumnado el que vaya adquiriendo los conocimientos y no éstos últimos ser proporcionados directamente por el docente.

2. ¿Llevan a cabo los docentes este tipo de lecturas? REALIDADES.

Si resulta que lo que en verdad hacen las maestras y los maestros no se parece a este sistema de lecturas, a lo deseable, entonces es necesario plantear una serie de **ajustes o cambios**. Aumentar la presencia de lecturas que generen aprendizajes, enseñanza de estrategias tras la lectura... son algunos de esos cambios relevantes que tenderán a solucionar aquellos problemas reales que han podido ser observados en las aulas, y además deben ser factibles ya que se insertarán en lo que ya están haciendo los docentes. No se trata de introducir radicalmente una nueva forma de trabajo, sino de realizar una serie de ajustes en función de lo ya existente.

La intervención educativa más próxima a lo que ocurre en las aulas es la de **ayudar a comprender** que consiste en *proporcionar ayudas* o estrategias para que el alumnado comprenda lo que lee. En cambio, si se enseña por el planteamiento de **enseñar a comprender**, se enseñan estrategias o modos específicos y detallados de resumir, supervisarse, hacer inferencias... Se busca que el alumnado interiorice las estrategias, que aprendan a usarlas por sí mismos eficientemente en cualquier texto. Es decir, consiste en explicar (*explicación*) en qué consiste la estrategia, después el docente modela (*modelado*) al alumnado como usar esa estrategia, y finalmente el alumnado debe practicarla bajo la supervisión (*práctica supervisada*) y ayuda del docente para poder aplicarla en otros textos (Sánchez et al., 2010).

Para identificar en verdad el reto de los docentes (cómo trabajan la lectura y comprensión de textos en el aula), se necesita un **análisis detallado** que clarifique la *distancia* entre lo que pueden hacer y lo que hacen, y una comprensión sobre qué es lo que *obstaculiza* el cambio (Sánchez et al., 2010).

2.1. Sistema de análisis de lecturas colectivas.

Para saber realmente lo que los maestros hacen, para saber si cumplen los criterios anteriores, debemos entrar al aula y ver qué pasa. Como plantean Sánchez et al. (2010) se debe operar sobre tres dimensiones de análisis: *Qué es lo que se hace, quién lo hace y cómo lo hace*.

Para analizar la práctica de los docentes con respecto a las lecturas de aula, contamos con un **sistema específico**. Se trata de un sistema que distingue *episodios*, *extrae* y *clasifica contenidos* y asigna niveles de participación.

Se trata de una actividad esencialmente *descriptiva*: grabar, transcribir, analizar... las lecturas de aula. Para ello, en primer lugar se graba una sesión de lectoescritura en la que participa el docente y el alumnado. Una vez grabada se transcribe toda la sesión para proceder a su análisis posteriormente:

1. Para poder llevar a cabo dicho análisis, en primer lugar se produce un agrupamiento de las secuencias de interacciones en **episodios**: episodio de planificación (presenta una meta explícita), episodio de lectura (en silencio o voz alta), episodio de interpretación (extracción del contenido del texto), episodio de consolidación...) son algunos de estos episodios.

Generalmente se pueden distinguir dos extremos: *Estructuras de participación simple*, en la que cuenta únicamente con dos momentos o episodios: leer en voz alta y “evaluación”. Esto supone organizar la lectura de acuerdo a: “lee (todo) que luego te pregunto (sobre todo lo leído)”

Estructuras de participación compleja: hay una rica variedad de episodios entrelazados (leer en voz alta, interpretación, mapa conceptual, análisis de experiencias...) organizados explícitamente en un episodio central de planificación (Sánchez et al., 2010).

Una vez obtenidos los episodios, se procede a la división de los mismos en **ciclos** (comentarios entre los interlocutores, generalmente poseen una estructura tripartita: iniciación-respuesta-evaluación) de los que posteriormente se extraerán los contenidos.

2. Especificados los episodios y los ciclos, se procede a la **extracción y clasificación de los contenidos o Contenido Público** que aparecen en los mismos gracias a la identificación de proposiciones. Los contenidos extraídos se clasifican en *relevantes* o *irrelevantes* en función de la relación que

mantengan con los existentes en el texto trabajado, el cual es utilizado como patrón.

3. Finalmente, se asigna **niveles de participación**. Se trata de establecer en qué medida el alumnado contribuye a generar el Contenido Público o en qué medida el docente lo genera por sí sólo.

Las reacciones del docente ante las respuestas del alumnado pueden ser *neutras* (proporcionan orientaciones o pistas) o *cargadas* (revela parte de la respuesta o la respuesta en su totalidad). El cierre puede ser *neutro* (si acepta la respuesta del alumnado), o *cargado* (si trata de extender o corregir la respuesta). De igual manera, la pregunta planteada por el docente puede ser *cerrada* (muy simple que sólo admite una respuesta o da pistas que la puedan revelar) o *abierta* (es compleja que admite muchas respuestas y sin pistas).

En función del grado de implicación en el tipo de reacciones, cierre, o planteamiento del docente, la participación del alumnado será mayor (nivel de participación alto cuando asume un papel mayor que el docente en la generación de las ideas) o menor (nivel de participación bajo cuando el docente tiene un mayor papel que el alumnado) en la generación de los contenidos o texto público.

2.2. Resultados principales de análisis.

Hoy en día, ya ha sido posible entrar en un aula de Primaria, y por ello, ya se conoce lo que suelen hacer las maestras y maestros dentro de la misma. Gracias a estudios como el que encontramos en Sánchez et al. (2010) podemos conocer como se trabaja realmente la lectura en el aula. En este caso, se han sometido a análisis 30 lecturas.

Los estudios muestran, que podemos encontrar un amplio abanico de posibilidades pues puede haber estructuras complejas que dan lugar a textos públicos pobres, estructuras simples con textos públicos elaborados, estructura global simple con texto público de baja calidad y alto nivel de participación del docente, etc.

Este estudio revela que la mayoría de los docentes utilizan en sus aulas la “lectura comprensiva” que trata de leer textos para fortalecer la capacidad de comprensión más que en adquirir conocimientos relativos a una unidad. Generalmente, hay una baja gama del espectro de experiencias lectoras que los docentes ofrecen al alumnado.

También sabemos que existen distintos niveles de lectura y trabajo de textos en un aula, como dice Sánchez (2009); *leer todo y preguntar de todo, leer y preguntar con un cierre, planificación simple o proyecto* (leer para algo particular, una meta).

Específicamente, en cuanto a organización, los resultados del estudio muestran que el patrón más común en las aulas, (36%) del total de las lecturas, consiste en una **actividad organizada de forma floja y simple**: “leed que luego os voy a preguntar”.

De igual manera respecto al contenido, **la calidad del Contenido Público es baja** ya que se extraen ideas del texto sin selección alguna y sin organización entre ellas (microideas).

Una de las acciones que suscitan el fracaso del alumnado, y que se producen en las aulas, consiste en **deshacer el error** cuando se produce. En lugar de ofrecer las ayudas necesarias para que el alumnado repare el error o participe en la consecución del objetivo.

También se suele pedir al alumnado que lea la respuesta de nuevo en el texto, con esperanza de que la nueva lectura proporcione las claves necesarias. **Ofrecer el propio docente la solución** tras el fracaso reiterado, **rebajar el nivel de exigencia** de la tarea, **corregir inmediatamente** los errores, sugerir un esquema retórico o basarse en el **“todo es importante”** (todo lo que se pueda hacer debe hacerse) son otros de los casos que priman en las aulas actuales (Sánchez et al., 2010).

El nivel de participación, aunque inicialmente el docente deje al alumnado un alto grado de responsabilidad para contestar a las preguntas, en el proceso de elaborar o “dar” la respuesta proporciona tal gran número de ayudas que es el propio docente quien acaba siendo el protagonista.

Esto quiere decir, que en lugar de proporcionar al alumnado diferentes ayudas como **ayudas regulatorias de normalización** (No pasa nada... Apóyate en lo que ya sabemos...), **ayudas no invasivas** (el docente aporta poca ayuda). (Sánchez, 2009) o las más deseables, las **ayudas de feedback** (“*Estupendo, los maremos se producen porque...*”) que dan seguridad al alumnado al valorar su actuación y al enriquecer sus respuestas y completar las ideas elaboradas o los procesos (Ruano et al., 2011). Las ayudas que se emplean durante el desarrollo de la actividad de lectura y comprensión predominantes son las **ayudas invasivas** (el docente proporciona la mayoría de la respuesta, da mucha ayuda) cuando en realidad, no debe haber un predominio único de ayudas y es el alumnado quién debe elaborar el contenido. Por lo tanto, el **nivel de participación del alumnado es bajo.**

En síntesis, a nivel general, los resultados del estudio muestran que los docentes no leen lo suficiente con su alumnado y en caso contrario, apenas hay *planificación* (meta de lectura), ni *selectividad* en los contenidos (las macroideas, o ideas principales, no se distinguen de las microideas o ideas secundarias), ni tampoco hay *participación* (no se deja practicar al alumnado puesto que no se les dota de libertad). Además, generalmente el nivel de lectura de un texto partiendo de un *proyecto* (leer para algo particular, con una meta), apenas ocurre dentro de un aula, aunque sea el más deseable. Esto quiere decir que la gran mayoría de las lecturas no cuentan tan siquiera con una planificación simple.

Lograr un texto público elaborado con un alto nivel de participación del alumnado y que además suele llevar consigo una estructura global de participación compleja, es algo poco frecuente en las aulas. La mayoría de las interacciones llevadas a estudio revelan una **escasa interrelación de las**

ideas de forma autónoma y activa por parte del alumnado, una escasa autonomía y un papel pasivo del mismo.

Por tanto, se puede concluir, que la **lectura prototípica** en las aulas es más bien **pobre**, ya que **no reúne las condiciones ideales señaladas en el apartado anterior** y por ello, el docente necesita entender la necesidad y el sentido de nuevas propuestas, tomar conciencia de lo que suele hacer y reparar la “distancia” entre lo que asume que debe hacer adentrándose en un proceso de cambio (Sánchez et al., 2010) hacia las lecturas colectivas ideales.

- **Justificación de mi estudio.**

Como hemos podido cerciorarnos, **el análisis de lecturas en el aula es importante** para saber cómo realmente se trabaja la lectura y comprensión de textos con el alumnado: trabajo para la consecución de una comprensión superficial, profunda o crítica, estrategias y ayudas llevadas a cabo, dificultades que aparecen, etc.

Sabemos ya que **la lectura requiere** la capacidad crucial de comprensión, dicha capacidad reclama al alumnado que desarrolle una gran competencia a través de un aprendizaje complejo y sostenido. Sabemos que para fomentar la comprensión, el docente debe llevar a cabo una lectura en el aula que cumpla una serie de requisitos. Es decir, los docentes están obligados a ayudar a desarrollar dicha competencia proporcionando las condiciones y ayudas necesarias en el aula.

También sabemos que la gran mayoría de **las lecturas de aula** no cuentan con las condiciones para promover el desarrollo de la comprensión en las alumnas y los alumnos. Como he mencionado anteriormente, existen evidencias de que los docentes no leen lo suficiente con su alumnado y en caso contrario, apenas hay *planificación* (meta de lectura), ni *selectividad* en los contenidos ni tampoco hay *participación* por parte del alumnado.

Ahora bien, aunque es cierto que tenemos conocimientos sobre lo que hacen las maestras y los maestros dentro de las aulas, aún es necesario reclamar más información al respecto.

A la pregunta... ¿Por qué tanto énfasis en recabar más información? La respuesta es muy sencilla. Bien es cierto que ya conocemos como actúan los docentes en las aulas, pues es ahora es el momento de continuar analizando lo que ocurre en las mismas para así poder **matizar o confirmar** si los resultados nos confirman que el patrón citado anteriormente se sostiene, o por el contrario, encontramos discrepancias y nuevas actuaciones.

Como consecuencia a lo expuesto, surge la importancia de realizar Estudios periódicos y de ahí la puesta en marcha de este estudio en particular.

Por tanto, **mi objetivo** consiste en dar luz a lo largo de este estudio, a la siguiente pregunta:

¿Cómo se trabaja realmente en un aula de Educación Primaria la lectura y comprensión de textos?

SECCIÓN II. ESTUDIO.

1. Unidades/Sesiones.

En este estudio he sometido a análisis **una sesión** de lectura y comprensión de textos en un aula de **2º curso** de **Educación Primaria**.

Específicamente, el estudio analiza cómo se trabaja dentro del aula un texto (ficha) referido al **Parque de la Naturaleza de Cabárceno**. Dicho material, consta de un texto inicial y de una serie de preguntas referidos al mismo.

El estudio se ha realizado el día **11** del mes de **marzo de 2015**, en un aula de segundo curso de Educación Primaria, en el **CEIP Ramón y Cajal**. Se trata de un centro público situado en la localidad de Guarnizo (Cantabria).

2. Maestra & grupo.

La **maestra** participante en este estudio, es la tutora del grupo-clase e imparte en ella las materias de Lengua, Matemáticas, Conocimiento del Medio y Educación Plástica. Asimismo, también actúa como profesora de apoyo en ocasiones específicas con alguna alumna o alumno perteneciente al otro grupo de su mismo nivel. La maestra es diplomada en Magisterio por la Universidad de Cantabria y tiene una experiencia laboral de más de cinco años de docencia en distintos centros de Cantabria.

Respecto al **grupo**, se trata de un grupo compuesto de **22 niñas y niños** en el que dos de los cuales son repetidores de curso. A pesar de ser un grupo charlatán, el clima de trabajo que se respira en el aula es un clima tranquilo, en el que prima el trabajo y la organización. Cabe destacar la presencia de un par de alumnas/os con necesidades educativas especiales (NEE), aún así, no tienen una adaptación curricular individual significativa (ACIS) ya que trabajan y persiguen los mismos contenidos, objetivos y sistema de evaluación que el resto de compañeras y compañeros. Con la ayuda específica, pueden seguir el

ritmo de trabajo normal de aula a lo que a la lectura y comprensión de textos se refiere. Por lo tanto, no interfiere en dicho estudio.

3. Indicadores.

Para poder realizar un análisis exhaustivo de la sesión, he contemplado distintas **dimensiones o aspectos**: Episodios, Ciclos, Contenido Público y Nivel de Participación. De igual manera, he distinguido **varios tipos** de cada uno de ellos en función de una serie de variables.

1. Cómo se organiza: Episodio y Ciclos.

División de la sesión en momentos o **Episodios** (fases dedicadas a un objetivo concreto como leer, preparar la lectura, discutir lo leído, repasar lo discutido...) y su subdivisión en **Ciclos** (comentarios de los interlocutores. Generalmente constan de: iniciación, respuesta y evaluación).

Respecto a los **Episodios**, he podido conceder distintas categorías:

- **Episodio de Lectura.** Es el episodio central que puede ser en silencio, en voz alta, por turnos o ambas cosas seguidas.
- **Episodio de Interpretación.** Se dedica a tratar de entender lo que nos dice el texto y puede adoptar distintas formas: preguntas sobre el texto, actividades, etc.
- **Episodio de Planificación.** Preparación o introducción al texto que va a ser leído y trabajado: invocar conocimientos previos, dar sentido al texto relacionándolo con lo que ya sabemos, ofrecer un guión del texto...
- **Otros tipos de Episodios:**
 - **Episodio de Vocabulario.** Aclara el significado de palabras desconocidas.
 - **Episodio de Consolidación.** Se realiza al final de la Interpretación una actividad para afianzar las ideas extraídas...

Asimismo los diferentes tipos de **ciclos** son:

- **Ciclos procedimentales:** Son todos aquellos ciclos que se refieren a acciones.

- **Ciclos de contenidos referidos a materias:** Son todos aquellos de los que se extraen contenidos de materias.
 - Ciclos de materias referidos a Cabárceno (el tema en cuestión)
 - Ciclo de materias referidas a Lengua.
 - Ciclos de contenido general.

2. Qué se dice: Contenido Público.

Consiste en la identificación de proposiciones para la extracción del **Contenido Público** de cada ciclo, para así conocer el de la sesión en su conjunto.

En cuanto a los **contenidos o Contenido Público**, éste puede clasificarse en dos tipos diferentes: *relevante* o *irrelevante*.

Para saber si los contenidos son relevantes o no, debemos tomar como referencia el texto trabajado.

Los contenidos serán relevantes cuanto mayor estén relacionados con los contenidos del texto y viceversa. Para ello, se debe romper el texto en proposiciones e ir identificando en cada episodio (Interpretación, Planificación...) las ideas que salen del texto, las ajenas a él, las propias, los conocimientos previos útiles de los inútiles, etc.

3. Quién genera los contenidos: Participación.

Determinación de la **Participación**, o lo que es igual, averiguar en qué medida el alumnado contribuye a generar el Contenido Público, o en qué medida la maestra lo genera por sí sola.

La **participación** también atiende a diferentes niveles en función de quién o quiénes son las personas que contribuyen a generar el Contenido Público, o dicho de otra forma, en qué nivel es la maestra o el alumnado protagonista durante este proceso. Dicha participación por parte del alumnado puede ser:

- Nivel de participación **alta**.
- Nivel de participación **media**.
- Nivel de participación **baja**.

Para determinar quién genera los Contenidos se debe aplicar criterios de Participación sobre los Ciclos:

- Si la **pregunta** que plantea la maestra es **cerrada** (cierra la respuesta del alumnado ya que la pregunta es muy simple) o la propia pregunta da **pistas que revelan** la respuesta. El *nivel de participación será cerrado*. Si la maestra revela parte de la respuesta o la respuesta en su totalidad o extiende o corrige la respuesta, serán reacciones *cargadas*.
- Si la maestra da orientaciones o pistas sobre la respuesta, la participación es *neutra*. Lo mismo ocurre cuando la maestra acepta la respuesta final del alumnado.
- La participación será abierta cuando la pregunta es compleja y admite múltiples respuestas satisfactorias, o se formula sin pistas.

4. Resultados.

4.1. Organización.

SECUENCIA DE EPISODIOS QUE APARECEN A LO LARGO DEL DESARROLLO DE LA SESIÓN.

| |
|---|
| EPISODIO ACTIVACIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS (PLANIFICACIÓN) (46 ciclos) |
| EPISODIO BÚSQUEDA EN LA WEB (PLANIFICACIÓN) |
| EPISODIO INCRUSTADO (Problemas de aritmética y euros) |
| EPISODIO DE LECTURA |
| EPISODIO DE ACLARACIÓN DE VOCABULARIO |
| EPISODIO PLANIFICACIÓN DE TAREAS |
| EPISODIO REALIZACIÓN DE TAREAS |
| EPISODIO TAREA CONTAR ORACIONES |
| EPISODIO DE REVISIÓN DE TAREAS (INTERPRETACIÓN) (27 ciclos) |
| EPISODIO DE REALIZACIÓN DE TAREAS |

Tabla.1. Episodios de la sesión.

Como se puede comprobar en la tabla anterior, se ha podido distinguir un total de **10 episodios** a lo largo de esta sesión de lectura y comprensión de textos. De nuevo, los resultados obtenidos durante el análisis son los siguientes:

- Episodio de **Activación de conocimientos previos. (Episodio de Planificación)** Este episodio aparece cuando en la sesión se hace referencia a los conocimientos previos que pueda poseer o posee el alumnado sobre el tema en cuestión.
- Búsqueda en la web. **(Planificación)**.
 - Episodio incrustado. **(Problemas de aritmética y euros)**
- **Episodio de Lectura del texto.**
 - **En silencio:** El alumnado es el encargado de leer el texto individualmente y en silencio.
 - **En voz alta:** Lectura colectiva en voz alta y por turnos.
- Episodio de **aclaración de significados. (Episodio de Vocabulario)**. Cuando se aclara el significado de palabras desconocidas.
- **Episodio de Planificación de Tareas.**
- **Episodio de Realización de Tareas.**
- Episodio revisión tarea de contar oraciones.
- Episodio de **Revisión de tareas. (Episodio de Interpretación)**
 - Dos ciclos de lengua: mayúsculas y ortografía.
- **Episodio de Realización de tarea.**

Cabe mencionar, que para la continuación del análisis de los distintos elementos (extracción de Ciclos, extracción y clasificación del Contenido Público y determinación del Nivel de Participación) en este estudio, se han tomado únicamente los episodios sombreados de: *Activación de conocimientos (Planificación)* y el *Episodio de revisión de tareas (Interpretación)*.

4.2. Contenido.

CICLOS TOTALES EPISODIOS DE PLANIFICACIÓN E INTERPRETACIÓN

A nivel general, los ciclos totales encontrados tras la realización de este análisis es de **73 ciclos**, de los que **46** (el 63%), componen el Episodio de Planificación y los **27** restantes (el 37%), el Episodio de Interpretación.

| CICLOS TOTALES EN AMBOS EPISODIOS | | |
|--|-------------------|-----------------------|
| EPISODIO | FRECUENCIA | PORCENTAJE (%) |
| Episodio de Planificación | 46 | 63 % |
| Episodio de Interpretación | 27 | 37% |
| TOTALES | 73 | 100% |

Tabla.2. Ciclos totales.

CICLOS DE CONTENIDO Y DE PROCEDIMIENTO EN EPISODIO DE PLANIFICACIÓN Y EPISODIO DE INTERPRETACIÓN.

De forma más específica se ha encontrado que:

En el Episodio de Activación de conocimientos (Planificación), se pueden distinguir un total de **46 ciclos** siendo el 100%, dentro de los cuales encontramos diferentes categorías. **6**, el 13%, pertenecen a ciclos procedimentales y **40**, el 87%, pertenecen a ciclos de contenidos referidos a materias.

En el Episodio de revisión de tareas (Interpretación), se pueden distinguir un total de **27 ciclos** siendo el 100%, dentro de los cuales encontramos diferentes categorías. **9** de ellos, el 33%, pertenecen a ciclos procedimentales y **18**, el 67%, pertenecen a ciclos de contenidos referidos a materias. Por tanto se aprecia un 34% más de ciclos de contenidos sobre los procedimentales.

| Tipo de ciclo | Episodio de Planificación (Frecuencia y %) | Episodio de Interpretación (Frecuencia y %) |
|----------------------|---|--|
| Procedimiento | 6 (13%) | 9 (33%) |
| Contenido | 40 (87%) | 18 (67%) |
| TOTAL | 46 (100%) | 27 (100%) |

Tabla.3. Ciclos de contenido y de procedimiento en episodios.

EN TOTAL: CICLOS DE CONTENIDO DE CABÁRCENO

Del total de contenidos obtenidos durante ambos episodios (**58**), el **76%** de ellos corresponden a contenidos referidos a Cabárceno (**44**), el **22%** a contenidos de lengua (**13**) y un **2%** a contenido general (**1**).

| TIPOS DE CONTENIDOS EN TOTAL | | |
|------------------------------|------------|----------------|
| Ciclos sobre contenidos | FRECUENCIA | PORCENTAJE (%) |
| De Cabárceno | 44 | 76% |
| De lengua | 13 | 22% |
| De contenido general | 1 | 2% |
| TOTALES | 58 | 100% |

Tabla.4. Contenidos totales.

CONTENIDOS TOTALES DE CABÁRCENO EN CADA EPISODIO.

Dentro de los ciclos de contenidos referidos a materias en el *Episodio de Planificación*; **36**, el 90% del total de contenidos, son ciclos de contenidos sobre Cabárceno (12 relevantes (33%) y 24 irrelevantes (67%)), mientras que **3**, el 7'5% del total de contenidos, son ciclos de contenidos de Lengua y **1**, el 2'5% del total de contenidos, sobre contenido general. Por lo tanto se constata un predominio de ciclos de contenido sobre los procedimentales, y en los primeros a su vez, de los contenidos de Cabárceno sobre los de lengua y generales (a pesar de tratar mayoritariamente ideas irrelevantes).

En el *Episodio de Interpretación*, dentro de los ciclos de contenidos referidos a materias **8**, el 44% del total de contenidos, son sobre Cabárceno, mientras que **10**, el 56% del total de contenidos, son ciclos de contenidos de Lengua. Se observa que se prioriza el trabajo de contenidos de lengua sobre los del tema central (Cabárceno) en este episodio lo que hace desviarnos del objetivo principal.

| Tipo de contenido | Episodio de Planificación (Frecuencia y %) | Episodio de Interpretación (Frecuencia y %) |
|-------------------|---|--|
| Cabárceno | 36 (90%) | 8 (44%) |
| Lengua | 3 (7'5%) | 10 (56%) |
| General | 1 (2'5%) | - |
| TOTAL | 40 (100%) | 18 (100%) |

Tabla.5. Contenidos en episodios.

CONTENIDOS DE CABÁRCENO RELEVANTES E IRRELEVANTES EN TOTAL

Asimismo, del total de contenidos sobre Cabárceno (**44**), un **45'5%** son contenidos relevantes (**20**), mientras que el **54'5%** restante corresponde a contenidos irrelevantes (**24**).

| TIPOS DE CONTENIDOS SOBRE CABÁRCENO EN TOTAL | | |
|--|------------|----------------|
| Contenidos sobre Cabárceno | FRECUENCIA | PORCENTAJE (%) |
| Relevantes | 20 | 45'5% |
| Irrelevantes | 24 | 54'5% |
| TOTALES | 44 | 100% |

Tabla.6. Contenidos relevantes e irrelevantes totales.

CONTENIDOS DE CABÁRCENO RELEVANTES E IRRELEVANTES EN EPISODIO DE PLANIFICACIÓN E INTERPRETACIÓN

Retomando los contenidos sobre Cabárceno en el *Episodio de Planificación*, cabe decir que **12** de ellos, el **33%**, se refieren a **contenidos relevantes**. Es decir, son contenidos o ideas que se encuentran en el texto o en su defecto, son importantes para entender el texto en cuestión. Los **24** restantes hacen referencia a **contenidos irrelevantes**, lo que supone el **67%**. Son contenidos o ideas que no se encuentran en el texto o no son importantes para entender éste último.

En el *Episodio de Interpretación*, sobre los contenidos de Cabárceno, cabe decir que **8** de ellos, es decir el total, se refieren a **contenidos relevantes**. La totalidad son contenidos o ideas que se encuentran en el texto o en su defecto, son importantes para poder entenderle. **Por lo tanto, se puede concluir que todos estos contenidos son importantes para la comprensión del texto.**

| Tipo de contenido sobre Cabárceno. | Episodio de Planificación (Frecuencia y %) | Episodio de Interpretación (Frecuencia y %) |
|------------------------------------|--|---|
| Relevante | 12 (33%) | 8 (100%) |
| Irrelevante | 24 (67%) | 0 (0%) |
| TOTAL | 36 (100%) | 8 (100%) |

Tabla.7. Contenidos relevantes e irrelevantes en episodios.

FRECUENCIA Y PORCENTAJE DE RESULTADOS DE CONTENIDO EN CADA EPISODIO.

| EPISODIO DE PLANIFICACIÓN: 46 ciclos (100%) | EPISODIO DE INTERPRETRACIÓN: 27 ciclos (100%) |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Ciclos <u>procedimentales</u>: 6 (13%) - Ciclos de <u>contenido</u> referidos a materias: 40 (87%) <ul style="list-style-type: none"> - Contenido sobre Cabárceno: 36 (90% del total de ciclos referidos a materias) <ul style="list-style-type: none"> - <i>Relevantes</i>: 12 (33%) - <i>Irrelevantes</i> 24 (67%) - Contenido de lengua: 3 (7'5% del total de ciclos referidos a materias) - Contenido general: 1 (2'5% del total de ciclos referidos a materias) | <ul style="list-style-type: none"> - Ciclos <u>procedimentales</u>: 9 (33%) - Ciclos de <u>contenido</u> referidos a materias: 18 (67%) <ul style="list-style-type: none"> - Contenido sobre Cabárceno: 8 (44% del total de ciclos referidos a materias) <ul style="list-style-type: none"> - <i>Relevantes</i>: 8 (100%) - <i>Irrelevantes</i>: 0 - Contenido de lengua: 10 (56% del total de ciclos referidos a materias) |

Tabla.8. Frecuencia y porcentaje de contenido.

4.3. Participación.

NIVEL DE PARTICIPACIÓN EN EPISODIO DE PLANIFICACIÓN E INTERPRETACIÓN.

En el *Episodio de Planificación* hay un predominio, aunque apenas destacable, de **alta participación** por parte del alumnado ya que supone un **42%** de la participación total, (**16** de los 38 ciclos totales) Un **40%** corresponde a un nivel de **participación baja** (**15** de los 38 ciclos totales) quedando un **18%** restante a un **nivel de participación media** (**7** ciclos).

Por el contrario, en el *Episodio de Interpretación*, predomina destacablemente una **baja participación del alumnado** con un **55'5%** (**10** ciclos de los 18 en total) Un **39%** corresponde con un nivel de **participación media** (**7** ciclos) y un **5'5%** restante a un nivel de **participación alta** (**1** ciclo de los 18 totales)

| NIVEL DE PARTICIPACIÓN | Episodio de Planificación (Frecuencia y %) | Episodio de Interpretación (Frecuencia y %) |
|------------------------|--|---|
| Alta | 16 (42%) | 1 (5'5%) |
| Media | 7 (18%) | 7 (39%) |
| Baja | 15 (40%) | 10 (55'5%) |
| TOTAL | 38 (100%) | 18 (100%) |

Tabla.9. Nivel de participación en episodios.

NIVEL DE PARTICIPACIÓN CONJUNTA EN AMBOS EPISODIOS.

Respecto al nivel de participación general, los resultados muestran un predominio de **baja participación** por parte del alumnado siendo de un **45%** lo que supone **25 ciclos** de los 56 totales (casi la mitad de todos los ciclos). El nivel de **participación alta** es de un **30%** (**17 ciclos**) y el **25%** restante corresponde con un nivel de **participación media** (**14 ciclos**).

| NIVEL DE PARTICIPACIÓN EN TOTAL | | |
|--|-------------------|-----------------------|
| NIVEL DE PARTICIPACIÓN | FRECUENCIA | PORCENTAJE (%) |
| Alta | 17 | 30% |
| Media | 14 | 25% |
| Baja | 25 | 45% |
| TOTAL | 56 | 100% |

Tabla.8. Nivel de participación total.

SECCIÓN III. DISCUSIÓN.

1. Resumen de resultados.

1. Organización (episodios)

Los resultados muestran una organización de la sesión compuesta por diez episodios: Episodio de Activación de Conocimientos Previos (Planificación), Episodio de búsqueda en la Web (Planificación), un Episodio Incrustado (matemáticas), Episodio de lectura, Episodio de Aclaración de Vocabulario, Episodio de Planificación de Tareas, dos Episodios de Realización de Tareas, otro de Contar Oraciones y otro Episodio de Revisión de Tareas.

2. Contenido (Ciclos y Contenido Público).

En cuanto al contenido, hay un mayor número de ciclos dedicados al Episodio de Planificación (63%) que al de Interpretación (37%). Del total de contenidos, el 76% son de Cabárceno, 22% de Lengua y 2% general y dentro de los contenidos de Cabárceno un 45'5% son relevantes mientras que el 54'5% no lo son.

3. Nivel de participación.

La participación predominante en la sesión corresponde con un 45% a un nivel de participación baja, seguida de un 30% de nivel de participación alta y un 25% restante a participación media. En el Episodio de Planificación predomina la participación alta con un 42%, seguida de nivel de participación baja (40%) y un 18% corresponde a participación media. En el Episodio de Interpretación, predomina un nivel de participación baja (55'5%), seguida de participación media (39%) y finalmente un nivel de participación alta de un 5'5%.

2. Interpretación de los resultados.

Respecto a la organización, hay que destacar que la maestra lleva a cabo una **planificación** a la hora de trabajar la sesión. Esto es deseable para poder trabajar una sesión de lectura y comprensión de textos, ya que como se ha citado en apartados anteriores, muchos docentes no incluyen una planificación previa en sus respectivas sesiones.

Ahora bien, cabe decir que dicha planificación no es de calidad. Aunque la maestra incluya episodios de planificación que activan conocimientos sobre el tema en cuestión, en este caso Cabárceno, dichos conocimientos no sirven para entender las ideas del texto.

Esto quiere decir que toda planificación es buena siempre y cuando se activen todos aquellos conocimientos necesarios para poder entender las ideas del texto con el que se va a trabajar después, y en este caso aunque la maestra alude y activa conocimientos previos del alumnado sobre Cabárceno estos no son relevantes, pues se alejan del verdadero objetivo (comprender el texto) y por lo tanto, no sirven para entender las ideas del mismo.

Otro dato importante, es que la sesión no cuenta con un proyecto del texto o **meta explícita**, es decir la maestra comienza a trabajar sin explicitar el verdadero objetivo de la sesión: cuáles son las ideas, o qué es lo que hay que aprender exactamente del texto de Cabárceno. Aunque activa conocimientos previos e introduce de algún modo la lectura, a la hora de leer el texto no explicita la meta que se quiere conseguir, en este caso entender las ideas importantes y los contenidos del texto sobre el Parque de Cabárceno sino que manda leer sin más.

Como bien he mencionado, la maestra realiza una sesión que cuenta con una *Planificación (Episodio de Activación de Conocimientos Previos, Episodio de Búsqueda en la Web y un Episodio de Planificación de Tareas)*, una *Lectura del texto* (tanto individual en silencio como en voz alta y grupal), un *Episodio de Vocabulario* aclarando los significados del texto, dos *Episodios de Realización de tareas* y un *Episodio de Interpretación* (trabaja los contenidos a través de las

preguntas posteriores de la ficha dedicando pocos ciclos, por lo tanto no se realiza una buena interpretación). Sin embargo, la maestra no realiza un *Episodio de Recapitulación o cierre* para consolidar los conocimientos adquiridos durante la sesión el cual sería importante para poder destacar e interiorizar los contenidos relevantes del texto.

Se puede deducir, que la sesión presenta una Estructura de participación compleja ya que hay presencia de gran variedad de episodios entrelazados organizados explícitamente en un episodio central de planificación.

Ahora bien, en general, la maestra dedica **la mayor parte de la sesión al trabajo del Episodio de Planificación** (activar todo lo que sabe el alumnado sobre Cabárceno) que al Episodio de Interpretación (tratar de entender lo que dice el texto) y a su vez, tiene su punto fuerte en el trabajo de contenidos sobre los ciclos procedimentales en ambos episodios.

Esto quiere decir, que la maestra dedica mucho menos ciclos y dota de menor importancia a tratar de comprender e interpretar lo que dice el texto, centrándose en activar todos los conocimientos previos que posee el alumnado sobre el tema. Como bien he mencionado anteriormente, aunque la planificación ocupa la mayoría de ciclos de la sesión, los conocimientos e ideas obtenidas durante este episodio no son de calidad pues no sirven en realidad para entender el texto. De aquí se deriva la importancia de dedicar más ciclos al Episodio de Interpretación y la poca relevancia de la planificación.

Cabe decir, que a nivel general, la maestra trabaja prioritariamente los contenidos referidos a Cabárceno, pero aún así, dedica varios ciclos al tratamiento de otros contenidos innecesarios para la comprensión del texto, como son los contenidos referidos a lengua: vocabulario, contar oraciones, ortografía... así como de contenido general, aunque este último a penas se trabaja. Asimismo, la maestra trabaja mucho más los contenidos de Cabárceno en el Episodio de Planificación (prácticamente la totalidad del episodio aunque la mayoría sean irrelevantes) que en el de Interpretación ya que en este último dedica más de la mitad del episodio a contenidos referidos a lengua en lugar de entender el contenido del texto.

Es destacable aclarar, que aunque la maestra trabaje principalmente los contenidos de Cabárceno durante la sesión, esto no quiere decir que lo haga de manera correcta para comprender el texto. A pesar de que en el Episodio de Interpretación la maestra trabaja menos los contenidos referidos a Cabárceno que en el Episodio de Planificación, en el primero, la totalidad de contenidos sobre Cabárceno son relevantes, mientras que en el de Planificación ocurre todo lo contrario ya que se centra más en los contenidos menos importantes lo cual no ayuda a la comprensión del texto.

A nivel general de la sesión, la maestra **prioriza el trabajo de contenidos irrelevantes sobre los relevantes**, indispensables para la comprensión del texto. Es decir, el contenido público o contenido generado (las ideas elaboradas) durante la interacción alumnado-maestra es pobre ya que por lo general se extraen ideas irrelevantes que carecen de organización.

En lo que a nivel de participación se refiere, se puede apreciar que tanto la maestra como el alumnado, tienen un papel diferente en ambos episodios a la hora de hablar de la extracción de los contenidos.

En el *Episodio de Planificación* la maestra tiene un papel menos relevante a la hora de extraer los contenidos ya que es el alumnado quién cobra mayor protagonismo a la hora de extraer los contenidos y hablar de participación. Por lo tanto, en este episodio predomina, (aunque no destacablemente ya que únicamente supera al nivel de participación baja gracias a un ciclo) un nivel de **participación alta** por parte de las alumnas y los alumnos a la hora de extraer las ideas o contenidos.

Por el contrario, en el *Episodio de Interpretación*, el nivel de participación predominante da un cambio radical ya que el nivel de participación del alumnado disminuye, primando en su defecto, un nivel de **participación baja** por parte del mismo. Del total de los 18 episodios únicamente 1 pertenece a un nivel de participación alta, 7 a un nivel de participación media y 10 a un nivel de baja participación por parte del alumnado. Esto quiere decir, que la maestra se involucra más a la hora de extraer los contenidos quitando protagonismo al alumnado.

A nivel general, el papel del alumnado es más reducido que el papel de la maestra a la hora de generar y extraer el contenido público. Aunque la diferencia no es muy notoria, ésta es la mayor protagonista y quién más participa en la generación de contenidos lo que da lugar a **nivel de participación baja por parte del alumnado a lo largo de toda la sesión.**

Aunque la maestra cuente con una planificación, cabe decir que al igual que muestran los resultados de estudios precedentes (Sánchez et al., 2010), la sesión no cuenta con una meta explícita o proyecto lo que hace que la actividad se organice de forma floja y simple y se enfoque hacia una lectura de “leed que luego os voy a preguntar”, sin selectividad.

Respecto al contenido, al igual que reflejan los estudios de Sánchez et al. (2010), aunque la maestra trabaje contenidos referidos a la unidad, estos no son importantes para la comprensión del texto pues priman los contenidos irrelevantes (no aparecen en el texto o no ayudan a su comprensión) sobre los relevantes. Esto quiere decir que el Contenido Público de la sesión es de baja calidad ya que son ideas generadas sin selección ninguna ni organización.

De la misma forma que muestran los estudios (Sánchez et al., 2010), la maestra es la protagonista a la hora de extraer el contenido público haciendo que el alumnado pase a un segundo plano debido al gran número de ayudas invasivas por parte de la docente. De igual manera, la calidad del contenido obtenido es baja ya que se hace alusión a conocimientos previos desligados y se hace hincapié a ideas poco relevantes para la comprensión del texto.

Esto muestra de nuevo que **la lectura prototípica en las aulas es pobre tanto en organización como en contenido y participación.** Lo cual supone que se aleje de las lecturas colectivas ideales y que una vez más se repita el patrón típico de lectura colectiva citada en estudios precedentes como los de Sánchez et al. (2010).

3. Implicaciones.

El hecho de que la maestra no incluya una guía o proyecto de texto, es decir, una **meta explícita** a comienzo de la sesión, implica que la sesión no cuente con una estructura de lectura colectiva ideal ya que comienza a trabajar la sesión sin matizar qué es lo que hay que aprender exactamente del texto de Cabárceno. Por consiguiente, esto hace que el alumnado no sea capaz de auto-regularse y aprenda a leer de manera estratégica pues no se centrará en lo verdaderamente relevante acorde con la meta expuesta.

Asimismo, la maestra no incluye un Episodio de Consolidación tras finalizar la sesión, lo cual también implica que el alumnado no sea capaz de interiorizar los contenidos relevantes, sabiendo diferenciar entre lo importante (macroideas) y lo secundario (microideas). Esto da lugar a que todo se dote de la misma importancia al no hacer hincapié en los contenidos que verdaderamente importan (los contenidos relacionados con la meta explícita).

Respecto al contenido, los resultados implican que la maestra es **poco selectiva** a la hora de trabajar y extraer los contenidos ya que en el *Episodio de Planificación* aunque trabaje mayoritariamente conocimientos de Cabárceno y aluda a conocimientos previos del alumnado estos no son relevantes y no sirven para comprender el texto. Esto de nuevo, supone que las alumnas y los alumnos no sepan diferenciar entre las macroideas y las microideas y realicen una lectura poco selectiva (leer todo porque preguntaran de todo). También, implicará que en próximas lecturas el alumnado aluda a todo tipo de conocimientos, experiencias y vivencias relacionadas con el tema del texto en cuestión, sin percatarse si realmente son necesarios esos conocimientos para entender el contenido del mismo.

También, el hecho de que la maestra de importancia y trabaje contenidos que no tienen nada que ver con el texto, hace que se aleje del verdadero objetivo: comprender qué es lo que dice o nos quiere decir el texto. Esto se refleja en el hecho de que dedica ciclos y episodios a tratar contenidos irrelevantes para el

trabajo del texto. Se dedica a trabajar contenidos transversales de matemáticas y generalmente de lengua lo que hace que el alumnado, una vez más, no aprecie cuál es la meta del trabajo de la lectura colectiva (la comprensión, entender las ideas relevantes del texto) y se aleje de ella. El alumnado no está aprendiendo a leer diferenciando qué es lo que verdaderamente hay que hacer, y esto supone, que ante futuras sesiones de lectura y comprensión de textos, no lleven a cabo las estrategias adecuadas.

Aunque en el Episodio de Planificación prime un nivel de alta participación por parte alumnado, realmente a lo largo de la sesión ocurre todo lo contrario. Esto demuestra que la maestra es muy invasiva, ya que se implica mucho en la extracción de las ideas del texto (tanto de ideas y contenidos relevantes como irrelevantes). Esto va a dar lugar a que el alumnado no va a saber extraer por sí mismo las ideas relevantes del texto, ya que la maestra, quién directa (proporcionando la respuesta) o indirectamente (a través de numerosas correcciones y pistas, preguntas cerradas, reacciones y conclusiones cargadas...), es quién en verdad extrae las ideas o contenidos lo que da lugar a que el alumnado sea más dependiente a la hora de trabajar futuras sesiones de lectura y comprensión.

Por todo ello, **hay que fijar una meta explícita o proyecto** para que el alumnado pueda comenzar a leer de manera estratégica auto-regulándose, y no “leer todo porque nos van a preguntar de todo”, es decir, que sean selectivos.

De igual manera, es importante contar con una planificación, hacer alusión a los conocimientos previos del alumnado sobre el tema, pero hay que tener en cuenta que **estos conocimientos no pueden estar desligados, sino que tienen que mantener relación estrecha con los contenidos del texto** o bien porque se encuentran dentro de él, o bien porque facilitan la comprensión del mismo.

4. Limitaciones.

Hay que tener en cuenta, que este estudio es limitado ya que sólo considera una sesión de lectura y comprensión de textos. Dicha sesión ha sido llevada a cabo sobre un grupo concreto (el alumnado perteneciente al grupo de 2ºB en el CEIP. Ramón y Cajal de Guarnizo).

Además, esta sesión se ha realizado bajo unas condiciones concretas: flexibilidad de horarios (reemplazo de unas materias por otras para trabajar la sesión), realización de desdobles durante la sesión, la edad del alumnado oscila entre los siete y ocho años por lo que hay que tener en cuenta que a penas llevan un año trabajando la lectoescritura y la comprensión de textos lo que requiere ayudas específicas, la idiosincrasia de cada alumna y alumno, etc.

En consecuencia, hay que tomar las afirmaciones derivadas de este estudio con cautela pues son resultados limitados a una sola sesión, en un aula específica, de un centro específico.

5. A modo de síntesis.

La maestra debe ser más selectiva a la hora de trabajar y extraer los contenidos del texto. El hecho de no realizar una buena planificación o no presentar un proyecto de texto o meta explícita, hace que se centre en contenidos irrelevantes o materias como lengua lo que quita importancia a la comprensión de los contenidos verdaderamente relevantes.

De igual manera, independientemente del contenido, la maestra debe dotar de más oportunidades al alumnado a la hora de extraer el Contenido Público, para poder así, aumentar el nivel de participación y que sean éstos los que autónomamente aprendan las estrategias necesarias para comprender un texto.

REFERENCIAS.

Broncano, A., Ciga, E., & Sánchez, E. (2011). ¿Qué papel tiene la lectura de los textos en el seno de las Unidades Didácticas?. *Cultura y Educación*, 23(1), 57-74.

GarcíaRodicio, H. (en prensa). La capacidad de comprensión. Procesos, dificultades y ayudas. En S. Miramontes y H. GarcíaRodicio (coords.) *Comprensión y aprendizaje a través del Discurso: Procesos, competencias y aplicaciones*. Mexico DF: Manual Moderno.

Ruano, E., Ciga, E., Sánchez, E., & García, J. R. (2011). Un protocolo para observar cómo los profesores ayudan a sus alumnos cuando leen textos en el aula. *Psicología Educativa: Revista de los Psicólogos de la Educación*, 17(2), 127-145.

Sánchez, E., Rosales, J., & Suárez, S. (1999). Interacción profesor/alumnos y comprensión de textos. Qué se hace y qué se puede hacer. *Cultura y Educación*, 11(2-3), 71-89.

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.

Sánchez, E. (2009). Qué necesitan los alumnos aprender para llegar a ser buenos lectores. (n.d.). Recuperado Mayo 26, 2015, de <https://www.youtube.com/watch?v=Xzdy9UYrhzY>

Sánchez, E. (2009). Qué necesitan los profesores aprender para ayudar a los alumnos. (n.d.). Recuperado Mayo 26, 2015, de <https://www.youtube.com/watch?v=2ZDSH1F3VtY>

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.

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.

Vidal Abarca, E. (2010). ¿Qué relaciones se pueden establecer entre evaluar la comprensión y enseñar a comprender? (n.d.). Recuperado Mayo 25, 2015, de <https://www.youtube.com/watch?v=53kmuleMZFQ>