



Facultad de Educación

GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

2015/2016

**CAMINANDO HACIA LA COMPRENSIÓN LECTORA
EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

ANÁLISIS DE LECTURA COLECTIVA, LIBRO DE TEXTO Y
EVALUACIÓN FINAL

**WALKING TOWARD READING COMPREHENSION
IN ELEMENTARY SCHOOL**

ANALYSIS OF CLASSROOM READING SESSION, TEXTBOOK AND
FINAL EVALUATION

Autora: Eva Coterillo Arce

Director: Héctor García Rodicio

Octubre de 2016

VºBº DIRECTOR

VºBº AUTOR

*Resumiendo. Un maestro te enseña
a poner toda tu vida en la obra y a
no darle la menor importancia.*

Félix de Azúa

INDICE

• RESUMEN - ABSTRAC.....	4
• INTRODUCCIÓN	6
• SECCIÓN I – MARCO TEÓRICO	7
1. ¿Qué es comprender?	7
1.1. Habilidades y conocimientos.....	7
1.2. Procesos mentales	9
1.3. Niveles de comprensión y representaciones mentales.....	11
1.4. En resumen... ..	13
2. El reto del alumno.....	13
2.1. ¿Cómo se adquiere la capacidad del comprender?.....	13
2.2. ¿A qué textos se enfrentan los alumnos?.....	15
2.3. En resumen.... ..	16
3. El reto del maestro.....	17
3.1. ¿Cómo debe trabajar?.....	17
3.2. ¿Cómo se suscita la comprensión lectora?.....	19
3.3. En resumen... ..	20
4. La realidad del aula.....	21
4.1. Sistema de análisis de lectura de aula.....	22

4.2. Estudios realizados.....	24
4.3. ¿Cuál es la función de los libro de texto?.....	27
5. En conclusión	28
● SECCIÓN II – ESTUDIO.....	30
1. Justificación del estudio.....	30
2. Introducción.....	31
3. Contexto del aula.....	31
4. Dimensiones e indicadores.....	32
4.1. Lectura colectiva.....	32
4.2. Libro de texto.....	34
4.3. Evaluación final.....	35
5. Análisis y resultados.....	37
5.1. Lectura colectiva.....	37
5.2. Libro de texto.....	47
5.3. Evaluación final.....	52
● SECCIÓN III – DISCUSIÓN.....	56
1. Resumen de los resultados.....	56
1.1. Lectura colectiva.....	56

1.2. Libro de texto.....	57
1.3. Evaluación final.....	58
2. Interpretación.....	58
2.1. Lectura colectiva.....	58
2.2. Libro de texto.....	61
2.3. Evaluación final.....	62
3. Implicaciones.....	63
4. A modo de síntesis.....	65
• SECCIÓN IV – CONCLUSIONES FINALES.....	67
• REFERENCIA.....	69

CAMINANDO HACIA LA COMPRENSIÓN LECTORA

ANÁLISIS DE LECTURA COLECTIVA, LIBRO DE TEXTO Y EVALUACIÓN FINAL

- RESUMEN

La comprensión lectora es una habilidad fundamental tanto en el ámbito académico y profesional como en el personal. Dada su complejidad y el compromiso que reclama al lector, adquirirla plenamente es difícil. De ahí que el papel de los maestros sea capital. Los maestros deben poner en marcha en el aula sesiones de lectura eficaces. Una sesión idónea es aquella que atiende a tres aspectos, organización, contenido y participación. En concreto, es una que comienza preparando a los alumnos para la lectura, que dirige la discusión hacia el meollo del texto y que permite a los alumnos participar en dicha discusión. En el presente trabajo se analiza una sesión de lectura, así como el libro de texto en que estuvo basada. En cuanto a la sesión, se pueden identificar limitaciones en los tres aspectos clave: su planificación no estuvo del todo enfocada, durante la discusión se introdujeron contenidos irrelevantes y los alumnos no tuvieron un papel claramente predominante durante la misma. En cuanto al libro, los resultados son mucho más halagüeños: una sección inicial activa conocimiento pertinente, sus actividades se centran en los contenidos nucleares del texto y el formato de dichas actividades es abierto, exigiendo a los alumnos generar la respuesta. Ambos resultados aportan claves para revisar la práctica docente. Si los resultados presentes son representativos, es evidente que los maestros deberían revisar la organización, contenido y participación de sus lecturas de aula, además de apoyarse más en los recursos que proporcionan los libros de texto.

- PALABRAS CLAVE

Comprensión lectora, análisis de la práctica educativa, lectura de aula; libro de texto; organización; contenidos; participación

WALKING TOWARD READING COMPREHENSION

ANALYSIS OF CLASSROOM READING SESSION, TEXTBOOK AND FINAL EVALUATION

- ABSTRACT

Reading comprehension is a fundamental skill in both the academic and profesional areas as well as the personal. Because of the complexity and commitment that demands on the reader, it is very difficult to fully acquire it. Hence the role of teachers is capital. Teachers must implement effective reading lessons in the classroom. An ideal lesson is one which meets three requirements, organization, content and participation. Specifically, it is one that begins preparing pupils for reading, focuses the discussion on the gist of the text and allows students to participate in that dicussion. In this paper we analyze a reading lesson and the textbook on which it was based. Regarding the session, we could indentify limitations in the three key aspects: planning was not entirelyly focused, during the discussion irrelevant contents were introduced and students didn't have a predominant role during it. As for the textbook, the results are much more promising: an initial section activated relevant knowledge, its activities focused on the nuclear contents of the texts and the format of these activities was open, requiring students to generate the answer. Both results give us clues to revise teaching practices. If the present results are valid, we have evidence that teachers should revise the organization, content and participation of classroom reading, and also rely more on the resources provided by textbooks.

- KEY WORDS

Reading comprehension, analysis of teaching practice, reading lesson, textbook, organization, content, participacion

INTRODUCCIÓN

La lectura es una de las herramientas más importantes para que el ser humano pueda participar de forma activa en la sociedad actual, una sociedad sumergida en la lengua escrita. A lo largo de la vida cotidiana las personas, de forma inconsciente y automática, están continuamente leyendo información en diferentes soportes (carteles de las carreteras, documentos oficiales, anuncios, libros de texto, entradas de cine...) y de diferentes tipos (informativo, descriptivo, expositivo, narrativo...); sin percatarse de las complejas funciones que debe realizar el cerebro para una correcta ejecución de la lectura. Pero no solamente basta con descodificar las palabras escritas, hace falta comprender el mensaje que intenta transmitir. La comprensión de textos es un proceso esencial para vivir en sociedad y alcanzar metas personales, académicas y profesionales; que implica un aprendizaje complejo y continuado en el tiempo.

A tenor de estas circunstancias y teniendo en cuenta las dos ideas mencionadas, se llega a la conclusión de que los centros educativos son un lugar idóneo no sólo para enseñar a leer, sino para ayudar a comprender lo que se lee. Por ende, los centros educativos tienen la obligación de fomentar en su seno la comprensión lectora del alumnado, brindando las ayudas necesarias para ello, siendo los maestros los principales encargados de poner en marcha actividades de forma regular y continuada en el tiempo, realizando lectura de aula con diferentes tipos de textos.

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo conocer cómo se fomenta la comprensión lectora dentro de un aula de Educación Primaria, a través del estudio completo de una Unidad Didáctica, atendiendo a la lectura colectiva realizada, el libro de texto usado y la evaluación final; utilizada para registrar los conocimientos adquiridos por los alumnos y la comprensión de los mismos.

SECCIÓN I – MARCO TEÓRICO

1. ¿QUÉ ES COMPRENDER?

De forma consciente o inconsciente, las personas en su día a día y en diversas situaciones manejan distintos tipos de textos, que requieren el dominio de la lectoescritura y, por ende, capacidad de comprensión. La importancia de la comprensión radica en el momento que la lectura, pasa a ser frecuente en todos los ámbitos de nuestra vida y, con ello, a dar sentido a las prácticas sociales y culturales del entorno. En consecuencia, la comprensión es una capacidad crucial. Es de vital importancia promoverla desde los centros educativos y ayudar a quienes experimentan dificultades en el terreno. Pero, ¿qué es comprender?

Según García Rodicio (2012) comprender consiste en construir una **representación mental** del estado de cosas descrito en un texto, para lo cual es necesario poner en marcha una serie de **procesos**, que a la vez requieren determinados **conocimientos**.

1.1. HABILIDADES Y CONOCIMIENTOS

Para llevar a cabo diversos procesos y crear una representación mental coherente del texto, es decir, comprenderlo, es necesario que tengamos adquiridas las siguientes **habilidades o conocimientos**:

- a) **Reconocimiento de palabras.** Una de las habilidades necesarias para la comprensión de textos es tener desarrolladas por completo, las dos

rutas de acceso al significado y pronunciación de las palabras que dan lugar a una lectura automática, rápida y eficaz. El modelo de Doble Ruta plantea las siguientes rutas de acceso a la lectura:

- Ruta visual (forma directa). Leemos de golpe aquellas representaciones ortográficas que están almacenadas en nuestro léxico ortográfico, a través del reconocimiento de los rasgos ortográficos, que activan representaciones mentales asignadas
- Ruta fonológica (forma indirecta). Leemos paso a paso aquellas palabras o pseudopalabras que no están fijadas en nuestro léxico ortográfico, a través de la descomposición de la palabra, para su posterior activación de fonemas a sus respectivos grafemas, para recomponer la pronunciación. Para ello es necesario que se conozca el código (correspondencia fonema - grafema) y tener conciencia fonológica, habilidad que permite manejar de forma voluntaria unidades fonológicas.

Por ende, para leer palabras necesitamos los siguientes conocimientos: representaciones ortográficas, código, representaciones fonológicas y significados.

b) Conocimientos semánticos y sintácticos. La adquisición de conocimientos semánticos y sintácticos permite organizar los significados individuales de las palabras, para asignarles su función dentro de un enunciado. De esta forma, se entienden las ideas que forman las diversas palabras de la frase.

c) Conocimientos previos. La activación de conocimientos previos sobre un tema (específicos de dominio) y sobre textos (retórica), resulta de utilidad a la hora de conectar ideas para comprender un texto. Esa

construcción y conexión de ideas se denominan inferencias. Según García Rodicio (2012), existen los siguientes tipos de inferencias:

- Inferencias puente. Conectan ideas consecutivas.
- Inferencias temáticas. Generan ideas generales del texto.
- Inferencias elaborativas. Enriquecen lo que dice el texto y sirven para dar vida al escenario descrito en él.
- Inferencias sobre la fuente. Cuestionan lo descrito en el texto.

Para realizar estas inferencias necesitamos tener operativa la Memoria de Trabajo, sistema limitado de memoria que procesa la información a través de ciclos, en los que progresivamente se activan ideas y se relacionan con otras de forma sucesiva.

d) Lectura estratégica. En el caso de no poseer una lectura eficiente y unos conocimientos previos, se puede apelar a lo poco que sepa siguiendo este mecanismo. La lectura estratégica es aquella en la que uno mismo se fija una meta a la hora de leer un texto y, además, supervisa que esa meta se está cumpliendo, estableciendo así un diálogo con uno mismo (autocuestionamiento constante). Este proceso es complejo, debido a la gran cantidad de información que requiere manejar y demanda una atención constante.

1.2. PROCESOS MENTALES

Esta serie de habilidades y conocimientos previos, que son requisitos indispensables que el cerebro debe haber desarrollado y automatizado; permiten realizar los siguientes **procesos mentales**:

- a) **Extraer.** Proceso que consiste en tomar del texto las cosas directamente como se muestran. Se recogen las ideas clave del texto y alguna conexión entre ellas, dando lugar a que recojamos la base del texto. Para poder extraer es indispensable tener adquirida la habilidad del reconocimiento de palabras, que permite realizar una lectura automatizada, a través de uno de los dos procedimientos del modelo de Doble Ruta. Es necesario recalcar que una lectura eficiente es necesaria para cualquier proceso que se lleve a cabo.
- b) **Integrar.** Proceso de unión de significados individuales en una sola ideas. Para ello necesitamos poseer conocimientos semánticos y sintácticos, que permiten asignar una función a cada palabra de una frase, para poder unificar y elaborar nuevos enunciados.
- c) **Inferir.** Extraer implicaciones de lo que el texto dice (sobre el tema en cuestión) y los conocimientos previos (de dominio y retórica) sobre el mismo. Para ello, es necesario valerse de la lectura del texto (lo que el texto dice) y los conocimientos previos de los que se parte (lo que sabe la persona). A medida que se lee, los conocimientos de esas ideas relacionadas con la lectura se van activando y realizando una serie de inferencias (puente, temáticas, elaborativas o sobre la fuente) creándose, así, una gran red de ideas interconectadas que se denominan macroideas. La Memoria de Trabajo es la encargada de realizar todas estas operaciones.
- Gracias a esta conexión de ideas podemos llegar a conocer las situaciones a las que se refiere el texto, es decir, su modelo situacional.
- d) **Reflexionar.** Constituye otro proceso considerar una serie de elementos de van más allá de la estructura del texto para *reflexionar* sobre el modelo de la fuente, es decir, qué dice, cómo dice, etc.; para emitir un juicio o sacar una serie de conclusiones. Para ello es necesario, en

algunas ocasiones, realizar una lectura estratégica, sobre todo en aquellas situaciones en las que no se tenga dominio sobre el tema a tratar en el texto. Por lo tanto, llevamos a cabo un procesamiento controlado que implica conciencias, deliberación y esfuerzo, un control de la comprensión (García Rodicio, 2012).

1.3 NIVELES DE COMPRENSIÓN Y REPRESENTACIONES MENTALES

En función del proceso de llevar a cabo se creará una representación mental más superficial, profunda o crítica acerca de las ideas del texto. Una representación mental es 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, 2012). Cabe destacar que cuanto mayor es la profundidad de la representación mental, más complejas son las tareas a llevar a cabo y más difícil es alcanzarlas. A continuación, se presentan los niveles de comprensión que podemos alcanzar, en función del proceso invertido en la tarea de comprensión y la representación mental que se puede alcanzar.

- a) **Comprensión superficial (*base del texto*)**. 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 conocimientos previos (Sánchez y García Rodicio, 2015). Sólo se extraen de forma literal las ideas del texto, quedando en evidencia las tareas de resumir, parafrasear o recordar lo leído. En raras ocasiones se integran las ideas y se usan conocimientos previos sobre el tema a tratar en el texto.

- b) **Comprensión profunda (*modelo situacional*)**. Implica conocer el «mundo» o, de otra forma, las situaciones a las que se refiere el texto

(Sánchez y García Rodicio, 2015, p.88). Para ello, aparte de usar la información que contiene el texto, se deben demandar conocimientos previos sobre el tema a tratar, para poder integrar ideas o inferir sobre ellas.

c) Comprensión crítica o reflexiva (*modelo de la fuente*). Nivel más complejo que supone ir más allá de los contenidos y la forma del texto. Este nivel de comprensión supone opinar, valorar y reflexionar acerca del estilo del texto y de otras actitudes referidas a su autor.

Se puede apreciar cómo estos niveles están jerarquizados y la vez son independientes unos de otros. Su jerarquía es la siguiente: base del texto, modelo situacional y modelo de la fuente; por ejemplo, para alcanzar el modelo situacional se debe llegar a la base del texto y para llegar al modelo de la fuente se tienen que lograr los dos anteriores. Sin embargo, es posible alcanzar el primero y no llegar al segundo, o conseguir estos dos y no alcanzar el tercero. Las representaciones mentales creadas por cada persona será diferente, en función de a qué nivel de comprensión llegue y los procesos que lleve a cabo.

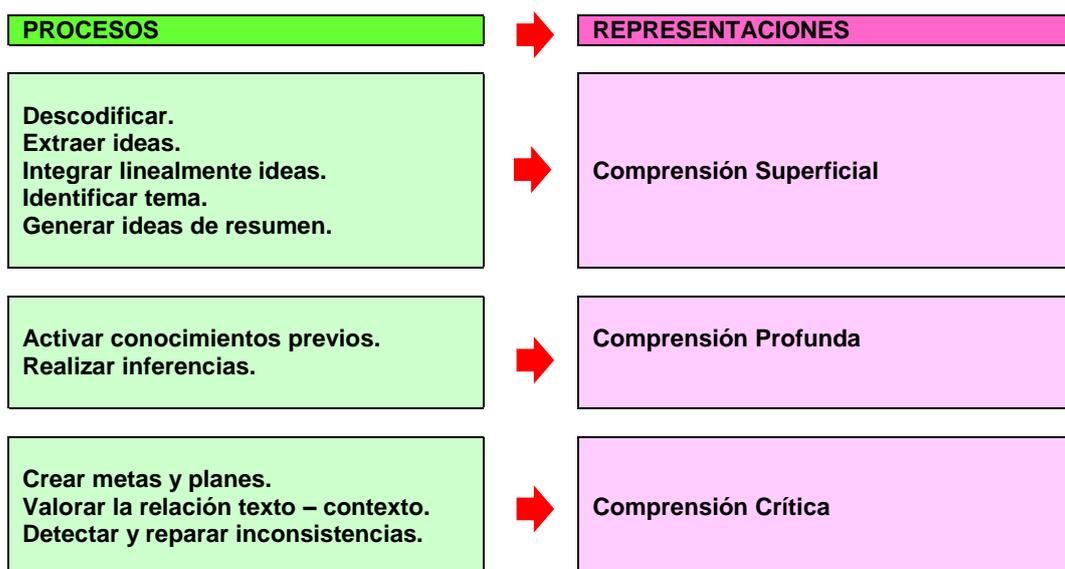


Figura 1. Un modelo para entender la comprensión lectora (Sánchez y García Rodicio, 2015, p.90)

1.4 EN RESUMEN...

Ser capaz de hacer una representación mental de lo leído significa comprender un texto. Formar ideas que hay en las distintas frases y entender la relación entre esas frases (Vidal Abarca, 2000, p.1). Para ello es necesario tener adquiridas una serie de habilidades y destrezas, que deben ser aprendidas, en condiciones normales, desde edades tempranas. La lectura y la comprensión son tareas arduas, que suponen para los alumnos un reto aprenderlas y un reto para el maestro enseñarlas.

2. EL RETO DEL ALUMNO

Leer, es decir, “pasear” los ojos por un texto y comprender su contenido es un acto complejo que no puede verse reducido a la comprensión de las palabras que lo componen (Alegría, 2006, p.108). Aprender a leer es un proceso continuado en el tiempo que requiere adquirir una serie de competencias, que den como resultado una serie de capacidades y destrezas a los alumnos para enfrentarse a la lectura y comprensión de textos.

2.1 ¿CÓMO SE ADQUIERE LA CAPACIDAD DE COMPRENDER?

Las funciones superiores (aquellas que requieren conciencia y control acerca de lo que se lee), sólo tendrán lugar cuando las funciones inferiores (mecánicas y sin apenas requerir esfuerzo), se hayan automatizado lo suficiente para que las funciones cognitivas no se vean sobrecargadas.

Los alumnos, en consecuencia, se encuentran ante un aluvión de múltiples estrategias que deben ponerse en funcionamiento lo antes posible, si quieren convertirse en lectores expertos. La comprensión lectora abarca dos tipos de

competencias, que suponen para el alumno dos retos muy importantes que tienen una naturaleza muy distinta y que han de desarrollarse a la vez (Sánchez, 2004).

a) Lo “mecánico”. Adquirir las capacidades necesarias para que el reconocimiento de las palabras sea automático, tanto a nivel lector como escrito. El reconocimiento de palabras es una competencia de bajo nivel, pero debe estar totalmente automatizada para que la correspondencia grafema – fonema y viceversa; sea un proceso asociativo que escape a nuestro control. En el momento que una palabra entra en nuestro campo visual, la lectura se adueña de nuestra mirada y la información del texto, de nuestra mente (Sánchez, 2004, p.8). Algunas de las causas por las cuales los alumnos no han adquirido *lo mecánico* son:

- Dificultad en el reconocimiento de palabras. Dificultades específicas que atribuimos a la dislexia o a una mala adquisición del modelo de Doble Ruta.
- Efecto San Mateo. Retraso en la adquisición de la lectura que tiende a aumentar y se hace presente cuando el ejercicio lector no es continuado en el tiempo, dando lugar a numerosos errores de lectura, que refuerzan la no práctica de la lectura.

b) Lo “comunicativo”. Adquirir las capacidades que se puedan usar para comunicarse con los demás e interpretar sus textos. Para ello, se necesita conciencia y control constante sobre lo que se está leyendo y sobre uno mismo. Esta competencia se denomina de alto nivel. Este control llevado a cabo durante la lectura estratégica, requiere un esfuerzo continuo que implica manejar numerosa información y activar conocimientos previos. Por ello, algunas causas por las cuales los

alumnos no llevan a cabo de forma correcta este proceso estratégico son:

- Demasiada atención en el vocabulario dejando de lado las ideas del texto.
- Mala administración de los conocimientos previos sobre el tema.
- Mala administración de las estrategias empleadas.
- Memoria de Trabajo sobrecargada.

La consecución de estas competencias no es algo fácil, aparte de que sean de naturaleza y requieran exigencias muy distintas, implican mucho tiempo al ser un proceso acumulativo, que demanda una gran cantidad de experiencias mecánicas y comunicativas, para las cuales los alumnos están desigualmente dotados. La buena adquisición de esas competencias, proporcionarán estrategias para que los alumnos puedan trabajar con distintos tipos de texto en su ámbito personal, pero sobre todo, en el ámbito académico.

2.2 ¿A QUÉ TEXTOS SE ENFRENTAN LOS ALUMNOS?

Hasta el momento, se ha fijado la atención en el lector, en las competencias necesarias que debe tener y en las estrategias que debe usar, para la creación de representaciones mentales coherentes que serán el resultado de la comprensión del texto. Sin embargo, este último también influye de manera determinante en el largo proceso hacia la comprensión. Las operaciones y dificultades de comprensión son comunes para cualquier tipo de texto, pero es posible distinguir peculiaridades que afectan a los lectores a la hora de procesarlo. Los alumnos en el centro educativo tratan textos académicos de

diferente índole, que en función de sus características (información implícito o explícita, tipos de inferencia, procedimiento inducido, estructura y relación texto - imagen) se verá comprometida su comprensión. A continuación se presenta una tabla con los textos más frecuentes a los que se suelen enfrentar los alumnos en el aula y sus características:

Características	Tipo de texto		
	Narración	T. Instructivo	T. Expositivo
Implícito vs. Explícito	Poco explícito	Muy explícito	Nivel medio
Tipo de inferencia	Acciones humanas	Inferencias - puente	Lógicas
Procesamiento inducido	Relacional	Detalle	Detalle
Estructura	Causal - temporal	Secuencial	Descriptivo – explicativa
Relación Texto-imagen	Poco importante	Importante	Intermedia

Figura 2. Peculiaridades de los textos en función de su tipología (Vidal - Abarca, 2000. p.13)

Cabe destacar que en los centros educativos y los libros de texto, ofrecen textos expositivos que tratan temas de los que los alumnos tienen pocos conocimientos al respecto.

La exposición de diferentes tipos a los alumnos al igual que la práctica continuada de su lectura en el aula, para que puedan usar distintos tipos de estrategias a la hora de leerlos y comprenderlo supone, nuevamente, un reto para el maestro

2.3 EN RESUMEN...

Comprender un texto a fondo exige realizar inferencias. Los alumnos tienen dificultades para inferir, debido a que su lectura de palabras les demanda demasiada atención y sus conocimientos previos son limitados; obligándoles, por lo tanto, a adoptar una lectura estratégica, proceso complejo y demandante, que precisa de apoyo para aplicarlo y desarrollarlo. En definitiva, para entender un texto en toda su complejidad, es necesario que los alumnos se beneficien de la ayuda de los maestros.

3. EL RETO DEL MAESTRO

Si se acaban de enumerar los retos a los que se enfrentan los alumnos, responder a ellos supone para los maestros la adopción de diversas medidas, que para ellos también suponen un reto.

3.1 ¿CÓMO DEBE TRABAJAR?

La enseñanza de la lectura en el aula marcará una clara distinción entre lectores maduros e inexpertos. Los lectores inmaduros o con menor capacidad de comprensión son quienes tienen dificultades para elaborar una representación mental estructurada, a tenor de los conocimientos previos, que les permite graduar el valor semántico de las unidades del texto, localizar anomalías semánticas y fijar relaciones entre la idea principal y los detalles del texto.

El maestro debe comprometerse a que sus alumnos adquieran las competencias necesarias, anticiparse a las dificultades y facilitar ayudas. Es importante recalcar que el proceso de aprender a leer, requiere un largo periodo de tiempo y se deben tener en cuenta las características intrínsecas de cada alumno para que, si fuese necesario, proporcionar una serie de ayudas específicas.

Para ello, se debe llevar a cabo dentro del aula lecturas con una meta específica para que, a pesar de las dificultades y los sucesivos obstáculos que deben superar los alumnos, se alcancen a entender todas las relaciones existentes entre las ideas del texto (narrativo, instructivo o expositivo) para comprenderlo. Para alcanzar el nivel de comprensión deseado por el docente, se debe trabajar la lectura en el aula a tenor de las siguientes condiciones:

- a) **Fijar un objetivo de lectura.** Dar sentido a la lectura con una introduc -

ción y apoyar al alumno mientras se realiza el acto lector.

b) Evaluación de la lectura. La evaluación debe ser coherente con el objetivo marcado. Las preguntas que realiza el maestro deben estar relacionadas al objetivo y a la consecución del mismo. De esta forma se verá en qué medida se han entendido las ideas del texto y si el objetivo ha sido conseguido.

c) Ayudar al alumno a alcanzar el objetivo. El docente plantea una serie de preguntas con las que intenta, que el alumno construya su respuesta para lograr el objetivo fijado.

A pesar de que el maestro conozca y entienda el sentido estos propósitos para favorecer la comprensión, aprender a enseñar a comprender no es una tarea fácil, sobre todo a la hora de realizar cambios en su docencia. Un maestro según Sánchez y otros (2010, p. 29) no sólo necesita entender la necesidad y sentido de nuevas propuestas, sino tomar conciencia de lo que suele hacer; reparar en la “distancia” que media con lo que asume que debe hacer; y adentrarse en el lento proceso de cambiar una forma de actuar por otra. Si en realidad los maestros dentro del aula no llevan a cabo los requisitos necesarios para fomentar la comprensión en los alumnos, se deben llevar a cabo una serie de ajustes y cambios al respecto.

No se trata de cambiar radicalmente una forma de trabajo por otra, sino realizar una serie de ajustes en función de los problemas que se puedan encontrar en el aula y en las intervenciones educativas, que llevan a cabo dentro del aula

3.2 ¿CÓMO SUSCITAR LA COMPRENSIÓN LECTORA?

Las intervenciones educativas que se pueden encontrar dentro del aula plantean una enseñanza implícita (ayudar a comprender) y enseñanza explícita (enseñar a comprender).

a) **Ayudar a comprender.** El maestro que ayuda a comprender crea un contexto de lectura que haga más fácil a los alumnos la selección de las ideas importantes, la conexión del texto con los conocimientos previos o algún tipos de valoración crítica del texto (Sánchez y otros, 2010, p.88). En el mejor de los casos, los alumnos que son “ayudados a comprender” reciben tantas ayudas como necesiten para lograrlo, dejándose llevar por las pautas que realiza el maestro (foco de intervención del proceso), ya que es él quien marca el objetivo, elabora la evaluación y facilita el esquema retórico del texto; usándolo como objeto de aprendizaje de conocimientos.

El problema surge en el momento que encontramos alumnos que necesitan más ayudas de las proporcionadas o que se acomodan a este tipo de intervención, dando pie a que en el futuro no sean capaces de comprender la idea esencial de un texto sin ayuda.

b) **Enseñar a comprender.** El maestro suscita estrategias de comprensión enseñándolas a directamente, es decir, enseñar a comprender. Este método de enseñanza promueve que los alumnos sean quienes generen los objetivos de la lectura, supervisen si están comprendiendo, identifiquen el esquema retórico del texto o se pregunten qué saben del tema (Sánchez y otros, 2010, p.90). En este caso, los alumnos son el foco de la intervención y el texto se usa como herramienta de enseñanza.

De esta forma los alumnos desarrollarán una lectura estratégica que les haga entrar en un diálogo con ellos mismos, que les haga: leer con un objetivo, supervisar su proceso durante la lectura y completar lagunas; competencias necesarias a la hora de enfrentarse a un texto complejo que trate temas poco familiares.

Además de describir las características esenciales de ambas intervenciones educativas, es necesario conocer su estatus.

Para un maestro, enseñar a comprender supone realizar un paréntesis en el funcionamiento normal del aula, es decir, del trabajo de un área determinada (Lengua Castellana y Literatura; Matemáticas, Ciencias Sociales, etc), para explicar a los alumnos qué hay que hacer para comprender un texto y plantear ejercicios para practicarlo. Sin embargo, ayudar a comprender se integra en la actividad normal del aula. Donde haya un texto cabe afrontar su comprensión de forma conjunta: el maestro plantea una meta de lectura, los alumnos leen el texto y luego hay una discusión con preguntas que realiza el maestro y que dirige, premeditadamente, sobre los contenidos centrales del texto y en relación con la meta.

En definitiva, ayudar a comprender está más cerca de lo que hacen normalmente los maestros en el aula, mientras que enseñar a comprender es más artificial.

Independiente de la postura que se asuma (ayudar o enseñar a comprender), la intervención educativa está dirigida, en último término, a conseguir que los alumnos pongan en marcha cuando leen (ya sea en solitario o en colaboración con otros) los procesos que son necesarios para la comprensión (Sánchez y otros, 2010, p.98).

3.3 EN RESUMEN...

El maestro, por ende, tiene una tarea muy difícil y crucial. La entidad propia de cada texto con temas complejos o poco familiares, hacen necesario desarrollar dos tipos de capacidades: lectura de palabras y lectura estratégica. Para ello se necesita que las lecturas estén dirigidas a metas y se haga una práctica continuada. La escuela debe proporcionar ambos tipos de experiencia y hacerlo unificadamente, de manera que ninguno de los objetivos caiga en el olvido. He aquí la necesidad de conocer la realidad de las aulas de los centros educativos, para saber si los maestros llevan los requisitos necesarios para fomentar la comprensión del alumno y, si es necesario, realizar cambios al respecto.

4. LA REALIDAD DEL AULA

En apartados anteriores, se ha visto cómo los maestros en los centros educativos, tienen la obligación organizar actividades de lectura, que ayuden al desarrollo de la capacidad de comprensión de los alumnos. En concreto, los maestros, junto a los alumnos, deben leer textos con una meta establecida de lectura y de forma continuada en el tiempo, es decir, con regularidad. La cuestión es en qué medida esto se cumple. Para dar respuesta a este interrogante se debe analizar la lectura en el aula, para saber cuál es la distancia entre lo que se hace y qué se podría hacer y, además, es necesario comprender cuáles son los obstáculos que pueden dificultar el cambio según Sánchez (2010).

La lectura de aula, actividad de lectura desarrollada por el maestro en clase, es idónea en el momento que se incluyen los elementos clave (planificación, enfoque sobre los contenidos centrales del texto y fomento de la participación del alumnado), necesarios para que el alumno aprenda a comprender. El medio por el que los alumnos consiguen la capacidad de comprender es la lectura de aula. Sólo se habrá alcanzado esta competencia cuando el alumno, por sus propios recursos, es capaz de establecer una meta y tenga autodeterminación conseguir alcanzarla, a través del rápido acceso al significado de las palabras, su consecuente construcción de proposiciones lineales y organizadas; y la posterior revisión de lo que sabe y conoce desde la información elaborada a partir del texto.

Difícil tarea que lidia con tres variables: conocimientos y estrategias de las que dispone el lector; las ayudas aportadas por el maestro y el texto y sus posibilidades interpretativas. Detectando la distancia entre lo que se hace y lo que se podría hacer, se podrá proponer a los maestros cambios realistas y relevantes, que contribuyan a la mejora de su práctica docente y, en consecuencia, la capacidad de comprensión, en la medida de lo posible, dentro del aula.

En conclusión, la capacidad de comprensión, para poder desarrollarse, demanda cierto tipo de experiencias que los centros educativos deben proporcionar, por ello, es necesario analizar lo que ocurre en el interior de sus aulas. Analizar la actividad docente del maestro cuando lee junto a sus alumnos, es necesario para saber si lo que hace el maestro corresponde con lo que se debe hacer y, en caso de que no, poder plantear cambios viables.

4.1 SISTEMA DE ANÁLISIS DE LECTURA DE AULA

Antes de comenzar a hablar de estudios que ponen en manifiesto la realidad de las aulas de nuestro sistema educativo, es importante plasmar el sistema de análisis de lectura colectivas que se ha llevado a cabo.

De hecho, lo que se conoce como “lectura colectiva” corresponde con ayudar a comprender. Una lectura colectiva de calidad es que ayuda de verdad a comprender porque incluye los elementos clave (en cuanto a organización, contenido, participación). Para saber cómo los maestros pueden mejorar su práctica docente, en cuanto a la lectura y comprensión de texto en el aula, es necesario realizar un análisis que clarifique según Sánchez y otros (2010, p.26):

- a) La distancia entre lo que pueden hacer y lo que hacen,
- b) Qué obstáculos pueden dificultar el cambio una vez que los interesados se disponen a intentarlo.

Para verificar el cumplimiento de estos criterios, es necesario entrar al aula y ver qué sucede en ella. Para ello, se deben realizar grabaciones de lectura colectiva y, posteriormente, su transcripción. Con este tipo de muestras se debe trabajar durante su análisis en torno a tres dimensiones a ser según Sánchez y otros (2010, p.123):

- a) **QUÉ** contenidos o procesos emergen de la interacción. En otras palabras ¿se ejecutan los procesos necesarios para una buena comprensión lo leído?

- b) **QUIÉN** es el responsable de generar esos contenidos y ejecutar esos procesos. O lo que es lo mismo, ¿cuál es el nivel de participación de los alumnos?

- c) **CÓMO** se canaliza la intervención de unos y otros, es decir, para el desarrollo de tareas qué tipo de contexto se crea.

Cada una de las sesiones de lectura colectiva transcritas, se organizan de en episodios y ciclos para su posterior análisis. Las secuencias de interacciones serán organizadas en episodios, que pueden ser de: planificación, lectura en voz alta (o en silencio), discusión o consolidación. Estos episodios a su vez se organizan en ciclos, unidad de análisis más elemental, que recoge los comentarios entre maestro y alumnos que siguen la siguiente estructura: iniciación, respuesta y evaluación.

Una vez organizado el contenido de las muestras, se pasa al análisis de la información que contenga que, a su vez, responde a las preguntas de las dimensiones planteadas: valorar **QUÉ** se hace, **QUIÉN** lo hace y **CÓMO** se hace.

- a) En la dimensión **CÓMO** se valora el modo en cómo se ha organizado globalmente la participación de alumnos y profesores en el curso de la lectura (Sánchez & otros, 2010, p.151). Podemos encontrar dos tipos de estructura de participación: participación simple, que consiste leer en voz alta y “consolidación” (dos episodios); y participación compleja, que puede contar con varios episodios entrelazados, organizados previamente.

- b) La dimensión **QUÉ** responde a la calidad del Contenido Público creado en la lectura. Su calidad será más alta cuando en las distintas intervenciones, que forman episodios y ciclos, maestro y alumnos seleccionen las ideas principales del texto y las organicen de forma coherente. Por el contrario, cuando se acumulan más ideas con otro sin una estructura reconocible el contenido es de baja calidad.
- c) La dimensión **QUIÉN** concreta en qué medida a intervenido el alumnado en la creación de ese contenido, es decir, su participación. La participación de los alumnos puede ser de nivel bajo (el profesor tiene más papel) o nivel alto (el alumno tiene mayor protagonismo); y dependerá en gran medida de las reacciones del maestro hacia sus respuestas.

4.2 ESTUDIOS REALIZADOS

a) Análisis de lecturas de aula

Estudios de Sánchez y otros (2010) y Broncano y otros (2011), que han usado el sistema de análisis detallado, exponen cómo verdaderamente se trabaja la lectura dentro del aula.

Sánchez & otros (2010) analizaron 30 lecturas de aula y 7 Unidades Didácticas, que demostraron que las lecturas llevadas a cabo por los maestros, normalmente, no incorporaran un objetivo, no se concretan las ideas principales y tampoco dan tiempo suficiente para que los alumnos participen en la interpretación del texto. A tenor de estos resultados, se tendrían que trabajar sobre varios aspectos para que la lectura de aula, desarrollar la capacidad de comprensión de los alumnos de forma eficaz. Broncano y otros (2011) en su estudio analizaron el tiempo que se dedica a la lectura de un texto y a las actividades típicas de aulas

(ATA's) de una Unidad Didáctica, que previamente distinguieron en función de sus características. Los datos obtenidos demuestran que el tiempo dedicado a la lectura del texto es muy inferior que el que se dedica a las actividades de la Unidad Didáctica. El cambio fundamental que cabe hacerse en esta situación es ampliar el tiempo dedicado a la lectura de textos.

Viendo las deducciones sacadas en los estudios planteadas, he aquí, por lo tanto, la importancia de realizar estudios dentro del aula. Si en realidad los maestros dentro del aula no llevan a cabo los requisitos necesarios para fomentar la comprensión del alumnado, se deben llevar a cabo una serie de ajustes y cambios al respecto.

Hasta aquí se ha visto que la lectura en el aula es crucial para promover la capacidad de comprender de los alumnos. El análisis de lecturas colectivas, indicador directo de la enseñanza de la comprensión, muestra cómo los maestros fomentan la comprensión lectora en el aula. Aparte de los estudios realizados dentro de las aulas, existe otro tipo de estudio que mide la comprensión lectora de los alumnos, que recibe el nombre de **PISA**. A pesar de ser un indicador indirecto de la lectura en el aula; y de no realizarse en un centro de Educación Primaria, muestra la realidad de las aulas de último curso de Educación Secundaria Obligatoria, que será el reflejo de cómo se fomentó la comprensión lectora en años anteriores.

b) PISA

Programme for International Student Assessment (PISA) evalúa la capacidad con la que las personas se desenvuelven en el mundo y, concretamente, en el tema que nos ocupa, la comprensión lectora, mide la capacidad de manejarse con texto diversos presentes en la vida cotidiana.

Los estudios PISA poseen una lógica interna muy notable: la concepción de lo que es comprender orienta el diseño de las tareas de evaluación, los tipos de textos que se emplean y las situaciones comunicativas que se suscitan; y, finalmente, el sistema de interpretación permite, a partir de la teoría de la respuesta al ítem, crear una escala de rendimientos que se corresponde con una escala de competencias. A continuación, se expone la escala de competencias en relación a los distintos niveles de comprensión.

5 (626- 700)	Comprensión Crítica Reflexiones/Volumen grande
4 (553 – 625)	Comprensión Profunda - Sólida Inferencias/Volumen grande
3 (481 – 552)	Comprensión Profunda Extracciones – inferencias/Volumen pequeño – grande
2 (408 – 480)	Comprensión Superficial Extracciones globales/Volumen pequeño
1 (335 – 407)	Comprensión Superficial – Precaria Extracciones locales/Volumen pequeño)

Figura 3. Tabla de competencias y niveles de comprensión en función de puntuaciones PISA en comprensión lectora.

Cuantos más puntos, más procesos sabemos hacer y sabemos manejar una mayor cantidad de información y complejidad de texto. Si el individuo no es capaz de seguir avanzando por los diferentes niveles plateados, el momento que no pueda seguir ascendiendo, las preguntas que aparecen a continuación se ignoran. Una vez situado un alumno o un país en uno de estos niveles, es posible identificar qué es capaz de hacer ante la variedad de textos y situaciones teóricamente delimitados. En ese sentido, los resultados de cada alumno y de cada país se interpretan como evidencias de cuál es su nivel respecto de cada una de las competencias previamente establecidas (Sánchez y García Rodicio, 2006, p.199).

En 2012, PISA realiza su estudio en nuestro país desvelando los siguientes resultados que, posteriormente, en 2013 hace público el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: *La puntuación media en comprensión lectora de los estudiantes españoles es de 488 puntos, 8 puntos inferior al promedio de los países de la OCDE (496), lo que supone una diferencia estadísticamente significativa. España ocupa el puesto 23 en el listado ordenado de los 34 países de la OCDE.*

¿Supone esto un fracaso o en realidad estamos yendo por buen camino? Obviamente, no podemos generalizar estos resultados a toda la población, ya que la comprensión lectora se ve comprometido a raíz del contexto en el que se desarrolle. Sin embargo, estos datos demuestran el dominio de las competencias más cotidianas, habilidades que si volvemos la vista a atrás en la historia de la alfabetización de nuestro país, no se desarrollaban. En definitiva, hemos evolucionado a lo largo de los años, pero todavía queda el anhelo de conseguir competencias superiores. En respuesta a la pregunta anterior, se determinará si es un éxito o un fracaso lo conseguido en función de cuando queramos cada cosa. Más que ser un estudio para diferenciar a unos países de otros, supone conocer en qué punto está el sistema educativo y hacia dónde queremos llegar.

Se puede apreciar con los distintos estudios realizados para conocer la realidad de sus aulas, en relación a la práctica docente llevada a cabo dentro de ellas y las competencias adquiridas por los alumnos, la importancia de la lectura del aula, aspecto fundamental y muy variable, que justifica seguir investigándolo para seguir conociendo patrones.

4.3 ¿CUÁL ES LA FUNCIÓN DE LOS LIBROS DE TEXTO?

Los resultados de la comprensión del alumno, no sólo dependen únicamente de sus habilidades o de la práctica docente que el maestro ejerce sobre ellos,

también depende de los textos a los que se enfrentan, sobre todo, aquellos que están en los libros de texto. En la actualidad, a pesar de los diversos recursos que podemos llevar al aula, el libro de texto sigue siendo el principal instrumento pedagógico en los centros educativos, que establece una gran rigidez en los aspectos curriculares de la función docente.

Actualmente, no existen estudios detallados sobre la función de los libros de texto para ayudar a comprender, sin embargo, cabe destacar su importancia debido a que también pueden ayudar a comprender, siempre y cuando cuenten con una planificación, tareas que incidan sobre los contenidos principales y que fomenten la participación del alumnado. Por ende, se puede llevar a cabo un análisis de los libros de texto, siguiendo un esquema paralelo al del análisis de la lectura colectiva (que incluye organización, contenido y planificación)

5. EN CONCLUSIÓN...

Aprender a leer para el alumnado supone un largo proceso en el que adquieren diversas competencias para poder elaborar representaciones mentales poniendo en marcha una serie de procesos para los cuales, previamente, necesita tener en su posesión una serie de habilidades y conocimientos. Los alumnos están desigualmente capacitados para enfrentarse a este reto, aquellos que tienen dificultades o no adquieren esas competencias, pueden quedarse fuera de la consecución de las mismas y, por ello, de alcanzar la capacidad de comprensión.

Se atribuye al maestro la responsabilidad de acompañar en el camino hacia la comprensión a sus alumnos, ayudando y guiando en su proceso, que se verá provisto de diversas experiencias, sin embargo, los docentes son los primeros que deben aprender a enseñar a comprender. No solamente sirve con entender la teoría de la práctica, sino ser conscientes de dónde nos encontramos, qué debemos hacer y dónde queremos llegar. Recientes estudios demuestran que los maestros no leen lo suficiente con los alumnos, no se fija una meta de

lectura o no se tienen diversos factores en consideración: la planificación, la consolidación, los contenidos, etc. Con estos resultados se puede afirmar que la lectura de aula en la realidad del aula, a día de hoy, es pobre y alejada de lo ideal. Si con la puesta en marcha de diversos estudios se puede detectar la distancia entre la lectura de aula ideal y la real; lo que se hace y lo que se podría hacer; se pueden proponer a los maestros una serie de ajustes concretos en su práctica docente, que favorezcan la comprensión lectora del aula.

Solo existirá una lectura de aula ideal en el momento que sean incorporados los elementos esenciales para su consecución y se fomente que el alumno sea capaz, por sí mismo, de crear una meta y demuestre la determinación necesaria para proseguir en su consecución; donde sea capaz de acceder de forma efectiva al significado de las palabras y construir con esos significados; un conjunto de proposiciones organizadas lineal y globalmente y allí donde sea capaz de revisar lo que ya sabe desde la información creada a partir del texto.

SECCIÓN II – ESTUDIO

1. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIOS

La importancia de la lectura se halla en que a través de ella no sólo se extraen ideas sobre textos concretos, sino que aporta a la persona conocimientos y una mayor riqueza comunicativa. Se trata, por tanto, de un mecanismo de adquisición y transmisión de información, que de forma transversal, influye en la vida personal y académica; en función de su desarrollo o no.

La lectura requiere capacidad de comprensión, capacidad que el alumno adquiere a la largo de toda su escolarización a través de un aprendizaje continuo y sostenido. Comprender es difícil, por ello, desde el ámbito educativo los maestros deben enseñar a comprender. Esto se hace a través de lecturas colectivas o libros de textos, que reúnen ciertos requisitos, más concretamente, que tienen una buena organización, contenido y participación. Por lo tanto, es necesario saber si dentro del aula, esto se cumple realmente. Actualmente, existen registros de lecturas de aulas que muestran la evidencia de que no se cumplen esta serie de requisitos, no obstante, es necesario continuar con la información al respecto. Sin embargo, en el caso de los libros de texto no se cuenta con estudios sobre su diseño.

En definitiva, el presente estudio, a través del análisis de lectura colectiva, libro de texto (como fuente de los contenidos) y prueba escrita (como material de evaluación final), en un aula de Educación Primaria, tiene como objetivo responder a la siguiente pregunta:

¿Favorecen la comprensión?

2. INTRODUCCIÓN

El estudio se ha desarrollado el miércoles 13 abril del 2016, en un aula de sexto curso de curso de Educación Primaria del CEIP Las Dunas, colegio público situado en la localidad de Liencres de Piélagos (Cantabria). Concretamente, la investigación llevada a cabo se centra en el **análisis de la lectura colectiva, el libro de texto y la evaluación final** de la Unidad Didáctica (UD) *Del absolutismo al liberalismo*, perteneciente al área de Ciencias Sociales.

Para ello, se ha tenido que recopilar diversos materiales, que constan de: **transcripción de lectura colectiva y, el libro de texto y examen de Ciencias Sociales de la editorial Vicens Vives**.

3. CONTEXTO DEL AULA

La **maestra** participe en el estudio, diplomada en Magisterio de Educación Primaria por la especialidad de Música, cuenta con más de quince años de experiencia en diversos centros educativos de España; y desde hace ocho ejerce su docencia en este centro. Es la tutora del grupo – clase al que enseña: Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Música. Además, imparte esta última asignatura al resto de las clases del mismo nivel y clases de refuerzo de Lengua y Matemáticas en las clases de quinto de Educación Primaria.

El **grupo – clase** se constituye de veinte alumnos repartidos de forma equitativa en función de su sexo, es decir, diez niñas y diez niños. Estos alumnos se encuentran según la teoría constructivista de Piaget entre los estadios de las operaciones concretas y de las operaciones formales, donde los alumnos han afianzado el hábito lector y, en ocasiones, ya pueden realizar juicio críticos sobre lo leído.

4. DIMENSIONES E INDICADORES

A tenor de la información recopilada y para realizar el exhaustivo análisis, se han contemplado para las dimensiones de lectura colectiva, libro de texto y evaluación final diversos indicadores.

4.1 LECTURA COLECTIVA

Para poder llevar a cabo el análisis de lecturas colectivas que valoren **QUÉ** se hace, **QUIÉN** lo hace y **CÓMO** se hace, debemos tener en cuenta los siguientes indicadores:

a) **Cómo se organiza. Episodios y ciclos.**

La división de la sesión a analizar se divide en episodios (fases dedicadas a un objetivo concreto: corregir, leer, repasar, discutir, etc.) y ciclos (procedimentales y de contenido).

Se pueden concretar la existencia de los siguientes **episodios**:

- **Episodio de planificación.** Introducción o preparación al texto que va a ser leído. Pretende activar conocimientos previos, dar sentido al tema a tratar u ofrecer un guion del texto.
- **Episodio de lectura en voz alta.** Episodio central que puede ser en silencio, en voz alta por turnos o ambas de forma conjunta.
- **Episodio interpretación.** Trata de entender qué nos dice el texto, a través de diversas formas: preguntas sobre el texto, actividades del libro, realización de mapas conceptuales, etc

- Episodio de consolidación. Posteriormente a la interpretación, se realiza una actividad cuyo fin es afianzar las ideas extraídas.
- Episodio de vocabulario. Se aclara el significado de palabras desconocidas.
- Episodio de elaboración de esquemas. Los alumnos tras finalizar la explicación teórica de la sesión, realizan un esquema de forma individual que recoge las ideas principales del texto trabajado.
- Episodio de corrección. Corrección de tareas encomendadas en clase o como deberes.
- Episodio de revisión de exámenes.

Los **ciclos** que podemos detectar son:

- Procedimentales. Se realizan acciones.
- De contenido. Se elaboran ideas y conceptos.

b) Qué se dice. Contenido Público.

El Contenido Público es el conjunto de todas las cosas que se dicen en el texto, durante los ciclos en los que se divide la sesión. De esta forma, conocemos el contenido de la sesión en su totalidad.

Los Contenidos Públicos pueden ser relevantes o irrelevantes en función del contenido del texto trabajado. Serán más relevantes cuanto mayor relación tenga con los contenidos del texto y viceversa. Para una clara diferenciación del tipo de contenido, se pasará a la identificación de proposiciones para la extracción del contenido tratado y, posteriormente, a su identificación con los Episodios señalados.

c) **Quién genera los contenidos. Participación**

Con participación nos referimos a la contribución del alumnado en la construcción del Contenido Público o en qué medida es generado por la maestra. En función de quién o quiénes son partícipes de creación del contenido, podemos hacer la siguiente distinción: participación baja, medio o alta.

Para indicar quién crea el Contenido Público, se deben aplicar los siguientes criterios de Participación a los Ciclos: tipo de pregunta (cerrada, con pistas o abierta) y reacción y participación de la maestra.

4.2 LIBRO DE TEXTO

- a) **Relevancia de la lectura.** Para conocer la importancia que se da a la lectura, se debe distinguir entre texto genuino (aporta contenidos que serán objeto de estudio de la UD); texto de ayuda (sirve de apoyo al texto genuino) y de relleno (texto accesorio que ni repasa ni introduce contenidos) en cada unidad. La abundancia de texto genuino reflejará que la lectura realizada cumple la función de fuente del conocimiento.
- b) **Organización.** Este indicador permite observar si el libro de texto tiene una estructura que actúe como guía para el alumno. En función de la existencia o no de una planificación/revisión a lo largo de la UD, se guiará o no a los alumnos hacia las ideas principales del texto; o no se sabrá la interpretación del contenido del texto.
- c) **Contenido dirigido a la discusión.** El libro de texto contiene una proporción de tareas que pueden dividirse en función de los contenidos profundos/centrales o periféricos de la unidad. Si las tareas se centran en lo profundo (inferencias) o en lo central (ideas principales y secundarias) se está pidiendo al alumno que busque lo importante. Por

lo contrario, si abordan contenidos periféricos, el alumno no se dirige a los contenidos centrales, dando lugar a que no sepa diferenciar niveles de importancia.

d) Participación. El nivel de participación del alumnado se determina en función de qué tipo de tareas aparecen en el libro. Se pueden contemplar tareas de completar que contienen pistas, es decir, parte de la actividad está resuelta y solo hay que rellenar; y de generar, donde el alumno debe elaborar toda la respuesta para realizar la actividad. Cuantas menos pistas contenga el ejercicio más participará el alumno y viceversa. Lo ideal es que el alumno resuelva toda la actividad, que sea él quien cree la respuesta.

4.3. EVALUACIÓN FINAL

a) Organización. Así como el libro de texto gracias a una planificación/revisión, guía a los alumnos a través de los contenidos del texto a la esencia del mismo, el examen puede seguir una estructura que active los conocimientos previos adquiridos por los alumnos durante la UD, que facilite su ejecución.

b) Contenido. En el interior del examen se encuentran una serie de actividades divididas en función de los contenidos que abarcan (centrales, profundo o periféricos). Cuando las actividades se centran en contenidos centrales (ideas principales y secundarias) o profundos (inferencias) se pide a los alumnos que se centren en lo trascendente. Sin embargo, las actividades abordan contenidos periféricos, el alumnado se aleja de los contenidos centrales tratados en la unidad.

c) Participación. Al igual que en el libro de texto, la participación de los alumnos es determinada en relación al tipo de tareas que aparecen en el examen. Se pueden contemplar tareas de completar y de generar,

donde el alumno debe rellenar o elaborar la respuesta para realizar la tarea, respectivamente. Además, en este caso, encontramos preguntas tipo test, que se clasifican por separado del tipo de actividades expuestas. En función de las pistas que arrojen las tareas, el alumno participará más o menos en su resolución. Lo ideal es que el alumno formule de forma completa la respuesta de la actividad.

5. ANÁLISIS Y RESULTADOS

5.1 LECTURA COLECTIVA

a) Organización

A lo largo de la sesión de lectura colectiva *Una nueva forma de gobernar: el liberalismo*, se distinguen un total de 8 episodios. Con el consecuente análisis se extraen los siguientes datos:

- **Episodio de Planificación.** Introducción al texto que va a ser leído.
 - Episodio de activación de conocimientos previos. Dar sentido o poner en situación al alumnado sobre el tema del texto a tratar.
- Episodio de Mixto de Lectura de texto e Interpretación de la lectura. A lo largo de la lectura colectiva tiene lugar una consecutiva intercalación de ambos episodios.
 1. Episodio de Lectura en voz alta. Lectura del texto en voz alta por turnos.
 2. **Episodio de Interpretación de la lectura.** Discusión acerca de las ideas extraídas del texto a través de preguntas, realización de mapas conceptuales, etc.
 - a) Episodio de vocabulario. Se aclara el significado de palabras desconocidas.

- **Episodio de consolidación.** Afianzar las ideas tratadas en el episodio de interpretación.
- Episodio de planificación de tareas. Se encomiendan una serie de tareas a desarrollar por los alumnos tras los episodios de interpretación y consolidación.
- Episodio de elaboración de tareas. Los alumnos elaboran las tareas encomendadas.
- Episodio de revisión de exámenes. Los alumnos en silencio revisan su examen correspondiente corregido por la maestra

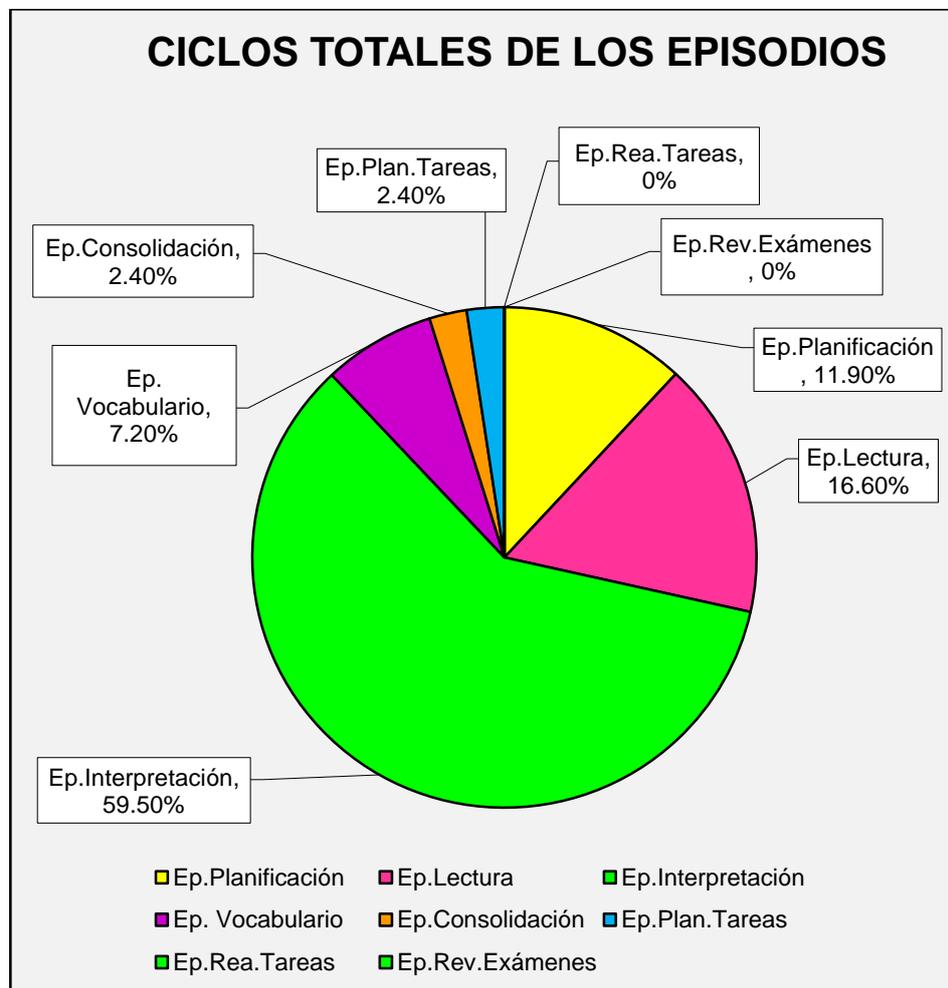
A continuación se expone una tabla con la clasificación de los episodios y de los ciclos que contienen:

EPISODIO DE PLANIFICACIÓN	
Episodio de activación de conocimientos previos (5 ciclos)	
EPISODIO MIXTO DE LECTURA DE TEXTO E INTERPRETACIÓN DE LA LECTURA	
Episodio de Lectura en voz alta (7 ciclos)	Episodio de Interpretación de la lectura (25 ciclos)
	Episodio de vocabulario (3 ciclos)
EPISODIO DE CONSOLIDACIÓN (1 ciclo)	
EPISODIO DE PLANIFICACIÓN DE TAREAS (1 ciclo)	
EPISODIO DE ELABORACIÓN DE TAREAS	
EPISODIO DE REVISIÓN DE EXÁMENES	

b) Contenido

- **División de ciclos de la sesión**

Posteriormente a la clasificación de la lectura colectiva en episodios y su consecuente división en ciclos para analizar el contenido de dicha sesión, se han encontrado 42 ciclos. Gracias a la tabla planteada en el anterior apartado se pueden establecer los siguientes porcentajes, en función de la frecuencia que presentan los ciclos en los distintos episodios.



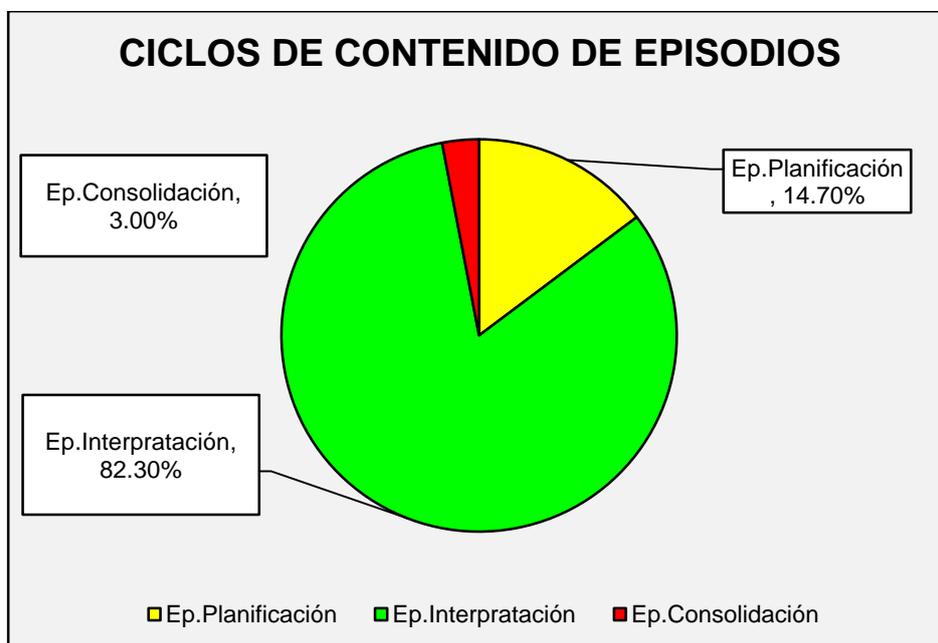
De esos 42 ciclos pertenecientes a 8 episodios distintos, 1 de ellos (2'4 %) pertenecen a la categoría de ciclos procedimentales y 41 (97'6 %), pertenecen a ciclos de contenidos referidos a

diferentes áreas. A continuación, se muestra la misma tabla que en el apartado anterior para la clasificación de los ciclos en función de sus características y del episodio en el que se encuentran:

EPISODIO DE PLANIFICACIÓN	
Episodio de activación de conocimientos previos (5 ciclos de contenido)	
EPISODIO MIXTO DE LECTURA DE TEXTO E INTERPRETACIÓN DE LA LECTURA	
Episodio de Lectura en voz alta (7 ciclos de contenido)	Episodio de Interpretación de la lectura (25 ciclos de contenido)
	Episodio de vocabulario (3 ciclos de contenido)
EPISODIO DE CONSOLIDACIÓN (1 ciclo de contenido)	
EPISODIO DE PLANIFICACIÓN DE TAREAS (1 ciclo procedimental)	
EPISODIO DE ELABORACIÓN DE TAREAS	
EPISODIO DE REVISIÓN DE EXÁMENES	

Al centrarnos únicamente en los episodios de **Planificación, Interpretación; y Consolidación**, descartamos, por ende, para la continuación de este estudio el resto de episodios (Lectura, Planificación de Tareas, Elaboración de Tareas y Revisión de Exámenes). De esta forma, eliminando el ciclo procedimental (2,6%) del Episodio de Planificación de Tareas y los siete ciclos de contenido del Episodio de Lectura (16'6%) se pasa a trabajar únicamente con ciclos de contenido, concretamente, 34 ciclos de contenido (5 del Episodio de Planificación, 28 del Episodio de

Interpretación y 1 del Episodio de Consolidación) que tienen la siguiente frecuencia en estos tres episodios:



- **Contenido específico de los ciclos por episodio**

De forma más específica, los ciclos de contenidos han sido clasificados en función a su pertenencia o no al área de Ciencias Sociales y, además, en su vinculación o no al tema a tratar. Por ende, los ciclos han sido clasificados siguiendo los siguientes criterios:

- **Contenido de Ciencias Sociales**

- Propios de la lectura. Contenidos o ideas pertenecientes al área de Ciencias Sociales, que se encuentran dentro del texto o a su comprensión.

1.1. Central. Todas aquellas ideas que proporcionan información relevante sobre el tema de la lectura.

1.2. Periférico. Ideas secundarias que no aportan información relevante sobre la lectura.

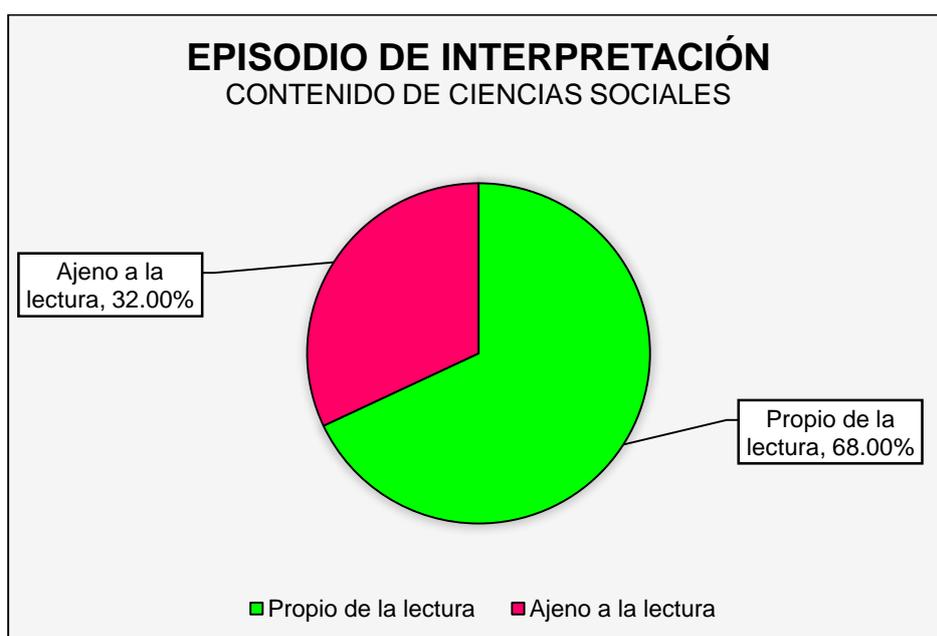
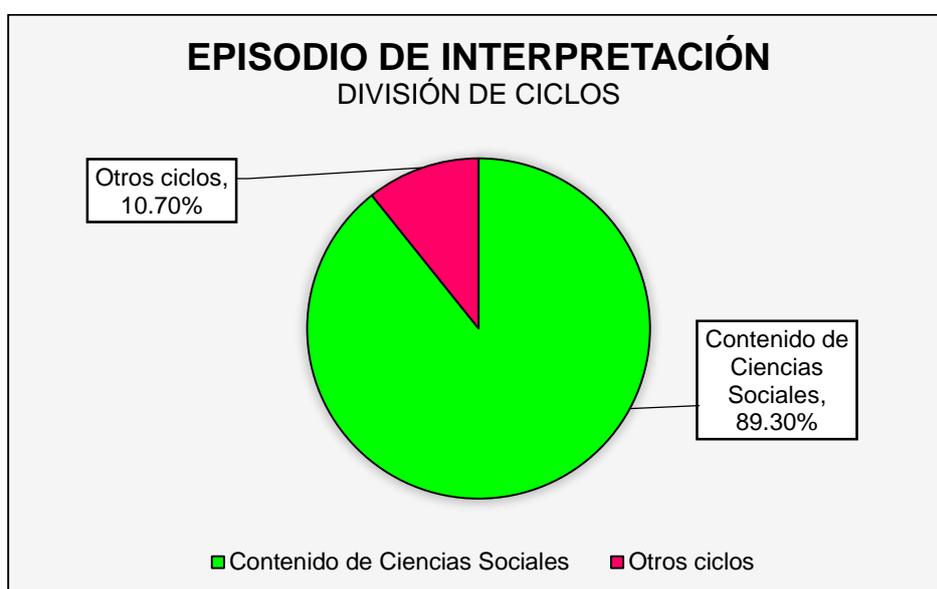
- Ajenos a la lectura. Contenidos o ideas pertenecientes al área de Ciencias Sociales, pero que no están vinculados con el texto o no son importantes para entenderlo.
- Otras Materias. Contenidos que tienen relación con otras áreas o materias: Lengua Castellana y Literatura; Matemáticas, etc.

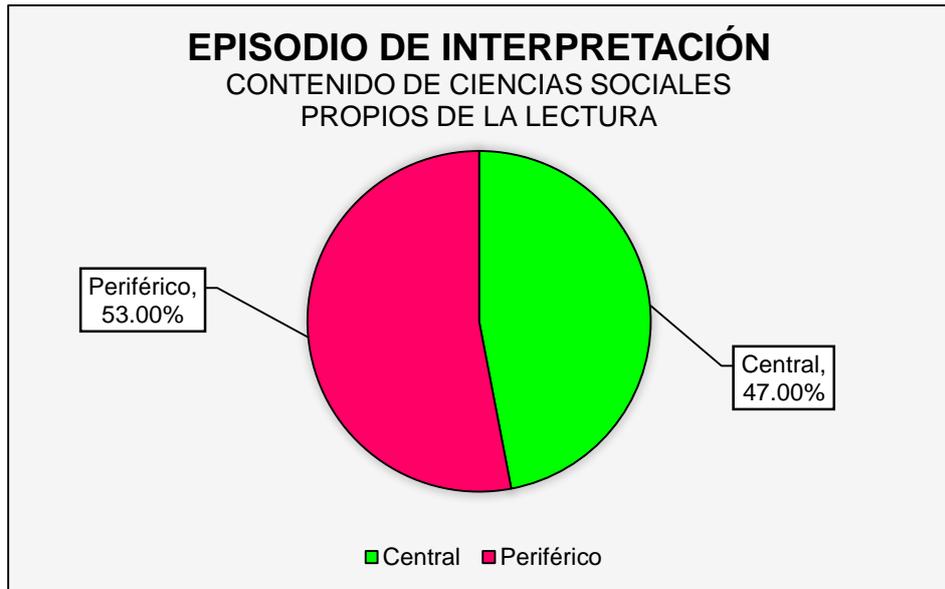
Siguiendo estos parámetros de clasificación, se han obtenido los siguientes resultados:

El **Episodio de Planificación** cuenta con 5 ciclos (14'7% del total), que pertenecen al contenido de Ciencias Sociales, divididos a su vez en: propios de la lectura (1 ciclo – 20%) y ajenos a la lectura (4 ciclos – 80%).



El **Episodio de Interpretación** cuenta con 28 ciclos (82'3% del total), de los cuales 25 ciclos (89'3%) pertenecen a contenido de Ciencias Sociales, que a su vez se dividen en propios de la lectura (17 ciclos – 68%), quedando distribuidos en: central (8 ciclos – 47%) y periférico (9 ciclos – 53%); y en ajenos a la lectura (8 ciclos – 32%). Por último, los 3 ciclos restantes (10'7%) se clasifican como “Otros ciclos”, dado que su contenido pertenece al área de Lengua Castellana y Literatura.

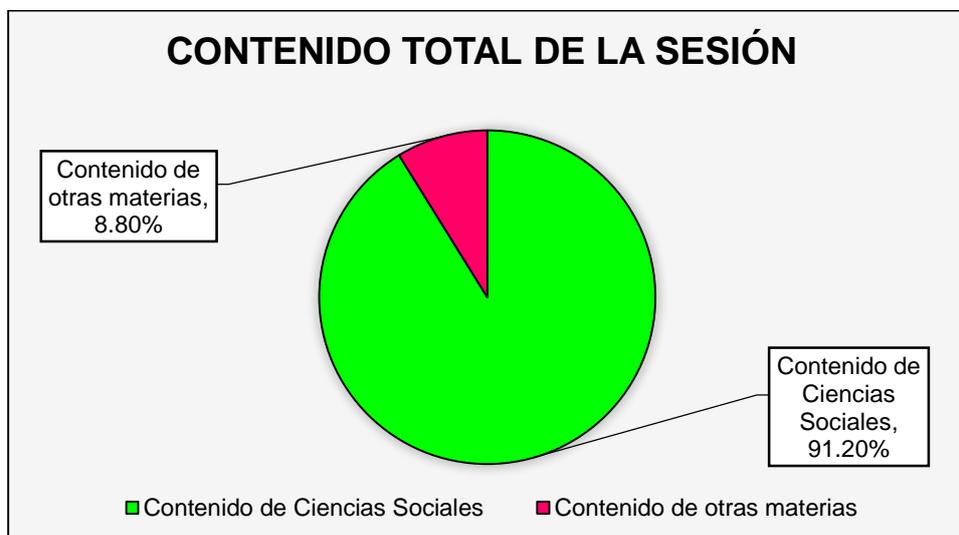


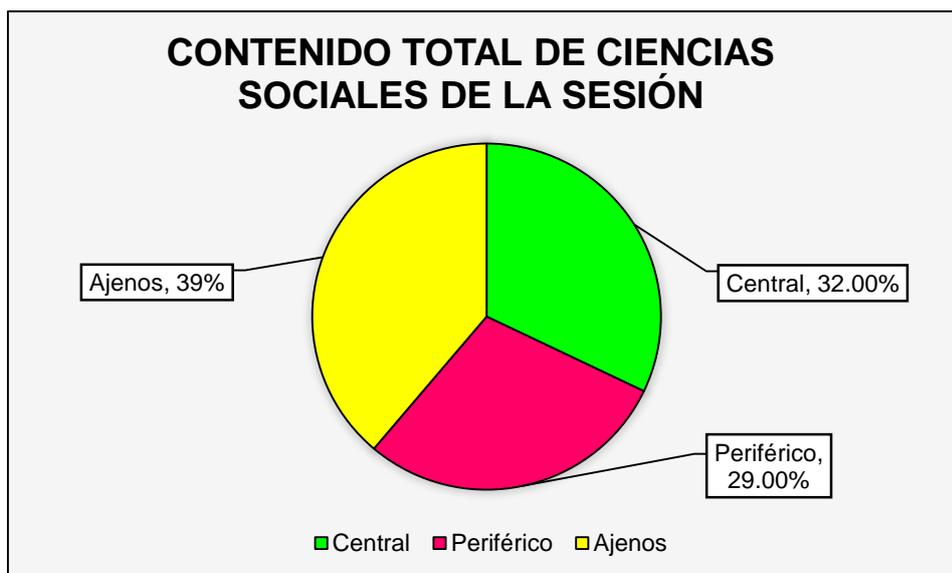


Finalmente, el **Episodio de Consolidación** se compone de 1 ciclos (3% del total), que pertenece a contenido de Ciencias Sociales propio de la lectura.

- **Contenido total de la sesión**

En conclusión, centrando la atención en la visión global a los contenidos de Ciencias Sociales y de Otras Materias, se establecen los siguientes porcentajes en función de la presencia de contenidos propios (centrales y periféricos) y ajenos a la lectura; y de otras áreas respectivamente:





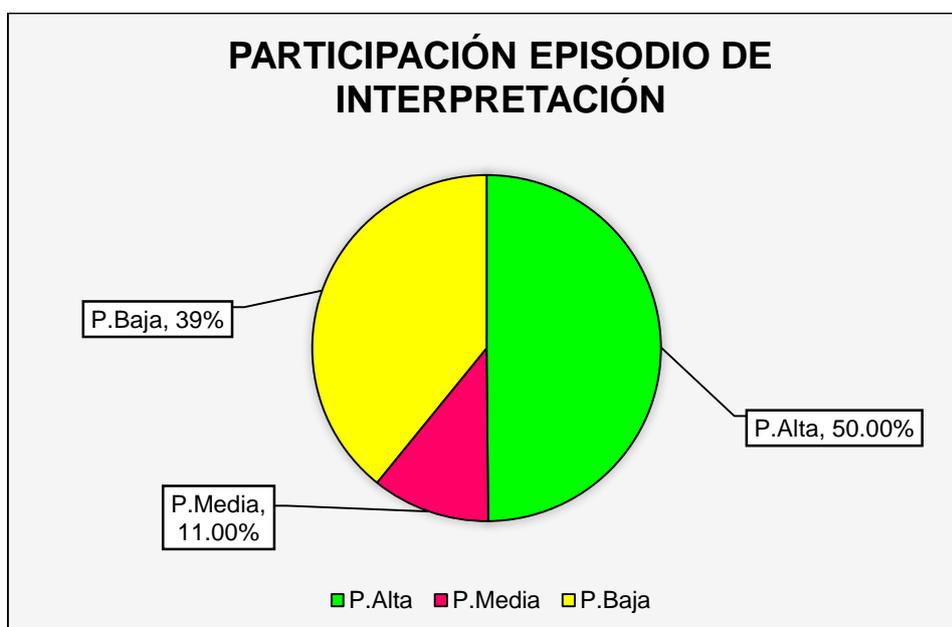
c) Participación

- **Participación por episodios**

En el Episodio de Planificación destaca el predominio de la baja participación por parte del alumnado, que supone un 80% (4 ciclos de los 5 totales). El ciclo restante (20%) corresponde al nivel de participación alta de los alumnos.

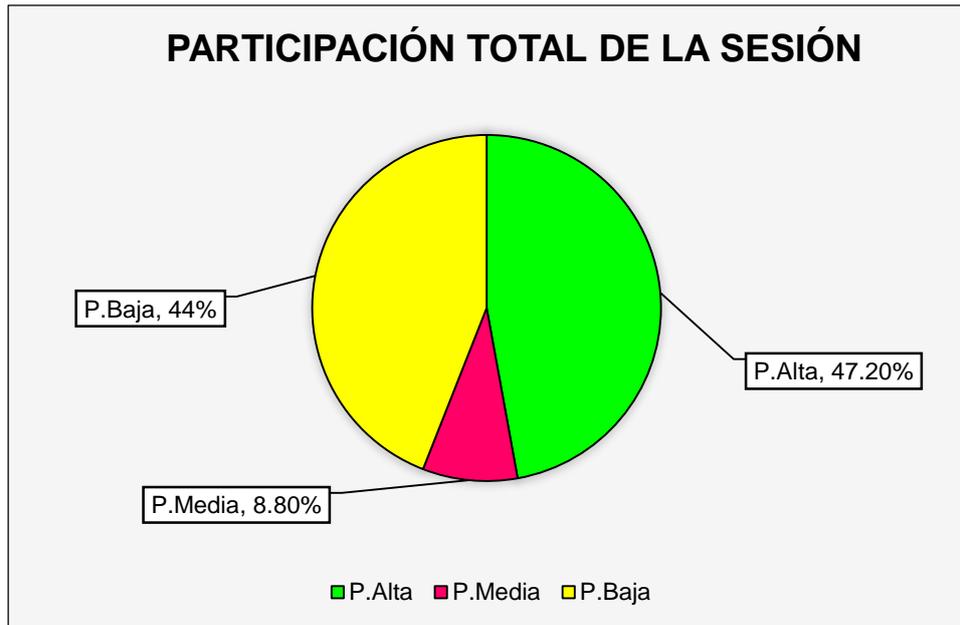
Dentro del Episodio de Interpretación la participación del alumnado en la sesión sigue es de alta participación, con un 50% (correspondiente a 14 ciclos), seguido muy de cerca de la participación baja, dado que 11 ciclos de los 28 totales pertenecen a este nivel, concretamente, un 39%. Los 3 ciclos restantes (11%) pertenecen a la participación de nivel medio.

Finalmente, en el Episodio de Consolidación encontramos un ciclo que corresponde al nivel de participación alta por parte del alumno, siendo así esta última del 100% dentro de este episodio.



- **Participación total de la sesión**

A nivel general, los resultados obtenidos manifiestan una ligera alta de participación del alumnado, siendo esta de 47'2%, correspondiente a 16 ciclos de los 34 totales (casi la mitad de todos los ciclos). Seguidamente, 15 ciclos (44%) pertenecen al nivel de participación, quedando, por lo tanto, 3 ciclos (8'8%) de participación de nivel media.



5.2 LIBRO DE TEXTO

a) Relevancia de la lectura. Tipos de texto

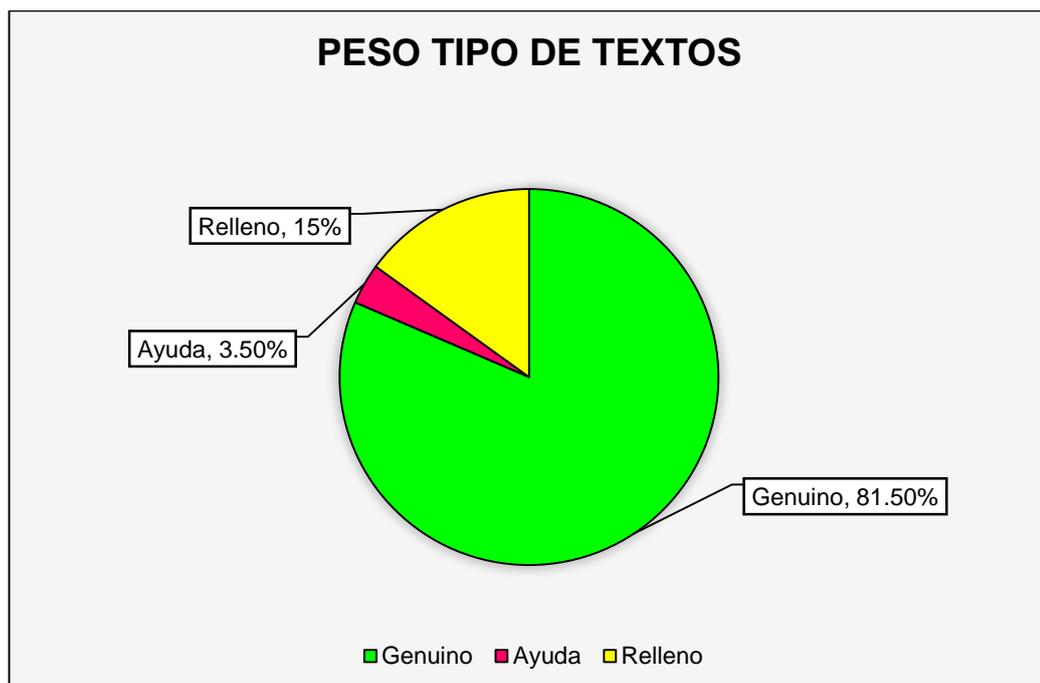
En primer lugar para conocer la relevancia de la lectura en el aula, se debe delimitar en primer lugar los textos presentes en la Unidad Didáctica. Para ello, aparte de tomarse en consideración los textos (todo aquello que es marcado por señales gráficas). Posteriormente, se comenzó la identificación de los tipos de texto de la unidad, en este caso, se han reconocido los siguientes: genuino y de relleno.

- **Los textos genuinos** son aquellos que aportan contenidos que son centro de estudio de la unidad. Por ejemplo, si el tema trata del paso de un régimen de gobierno a otro, es decir, del absolutismo al liberalismo; el texto describe ambos sistemas.
- **Los textos de ayuda** sirven de apoyo al genuino. En concreto, prepara para entender el texto genuino o repasa lo que ha

contado este último. Preparar puede consistir en comunicar la idea principal de la UD o en invocar conceptos ya conocidos y relevantes, para entender lo que sigue. Por otro lado, repasar es repetir (con las mismas u otras palabras) las ideas nucleares de un texto genuino.

- **Los textos de relleno** no tienen relación con el tema a tratar en la unidad, son accesorios, es otras palabras, no introducen, repasan o resumen contenidos de la unidad. Por ejemplo, en la unidad *Del absolutismo al liberalismo*, se habla de los movimientos artísticos de la época. Esta sección de la unidad aparece con el nombre de *Zoom Patrimonio*.

Para calcular la proporción de ambos tipos de texto se han contabilizado párrafos, no textos. De esta forma, se tiene en consideración el volumen de un texto y otro, que es lo que realmente importa. Se han tomado también como párrafos cuadros y líneas del tiempo: que suponen parte del hilo conductor de la UD. Por consiguiente, en esta Unidad Didáctica encontramos la siguiente distribución:



b) Organización. Estructura del libro de texto

Este indicador permite observar si el libro de texto tiene una estructura que actúe como guía para el alumno. En función de la existencia o no de una planificación/revisión a lo largo de la UD, se guiará o no a los alumnos hacia las ideas principales del texto; o no se sabrá la interpretación del contenido del texto. En este caso, al inicio de la Unidad Didáctica se encuentra un recuadro que indica qué contenidos van a ver los alumnos, por ende, existe una planificación que sirve como guía y organiza los contenidos a aprender por los alumnos a lo largo de dicha unidad.

c) Contenido al que se dirigen las actividades

Antes de clasificar las tareas en función de la jerarquía de los contenidos, se han diferenciado dos niveles de importancia del texto a tenor de su contenido: central y periférico. Lo central es lo conceptual, toda aquella información que permite entender cómo funcionan dos formas de gobierno (absolutismo y liberalismo) para posteriormente comprender los sucesivos cambios históricos. El contenido central, por lo tanto, explica cómo estos elementos se relacionan entre sí. Si lo central son los principios, patrones, reglas, etc., por eliminación, el contenido periférico, será todo lo demás: movimientos artísticos, casos particulares, curiosidades, etc.

En función del análisis realizado acerca de los contenidos centrales o periféricos de la unidad, las tareas, de la misma forma, se centran en lo central (ideas principales y secundarias), en lo profundo (inferencias) o en lo periférico. Antes de realizar esta última clasificación, se debe saber qué es una tarea. Toda pieza del libro que pide al alumnado hacer algo distinto de leer, en otras palabras, toda aquello que exige responder, completar, hacer, unir, nombrar, etc. es una tarea. Lo más común, es

encontrar las actividades encabezadas con un título que marquen el inicio de las mismas y/o en el interior de un recuadro de un determinado color. En ese espacio, se encuentran numeradas o bien marcadas por un punto.

En el caso de esta editorial, las actividades se encuentran distribuidas a lo largo de todas las páginas de la unidad y muestran las siguientes características:

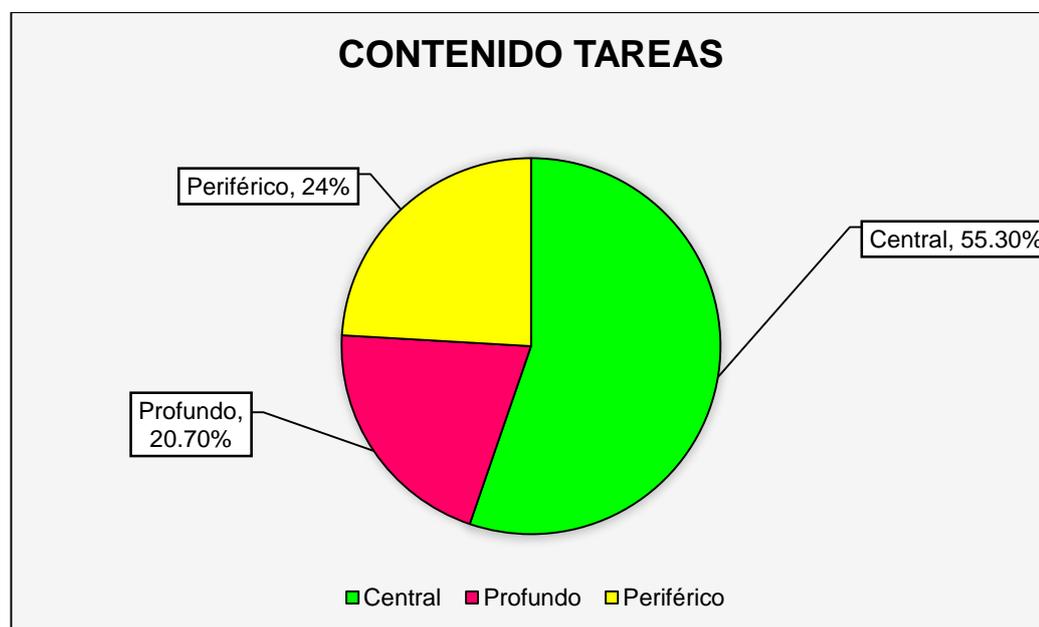
- El color del enunciado. En ocasiones las tareas adoptan un color distinto al texto de la unidad. Normalmente de color azul.
- El color del número. El color de los números varía en función de su dificultad. Los colores que toman los números son azul, verde y rojo.
- Círculos. Al lado o debajo de los números de la actividad, en ocasiones, aparecen círculos de color naranja o rojo, y círculos morados respectivamente, que van en función de la competencia clave a fomentar con la actividad.
- Los recuadros. En función del color de la página del libro, los recuadros toman un color u otro. Sin embargo, algunas actividades simplemente aparecen señaladas con una línea verde vertical.

A lo largo de toda la unidad las tareas no van precedidas por el título de actividades o ejercicios, simplemente se ponen al final de una sección. Las únicas actividades que reciben un título son *Define conceptos*, que aparecen en algunas secciones de la unidad; y *Repasa lo aprendido* que corresponde a las actividades del final.

Delimitadas las 58 tareas que contiene la unidad, consecutivamente, se

han sometido a análisis en función de las ideas o contenidos, que reclamaban para resolverla y, para ello, se han clasificado las actividades a tenor de si tratan contenidos profundos/centrales o periféricos.

Varias tareas presentan más de una pregunta en su interior, por ello, en el momento que una de ellas presente contenido central, se clasifica como tal, pero solo una vez.



d) Participación. Tipo de tarea

Una vez considerado el contenido de las tareas en función de la relevancia de los contenidos de la propia Unidad Didáctica, se han considerado los siguientes formatos de tareas para determinar la participación del alumnado en la realización de las mismas:

- Generar. El alumno debe producir la respuesta completa para resolver la actividad.

- Completar. El alumno solo debe producir parte de la respuesta para resolver la actividad.



5.3 EVALUACIÓN FINAL

A continuación se expone el análisis de la evaluación final, que atiende a los siguientes aspectos:

a) Organización

Al inicio de cada cara del examen se expone una imagen acompañada de un breve texto en el que, con prudencia ante esta afirmación, intenta activar conocimientos previos de los contenidos vistos a lo largo de la unidad. A su vez, las actividades del examen siguen el orden que establece el libro de texto en los contenidos tratados, es decir, la primera pregunta del examen pertenece a los primeros párrafos de la primera página del tema, la segunda pregunta a los siguientes contenidos del

temario y así sucesivamente hasta finalizar las preguntas. De esta forma, puede que los alumnos puedan llegar a la respuesta correcta ya no únicamente activando los conocimientos previos que suscita la presencia de la historia inicial, si no haciendo uso de su memoria visual y espacial, recordando las páginas del libro de texto.

La maestra cuando reparte el examen, no hace ninguna introducción del mismo. Los alumnos se han enfrentado más veces a este tipo de evaluación (todos los exámenes propuesto por la editorial siguen la misma estructura), dando lugar a que una vez tengan al examen comiencen a realizarle.

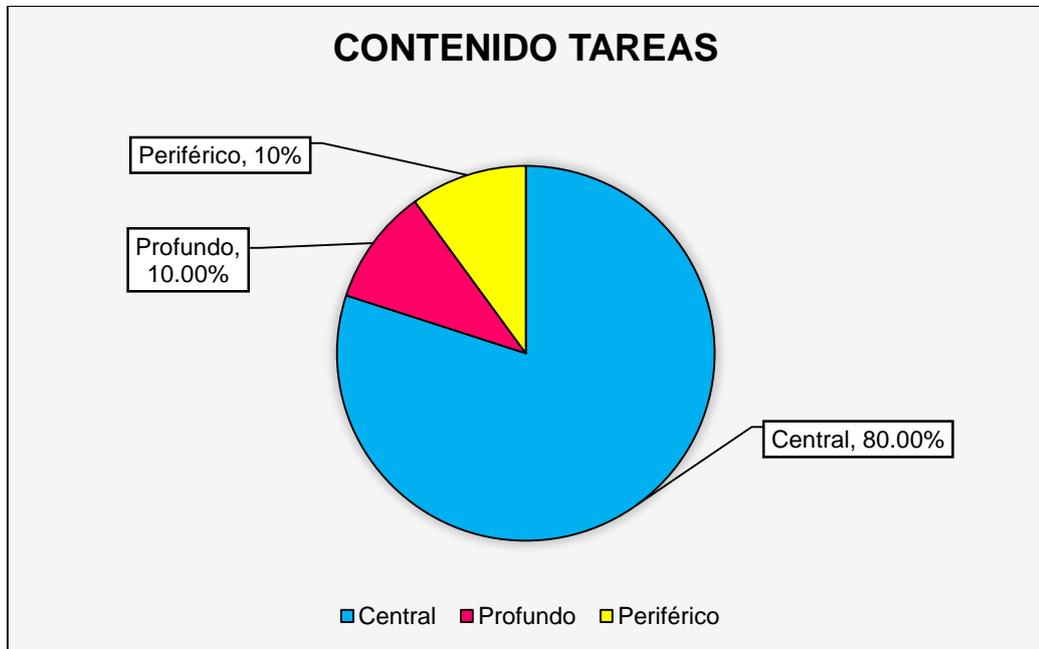
b) Contenido

Las dos categorías mencionadas en el apartado *Contenido al que se dirige a la discusión* (central y periférico); que diferencian la importancia de los contenidos presentes en el libro de texto, sirven a la hora de esclarecer los contenidos de las preguntas del examen. De forma resumida, los contenidos o ideas centrales proyectan información relevante (principios, reglas...), es decir, la esencia del texto. Por el contrario, los contenidos periféricos, sólo reflejan casos particulares o datos irrelevantes.

A tenor del análisis realizado de los contenidos centrales o periféricos de la unidad, las tareas, de la misma forma, se centran en lo central (ideas principales y secundarias), en lo profundo (inferencias) o en lo periférico.

En el caso de esta editorial, las preguntas del examen van precedidas de un número (1, 2, 3... 10). Una vez delimitadas las 10 tareas que contiene la unidad, se han analizado y clasificado según las ideas o contenidos, que reclamaban para resolverla y, para ello, se han establecido las categorías de: profundos/centrales o periféricos. Algunas

actividades tienen más de una pregunta en su interior, en ese caso, cuando una de ellas trate contenidos centrales, se clasifica como tal, pero solo una vez.

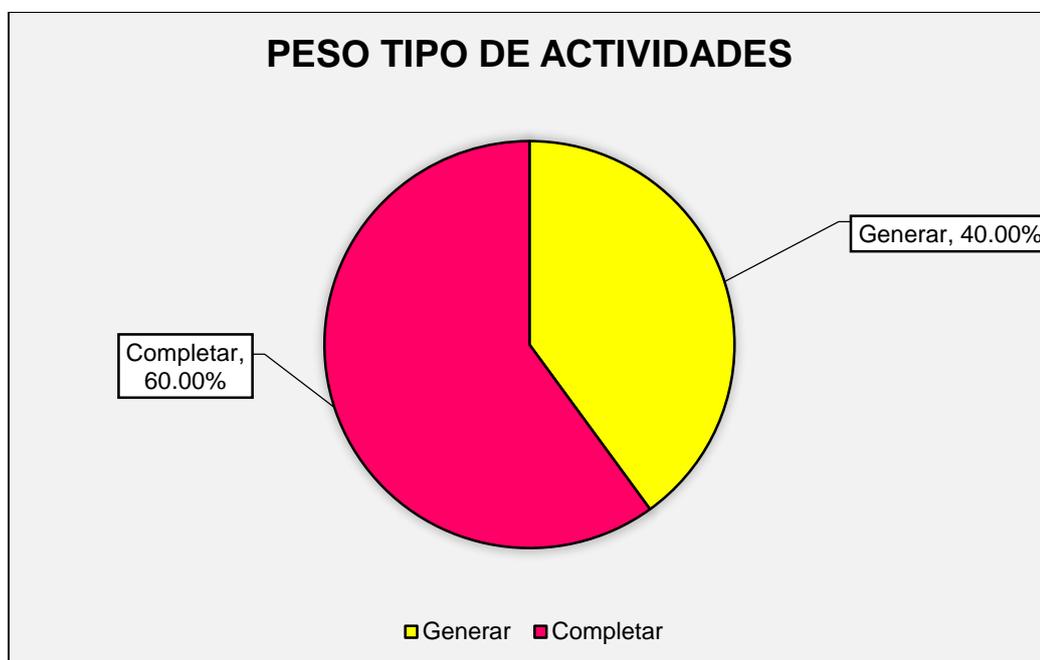


c) Participación

Considerado el contenido de las tareas en función de la relevancia de los contenidos de la propia Unidad Didáctica, se han considerado los siguientes formatos de tareas para determinar la participación del alumnado en la realización de las mismas:

- Generar. El alumno, para resolver la actividad, debe crear la respuesta completa
- Completar. El alumno sólo debe producir parte de la respuesta para resolver la actividad. Dentro de esta categoría se incluyen aquellas preguntas que sean tipo test.

De las diez preguntas que presenta el examen, en función de su participación se establecen los siguientes porcentajes:



SECCIÓN III - DISCUSIÓN

1. RESUMEN DE LOS RESULTADOS

1.1 LECTURA COLECTIVA

a) Organización

Los resultados obtenidos muestran la sesión organizada en ocho episodios: Episodio de Planificación, Episodio Mixto de Lectura del texto e Interpretación de la lectura (dividido a su vez en Episodio de Lectura en voz alta y Episodio de Interpretación); Episodio de Vocabulario, Episodio de Consolidación, Episodio de Planificación de Tareas, Episodio de Elaboración de Esquemas y Episodio de Revisión de Exámenes.

b) Contenido

El contenido de la sesión está compuesto de 34 ciclos, de los cuales 5 (14'7%) pertenecen al Episodio de Planificación, 28 (82'3%) al Episodio de Interpretación y 1 (3%) al Episodio de Consolidación. Del total del contenido, el 91'2% corresponde al área de Ciencias Sociales, dividido a su vez en: 32% de contenido central, 29% de contenido periférico y 39% de contenido ajeno. Por último, el resto del contenido pertenece al área de Lengua Castellana y Literatura (8'8%).

c) Participación

En el Episodio de Planificación predomina el nivel de participación baja (80%), siendo el restante 20% de nivel de participación alta. En el

Episodio de Interpretación; el 50% corresponde al nivel de participación alta, seguidamente al nivel de participación baja le corresponde el 39% y, por último, el 11% restante es de nivel de participación media. Finalmente, en el Episodio de Consolidación tienen 100% de nivel de participación alta. A nivel general, destaca levemente en la sesión un nivel de participación alta del alumnado (47'2%), seguida de un nivel de participación baja de un 44% y, finalmente, un nivel de participación medio del 8'8%.

1.2 LIBRO DE TEXTO

a) Tipo de texto

El 81'5% del total de los textos de la unidad corresponde a la categoría de Texto Genuino, quedando, por tanto, un 3'5% de Texto de Ayuda y un 15% de texto de relleno.

b) Organización

Al inicio de la unidad didáctica, en la primera página aparece un recuadro que proporciona un índice sobre qué contenidos se van a ver a lo largo de este tema.

c) Contenido

En cuanto al contenido de las tareas, cabe señalar que el 55'3% de las tareas totales corresponden a ideas centrales, el 20'7% a ideas profundas y el 24% a ideas periféricas.

d) Participación

La participación del alumnado en la realización de las tareas presenta un 94'8% en actividades de generar y un 5'2% en actividades de rellenar.

1.3 EVALUACIÓN FINAL

a) Organización

El examen cuenta con imágenes y textos introductorios a las tareas presentes en el mismo.

b) Contenido

En cuanto al contenido de las tareas, cabe señalar que el 80% de las tareas totales corresponden a ideas centrales, el 10% a ideas profundas y el 10% a ideas periféricas.

c) Participación

La participación del alumnado en la realización de las tareas presenta un 60% en actividades de generar y un 40% en actividades de rellenar.

2. INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

2.1 LECTURA COLECTIVA

En relación a la **organización**, la maestra al inicio de la sesión realiza una planificación. Esto es anhelado a la hora de trabajar una sesión de lectura colectiva y comprensión de textos, sobre todo cuando en apartados anteriores, se ha expuesto su ausencia en muchas ocasiones por parte de los maestros en sus respectivas sesiones. Sin embargo, cabe destacar que esta planificación no es de calidad. La maestra activa conocimientos previos referidos al área de Ciencias Sociales para situar a los alumnos en el periodo histórico a tratar en la unidad, pero que no sirven para entender las ideas del texto. Además, es

necesario mencionar que al inicio de la unidad didáctica existe un recuadro, que se expone las ideas principales que se van a tratar, junto a una lectura que ayuda a comprender algunos conceptos que se trataran con posterioridad en la Unidad Didáctica. La maestra obvia toda esta información que plantea el libro de texto y que es de gran ayuda para los alumnos, para establecer un guion sobre los contenidos a plantear en toda la unidad.

Por ende, se plantea que toda planificación es buena siempre y cuando se activen conocimientos previos necesarios y útiles para poder comprender las ideas del texto que se va trabajar dentro del aula. En este caso, la maestra elude las páginas iniciales de la Unidad Didáctica que pueden activar conocimientos previos relevantes y, además, que proporciona un guion acerca de los contenidos que en esta sesión y en las sucesivas se tratará en el aula; llevando a cabo una activación de conocimientos que no son útiles para entender las ideas del texto.

Es importante también mencionar que no se establece una meta explícita, es decir, la maestra comienza a la lectura del texto sin afianzar un objetivo al inicio de la sesión y que se debe alcanzar durante la misma. Sí que antes de comenzar el *Episodio Mixto de Lectura de texto e Interpretación de la lectura*, realiza un breve comentario sobre qué se va a leer, pero esa afirmación no establece una verdadera meta de lectura, como son las ideas y contenidos importantes del texto.

Recordando la organización de los episodios de la sesión (*Planificación, Episodio Mixto de Lectura del texto e Interpretación de la lectura, Vocabulario, Consolidación, Planificación de Tareas, Episodio de Elaboración de Esquemas y Revisión de Exámenes*), destaca de todo ellos el segundo mencionado por su estructura. El *Episodio Mixto de Lectura del texto e Interpretación de la lectura* ocupa la mayor parte del tiempo dedicado. El alumno lee una parte del texto y la maestra, posteriormente, realiza en la mayoría de los casos una explicación “monologo”, para repasar lo leído y, en raras ocasiones, realiza alguna pregunta a los alumnos. Este tipo de explicación, está presente a lo largo de

toda la sesión y en todos los episodios que la componen, dando lugar a que, como veremos posteriormente, afectará a la participación del alumnado.

Cabe destacar la presencia del *Episodio de Consolidación*, que consolida los conocimientos adquiridos destacando las ideas centrales del texto. De esta forma, los alumnos interiorizan los contenidos relevantes tratados a lo largo de toda la sesión. Sin embargo, es relevante aludir a este episodio su corta extensión, dando más tiempo a los episodios de *Elaboración de Esquemas* y *Revisión de Exámenes*; siendo este último innecesario en la sesión ya que no aporta nada a la lectura de aula, quita tiempo de elaboración de esquemas y sólo beneficia a la maestra, que adelanta trabajo.

En cuanto a los **contenidos**, la maestra no tiene prioridad a la hora de trabajar contenidos centrales o periféricos referidos al paso del régimen absolutista al régimen liberal, trata todas las ideas con la misma prioridad, a excepción de en el *Episodio de Consolidación* en la que hace una breve explicación sobre las ideas centrales del texto leído. También se tratan contenidos de Ciencias Sociales ajenos al texto, que hace que ocasiones tanto la maestra como lo alumnos se abstraigan por completo de la lectura del texto, sobre todo cuando en el *Episodio de Planificación* se han activado conocimientos previos no relevantes, para la comprensión del texto y no se ha establecido una meta sobre qué hay que comprender de esta lectura. También se trabajan contenidos del área de Lengua Castellana y Literatura (dentro del *Episodio de Vocabulario*), que, en parte, sirven para comprender algunos conceptos que se plantean en el resto.

La maestra, a nivel general, trabaja todos los contenidos (central, periférico y ajeno) con la misma importancia, destacando una mayor presencia de contenidos ajenos 39%, frente al 32% de contenidos centrales y el 29% de contenidos periféricos; dando lugar a una gran dificultad para los alumnos a la hora de comprender el texto. Por lo tanto, prevalece el trabajo, por parte de la maestra, de contenidos irrelevantes frente a los relevantes, que son necesarios e indispensables para la comprensión del texto. Es decir, los contenidos

generados en la lectura colectiva son pobres y, por lo general, se han generado una mayor cantidad de contenidos de poca calidad sin organización.

Esta forma de trabajo, puede afectar además al momento en el que los alumnos, se pongan a elaborar sus propios mapas conceptuales en el *Episodio de Elaboración de Esquemas*, donde tienen que exponer las ideas centrales y secundarias que reflejan el texto leído; y, debido a la desorganización en el trabajo de contenidos, los alumnos pueden tener dificultades a la hora de extraer por ellos mismos las ideas esenciales “tratadas” en la lectura.

En general, se puede plantear la idea de que la maestra, promueve un aprendizaje memorístico de cara al examen, es decir, fomenta a los alumnos una actitud memorística tanto de conceptos centrales y periféricos, a pesar de que en el *Episodio de Consolidación* se recalca lo más importante.

En referencia a la **participación**, se pone en manifiesto cómo la maestra tiene el papel protagonista, dando así al alumnado un nivel de baja participación a lo largo de toda la sesión. A pesar de que en los resultados extraídos en el análisis de lectura colectiva, de forma general, se haya obtenido un nivel de participación alta del 47'2% y una participación baja del 44%; es importante resaltar que la participación baja del alumnado es demasiado alta (siendo casi del 50%), lo que provoca que la participación alta del alumnado no sea un dato a destacar, sobre todo si se tratan contenidos ajenos o periféricos en estas intervenciones.

2.2 LIBRO DE TEXTO

Nos encontramos una Unidad Didáctica que presenta **textos expositivos** que tratan contenidos e ideas sobre las que los alumnos no tienen muchos conocimientos sobre el tema. Este tipo de textos no exponen, en la mayoría de los casos, inferencias de meta debido a que se refieren fenómenos que dan lugar a otros fenómenos y, además, cuyo propósito es explicar o detallar esos fenómenos. Su estructura es de tipo lógico que responde a la organización lógica de la explicación o descripción del texto (Vidal – Abarca, 2000. p. 11)

En esta UD de la editorial Vicens Vives, el **tipo de texto** predominante es el texto genuino con un 81'5% del total de los textos presentes en la unidad, que tratan contenidos centrales de la unidad.

En cuanto a la **organización**, es importante resaltar que al inicio del tema, en la primera página, hay un recuadro que establece un índice que expone los contenidos se van a ver a lo largo de la unidad y su orden. Sin embargo, en el anterior apartado se ha citado que la maestra hace caso omiso a este índice, comenzando directamente con la primera parte del tema *Una nueva forma de gobernar: el liberalismo*.

El **contenido** de las tareas se centra en las ideas centrales del texto (55'2%). De forma más concreta, respecto a la lectura colectiva realizada del primer apartado del tema *Una nueva forma de gobernar: el liberalismo*; el 72'2% de las tareas tratan ideas centrales del texto. A pesar de que las actividades traten ideas esenciales que ayudan a comprender y a afianzar los conocimientos adquiridos a lo largo de la sesión, la maestra no realiza ninguna de estas y sólo manda realizar un esquema acerca de lo leído. Afirma que, sus explicaciones “monologo” y el mapa conceptual que elaboran sus alumnos de forma autónoma, responden a las actividades planteadas a lo largo de toda la unidad y que, por tanto, no es necesario realizarlas.

Por último, la **participación** del alumnado en la realización de las tareas presenta un 94'8% en actividades de generar y un 5'2% en actividades de rellenar. En este caso, como se ha dicho, los alumnos no elaboran ninguna actividad. De esta forma, se vuelve a consolidar la baja participación de los alumnos a la hora de elaborar contenidos.

2.3 EVALUACIÓN FINAL

El examen analizado es el facilitado por la editorial Vicens Vives. La maestra no ha hecho cambios al respecto sobre los contenidos que se evalúan en la prueba final.

Un aspecto a destacar sobre la **organización** del examen es la introducción que proporciona la maestra. Antes de comenzar el examen se facilita a los alumnos una imagen, que evoca conocimientos relevantes para la ejecución del examen, es decir, la maestra activa conocimiento pertinente preparándoles para la actividad a realizar a continuación. Esta práctica es positiva, porque puede contribuir a que los alumnos se habitúen a indagar en su conocimiento previo relevante antes de afrontar una tarea, colocándose en la mejor condición para resolverla.

Los **contenidos** de las tareas, cabe señalar que más de la mitad (80%) de pertenecen a ideas principales, siendo el 10% de ideas profundas y, finalmente, un 10% a ideas periféricas. Las ideas periféricas no ocupan un lugar relevante, por ende, los alumnos no se alejan de los contenidos centrales del tema. Sin embargo, si se retoma la afirmación de que la maestra quiere que los alumnos se aprendan todo de memoria, puede que los alumnos puedan solucionar estas actividades de manera óptima, pero seguirán sin comprender cuál es la esencia de la lectura de la unidad.

En lo que se refiere a **participación** del alumnado en la realización a las tareas, las actividades de generar ocupan un 60% y el restante 40%, son actividades de completar.

3. IMPLICACIONES

La maestra no realiza una correcta planificación antes de comenzar la sesión. Activa una serie de conocimientos previos de los alumnos para contextualizarles en la época a tratar, pero que no son relevantes a la hora de comprender el texto a leer. Además, obvia la planificación de los contenidos del tema que ofrece el libro de texto, esenciales para establecer metas antes de comenzar la lectura. Sin una planificación de calidad que establezca una meta explícita, implica que la sesión no cuente con una estructura de lectura colectiva ideal, debido a que se comienzan a trabajar los contenidos del texto

sin matizar qué hay que aprender. El alumno, por ende, será incapaz de establecer una lectura estratégica que le permita centrarse en las ideas esenciales del texto. A pesar de que al final de la sesión incluye un *Episodio de Consolidación*, donde se hace hincapié en los contenidos relevantes, la maestra es poco selectiva a lo largo del *Episodio Mixto de Lectura e Interpretación* al tratar los mismos.

Los contenidos del tema, independientemente de su relevancia (centrales, periféricos, ajenos y de otras materias), son tratados con la misma prioridad, es decir, la maestra no enfoca de forma correcta los contenidos, dando lugar a que los alumnos no puedan integrar de forma correcta las ideas principales del texto, debido a que existe una gran abstracción con detalles y datos tangenciales al verdadero sentido del texto. En definitiva, los contenidos generados son pobres y, por lo general, se han elaborado una mayor cantidad de contenidos de poca calidad sin organización. Esto afectará de forma negativa de cara al *Episodio de Elaboración de Esquemas* y a la *Evaluación Final*, debido a que los alumnos no saben diferenciar entre contenidos relevantes e irrelevantes y, por ende, no pueden advertir qué conocimientos son necesarios para afrontar ambas tareas con éxito. El tratamiento homogéneo de todos los contenidos puede llevar a la conclusión de que la maestra fomenta un aprendizaje memorístico del tema a tratar, dando lugar a que los alumnos no comprendan el verdadero significado de la sesión y/o Unidad Didáctica; y sólo usen los conocimientos adquiridos y/o estudiados de cara a la *Evaluación Final*.

Durante la sesión de lectura el alumno tiene baja participación en la creación de contenidos esenciales, elaborando una mayor cantidad de contenidos ajenos y periféricos. Esto se debe a que en un principio no se fijó una meta explícita sobre la lectura, la maestra no trata de forma correcta los contenidos y que esta última tiene el papel protagonista durante la sesión. Además, la maestra deja poco margen de participación al alumnado a la hora de resolver las cuestiones planteadas en clase y, por último, al no realizar las actividades que plantea el libro de texto, los alumnos siguen poder sin exponer los conocimientos adquiridos durante la lectura de aula.

El libro de texto de Ciencias Sociales de 6º de Primaria de la editorial *Vicens Vives*, es el único recurso educativo utilizado durante la sesión. Presenta un gran peso de texto genuino, una correcta organización junto con una planificación inicial, contenidos en los que priman las ideas centrales y las inferencias; y ofrece una alta participación del alumnado, debido a una mayor cantidad de tareas de generar. A pesar de la correcta exposición del tema a tratar, que aporta el libro de texto, la maestra no lo usa de forma correcta: hace caso omiso a la planificación de los contenidos del libro de texto en las páginas iniciales, no organiza las ideas centrales y secundarias; y no desarrolla las actividades.

Las actuaciones de la maestra y el uso indebido del libro de texto, influirá de manera determinante en la realización de la *Evaluación Final*. El hecho de que no haya existido una planificación previa de los conocimientos, no se hayan tratado los contenidos de forma organizada y la reducida participación de los alumnos; obliga a los alumnos a aprender de forma memorística todo lo tratado el clase, que les permitirá superar de forma óptima (en la medida de los posibles) las actividades planteadas, pero seguirán sin comprender el verdadero significado de los conocimientos “adquiridos”.

4. A MODO DE SÍNTESIS

Los resultados muestran que hay carencias en la planificación inicial de la sesión, que no presenta una meta explícita; en el tratamiento de los contenidos según su relevancia y en la participación de los alumnos. Estos tres factores implican que los alumnos no conozcan en premisa qué deben comprender, qué ideas son esenciales y no puedan participar de forma activa en la creación de sus propios conocimientos.

La maestra ha de ser más selectiva en el momento de trabajar y extraer contenidos del texto. No realizar una buena planificación o fijar una meta explícita; hace que la sesión se centre en contenidos irrelevantes o materias

como Lengua Castellana y Literatura, quitando así importancia a la comprensión de los contenidos realmente relevantes, a pesar de que el libro de texto plantee dichos contenidos de forma correcta.

De la misma forma, la maestra debe facilitar al alumnado más oportunidades de participación (tiempo para responder preguntas, extraer contenidos, elaboración de actividades del libro de texto, partir de conocimientos y experiencias previas útiles para la comprensión del texto, etc.), para que de forma autónoma aprendan estrategias necesarias para comprender un texto y poder superar el examen final que se plantea al terminar la Unidad Didáctica.

CONCLUSIONES FINALES

Es innegable que en la actualidad la lectura es de vital importancia en la vida de las personas, herramienta imprescindible para aprender, socializar y tomar decisiones; acciones que tienen importantes repercusiones en los diversos ámbitos de la vida. Una persona que no haya conseguido adquirir la competencia lectora, no podrá interactuar con normalidad en su vida cotidiana.

Debido a esa gran importancia que posee la lectura en nuestra sociedad, es necesario conocer qué características deben cumplirse para asegurarse de que se ha adquirido esa competencia lectora. Paulo Freire, célebre educador del siglo XX, afirmó que: *Mi visión de la alfabetización va más allá del ba, be, bi, bo, bu. Porque implica una comprensión crítica de la realidad social, política y económica en la que está el alfabetizado.* Comprender es muy importante pero muy complejo y demandante y, por tanto, requiere enseñanza. Queda por tanto en manos de maestros y libros de texto enseñar a comprender, aspectos examinados en esta investigación.

Si aceptamos que la principal función de los centros educativos es formar futuros ciudadanos para la sociedad, por ende, se debe admitir que la adquisición de la lectura y la comprensión lectora es un requisito fundamental, y no hay eludir la necesidad de su trabajo dentro de las aulas de Educación Primaria.

La comprensión lectora de los alumnos está condicionada por diversos factores: sus características individuales, la práctica educativa del maestro, el corpus del libro de texto, evaluaciones... El maestro debe conocer las características individuales de sus alumnos así como las necesidades del grupo – clase, para atender de forma equitativa a todos los alumnos sin distinción, para que adquieran de forma óptima las herramientas necesarias para la comprensión de diversos tipos de textos. Para ello, es necesario que revise su práctica educativa, llevando a cabo nuevas estrategias de

comprensión lectora, partiendo de una planificación y organización previa de la sesión de lectura colectiva dentro del aula, evaluar los recursos disponibles tanto humanos como materiales y no reducir la comprensión lectora a pruebas académicas puntuales.

Aquí se ha analizado una sesión de lectura de aula. Se detectan algunas limitaciones en el modo de obrar de la maestra, en cuanto a la organización de la sesión, el tratamiento del contenido del texto y la participación de los alumnos. Es una sola sesión y se ha desarrollado en circunstancias particulares, de modo que sus características tal vez no se puedan generalizar a otros maestros o centros educativos. No obstante, los resultados son compatibles con los registrados en trabajos anteriores. En conjunto, estos trabajos aportan claves para revisar y mejorar la acción de los maestros.

En definitiva, con esta investigación se muestra que si se quiere que los alumnos aprendan y mejoren su capacidad de comprender, no debemos limitarla a la mera descodificación, ya que es necesario entender la información que ofrece el texto, es decir, comprenderlo. Para ello, el maestro del aula de Educación Primaria, debe poner en marcha los elementos clave para una lectura de aula ideal y examinar el libro de texto a manejar. De esta forma, en la medida de lo posible, el alumno, ciudadano de la actual sociedad, podrá desenvolverse con naturalidad en su día a día y alcanzar sus metas personales, académicas y profesionales.

REFERENCIAS

❖ BIBLIOGRAFÍA

- ALEGRÍA, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades, 20 años después. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 93-111.
- BRONCANO, A., CIGA, E. y SÁNCHEZ, E. (2011). ¿Qué papel tiene la lectura de los textos en el seno de las Unidades Didácticas? *Cultura y Educación*, 23, 57-74.
- GARCIA RODICIO, H. (en prensa). La capacidad de comprensión. Procesos, dificultades y ayudas. En S. Miramontes y H. García Rodicio (coords.) *Comprensión y aprendizaje a través del Discurso: Procesos, competencias y aplicaciones*. México DF: Manual Moderno
- PALACIOS, J., MARCHESÍ, A. y COLL, C. (2004) Desarrollo Psicológico y Educación. 1. Psicología evolutiva. *Psicología y Educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- 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. y GARCIA ROCIDIO, H. (2006). Relectura del estudio PISA: qué y cómo se evalúa e interpreta el rendimiento de los alumnos en la lectura *Revista de Educación* (pp. 195 - 226)
- SÁNCHEZ, E., GARCÍA, R. y ROSALES, J. (2010). La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer. Barcelona: Graó.
- SÁNCHEZ E. y GARCÍA RODICIO, H. (2014) Comprensión de textos. Conceptos básicos y avances en la investigación actual. *Aula, Revista Pedagógica*, 20 (pp. 83 – 103). Universidad de Salamanca.
- VIDAL-ABARCA, E. (2000). ¿Cómo comprendemos? En A. Miranda, E. Vidal-Abarca y M. Soriano (2000). *Evaluación e intervención psicoeducativa en dificultades de aprendizaje*. Madrid: Pirámide.

❖ ENLACES ELECTRÓNICOS

- MEC (2012) Resultados de España en PISA 2012. (n.d.). Recuperado Junio 5, 2016, de <http://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/actualidad/2013/12/20131203-pisa.html>
- SÁNCHEZ, E. (2009) Qué necesitan los alumnos aprender para llegar a ser buenos lectores. (n.d.). Recuperado Junio 5, 2016, de <https://www.youtube.com/watch?v=Xzdy9UYrhzY>

- SÁNCHEZ, E. (2009) Qué necesitan los alumnos aprender para llegar a ser buenos lectores. (n.d). Recuperado Junio 5, 2016, de <https://www.youtube.com/watch?v=2ZDSH1F3VtY>
- VIDAL – ABARCA, E. (2010). ¿Qué relaciones se pueden establecer entre evaluar la comprensión y enseñar a comprender? (n.d.). Recuperado Junio 5, 2016, de <https://www.youtube.com/watch?v=53kmuleMZFQ>

❖ LIBRO DE TEXTO

- GARCIA, M., GATELL, C. y BATET, M. (2014). Ciencias Sociales 6º de Educación primaria. *Proyecto: Aula activa*. (pp. 108 – 125) Madrid: Vicens Vives.

