

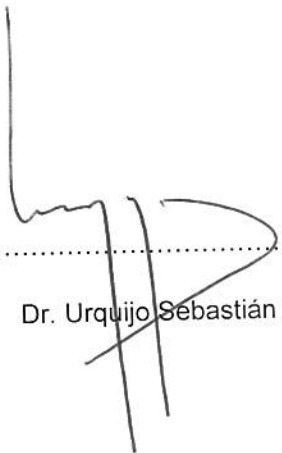


## USO DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

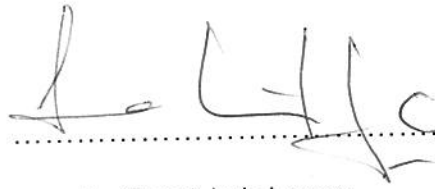
"Este Informe Final corresponde al requisito curricular de Investigación y como tal es propiedad exclusiva de los alumnos Bezzoni, Juan Pablo y Gómez, Diego Hernán, de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata y no puede ser publicado en un todo o en sus partes, o resumirse, sin el previo consentimiento escrito de los autores".

## APROBACIÓN DE SUPERVISOR Y/O CO-SUPERVISORA

Los que suscriben manifiestan que el presente Informe Final ha sido elaborado por los alumnos Bezzoni, Juan Pablo - Mat. N° 4388/98 – y Gómez, Diego Hernán – Mat. N° 4605 /98 -, conforme los objetivos y el plan de trabajo oportunamente pautado, aprobando en consecuencia la totalidad de sus contenidos, a los veintidós días del mes de junio del año 2007.



Dr. Urquijo Sebastián



Lic. Canet Juric Lorena

Mar del Plata, 29 de junio de 2007

Señores:

Secretaría de Investigación y Postgrado  
Facultad de Psicología  
Universidad Nacional de Mar del Plata


Por medio de la presente se deja constancia que el presente trabajo titulado "Exploración del tipo de actividades docentes usadas para el entrenamiento de la comprensión lectora" realizado por Bezzoni, Juan Pablo, y Gómez, Diego Hernán, ha sido terminado. Solicito a quien corresponda iniciar el proceso de evaluación del proyecto.

Hemos tenido la oportunidad de trabajar con los alumnos citados anteriormente a lo largo del período que duró la realización de esta investigación de pregrado. Durante este transcurso de tiempo, han realizado con esmero y dedicación las siguientes actividades:

- 1- Búsqueda de material teórico.
- 2- Traducción y adaptación del instrumento PIRLS (2004) -citado en este estudio-.
- 3- Contacto con escuelas para poder administrar el instrumento.
- 4- Redacción del proyecto de investigación y el posterior informe.

En todas las tareas anteriormente citadas han demostrado un evidente compromiso e interés y buena disposición, incluso cuando los tiempos de las instituciones educativas ponían trabas al normal desarrollo de la tesis. Nuestra evaluación en cuanto al desempeño de los alumnos es totalmente positiva. Sin más saluda a usted

Atentamente,



Firma y aclaración del Supervisor

S. Vagstad

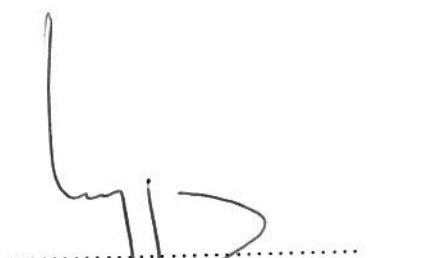
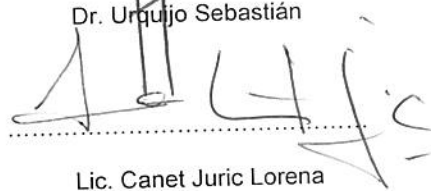


Firma y aclaración del Co-supervisor

Lorena Canet Juric

## PRESENTACIÓN ANTE LA COMISIÓN ASESORA

"Atento al cumplimiento de los requisitos prescriptos en las normas vigentes, en el día de la fecha se procede a dar aprobación al Trabajo de Investigación presentado por los alumnos Bezzoni, Juan Pablo - Mat. N° 4388/98 - y Gómez, Diego Hernán - Mat. N° 4605 /98."

  
.....  
Dr. Urquijo Sebastián  
  
.....  
Lic. Canet Juric Lorena

.....  
Firma del comité

Aprobado a los..... días del mes de.....de 2007.



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA**

**FACULTAD DE PSICOLOGIA**

**PROYECTO DE INVESTIGACION-REQUISITO CURRICULAR**

**PLAN DE ESTUDIOS O.C.S. 143/89**

**APELLIDO Y NOMBRE DE LOS ALUMNOS:**

Bezzoni, Juan Pablo. Matrícula: 4388/98  
Gómez, Diego Hernán. Matrícula: 4605/98

**CATEDRA O SEMINARIO DE RADICACION:**

Psicología Cognitiva y Educacional

**SUPERVISOR:** Dr. Urquijo, Sebastián

**CO-SUPERVISOR:** Lic. Canet Juric, Lorena

**EL PROYECTO FORMA PARTE DE UNO MAYOR EN DESARROLLO:** Si.

**TITULO DEL PROYECTO:** Exploración del tipo de actividades docentes usadas para el entrenamiento de la comprensión lectora.

**DESCRIPCIÓN RESUMIDA**

El objetivo del presente proyecto es explorar y describir el tipo de actividades docentes utilizadas para la enseñanza de la comprensión lectora en primer ciclo de la EPB. Para tal fin se utilizará el cuestionario PIRLS (2004) que evalúa tipo y frecuencia de actividades utilizadas por los docentes, éste será administrado a una población de 50 docentes de segundo y tercer grado, de



EPB, de 9 escuelas municipales de la ciudad de Mar del Plata. Los datos obtenidos a través de este instrumento serán sometidos a análisis estadístico. Se espera que los resultados permitan brindar datos cuantitativos sobre la existencia de determinadas actividades docentes para la enseñanza de la comprensión lectora y tipo y frecuencia de las mismas, también sobre la capacitación de los docentes, tipos de textos que utilizan y recursos pedagógicos.

**PALABRAS CLAVE:** Actividades de enseñanza - Comprensión - Lectura

## **DESCRIPCIÓN DETALLADA**

### **Motivos y Antecedentes**

De acuerdo al Diccionario Español de María Moliner (citado en Piacente, 2005) la lectura como actividad se relaciona con habilidades cognitivas referidas a la decodificación y comprensión del texto escrito.

Desde la Psicología Cognitiva, se admite la existencia de cuatro tipos de *procesos mentales* que intervienen en el acto de la lectura (Sánchez, 1999; Jiménez, Rodrigo, Ortiz y Guzmán, 1999, citado por Urquijo, Canet Juric, Andrés, 2005), ellos son: *perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos*. Estos procesos derivan del modelo de Forster de *autonomía de los procesadores* (1979, citado en Molinari Marotto, 2000), estos procesadores trabajan sobre un input específico y sus operaciones internas sobre ese input no son afectadas por información proveniente de otras fuentes, hasta tanto dichas operaciones se hayan completado (Swinney, 1991 citado en Molinari Marotto, 2000).

Según Sánchez (1996, citado en Urquijo *et al*, 2005), la comprensión es producto de un complejo sistema de acciones en el que cabe diferenciar dos tipos de operaciones cognitivas. Por un lado, las que nos permiten reconocer y acceder al significado de las palabras escritas, y por otro, las operaciones o acciones mentales que intervienen en la interpretación de un texto.

Si bien el reconocimiento de palabras condiciona parcialmente la actividad de la lectura, no resulta suficiente para comprender un texto (Gombert, 1990, citado por Piacente, 2005).

Perfetti (Perfetti y Lesgold, 1977; Perfetti, 1985, citado por Piacente, 2005) ha formulado la *teoría de la eficiencia verbal*, según la cual el reconocimiento de palabras tiene que realizarse de una manera rápida y automática para poder dedicar recursos cognitivos a la comprensión.

En la comprensión los lectores construyen significados de distintas maneras, se focalizan en ideas específicas, hacen inferencias, interpretan e integran información e ideas y examinan o evalúan los rasgos del texto. Pasando este proceso se encuentran los procesos metacognitivos y las estrategias que le permiten al lector examinar su comprensión y ajustar su acceso al mismo (Jacobs, 1997; Paris, Wasik y Turner, 1996; Van Dijk y Kintsch, 1983 citado en PIRLS, 2004). En suma, el conocimiento y las experiencias que los lectores traen al leer los equipan con una comprensión del lenguaje, de los textos y de un mundo a través del cual ellos pueden filtrar su comprensión del material (Alexander y Jetton, 2000; Beach y Hynds, 1996; Clay, 1991 y Hall, 1998).

Con respecto a las actividades educativas dirigidas a la comprensión lectora, estas se dividen de acuerdo al momento en el cual se las implementa, en relación a si se las utiliza *antes*, *durante*, o *después* de la lectura (Solé, 1987; Braslavsky, 2005; Borzone 2004, Urquijo, Canet Juric, Andrés y Ané, 2006). Las actividades que generalmente se incluyen *antes* son: lectura individual y grupal, ordenar secuencias, uso del diccionario, realizar hipótesis, uso del contexto visual y uso del contexto. La que se incluye *durante* la lectura es el modelado (lectura con modelo adulto) y el cloze. Por último las que se incluyen *después* de la lectura son: conversar sobre el texto, responder preguntas, dibujar, completar verdadero-falso, renarrar, múltiple choice, búsqueda de ideas principales, descripción de personajes.

Entre los antecedentes con respecto a la administración del instrumento PIRLS (2004), recientemente fue presentado el resultado de un Estudio Internacional sobre el Progreso en Lectura para el cual se diseñó un instrumento (PIRLS 2001), en el cual participaron 35 países. Sólo se encontraron los resultados de la prueba que fue aplicada a niños y niñas de los primeros años escolares durante el año 2001. Entre los países Hispanoamericanos que intervinieron en el estudio sólo se encontraron a Colombia y Argentina. Estos dos países ocuparon respectivamente los puestos 30 y 31 en los resultados finales (PIRLS

2001, 2001).

En nuestra ciudad durante el año 2005 se llevó a cabo un estudio en la Universidad Nacional de Mar del Plata (Urquijo *et al*, 2006), en dicha investigación se administró un cuestionario docente confeccionado para evaluar, entre otras cosas las actividades docentes para la comprensión lectora. Con respecto a los resultados se observaron dos aspectos, primero, una falta de articulación y sistematización de las actividades dirigidas para la comprensión lectora de acuerdo a los tres momentos lógicos en que dichas actividades se dividen: antes, durante y después de la lectura. Y segundo, un énfasis en actividades que corresponden con el último momento lógico (actividades para después de la lectura). Esto se observó en que la mayoría de las actividades citadas corresponden a este tercer momento (56,14%) por ejemplo: responder preguntas, conversar sobre el texto, dibujar, cambiar partes, verdadero-falso, renarrar, dramatizaciones, descripción de personajes, múltiple choice, búsqueda de ideas principales, etc. Sólo fue seleccionada por el 2,9 % de los docentes, una actividad que pertenece al segundo momento: lectura con modelo adulto. Entre las actividades que se podrían agrupar dentro del primer momento (34,1%) se encuentran: lectura individual y grupal, realizar hipótesis, uso del contexto visual y uso del contexto.

### **OBJETIVO GENERAL**

- Explorar el tipo de actividades docentes utilizadas para la enseñanza de la comprensión lectora.

### **OBJETIVOS PARTICULARES**

- Determinar qué tipo de actividades utilizan los docentes para la enseñanza de la lectura.
- Establecer qué cantidad de horas le dedican los docentes a la instrucción en lectura.
- Determinar si se desarrollan en el aula actividades de comprensión lectora.
- Establecer con qué tipos de textos trabajan los docentes.
- Determinar qué tipo de recursos pedagógicos utilizan los docentes

para la enseñanza de la lectura.

- Determinar la formación académica de los docentes.
- Explorar la opinión del docente acerca del programa educativo con el que trabaja la institución.

## **HIPOTESIS**

Al tratarse de un estudio exploratorio- descriptivo, no resulta imprescindible establecer una hipótesis para el desarrollo del mismo.

## **METODOLOGIA**

### **Participantes**

La muestra estará conformada por 50 docentes de nivel EPB, de segundo y tercer grado de las siguientes escuelas municipales de la ciudad de Mar del Plata: N° 1, N° 4, N° 5, N° 6, N° 8, N° 10, N° 11, N° 13, N° 16 y N° 17.

### **Instrumentos**

Para determinar cuan influyente es la implementación de estrategias en la enseñanza de la lectoescritura se utilizará una adaptación del cuestionario PIRLS (2004).

El PIRLS es un instrumento diseñado para medir el logro de la instrucción en lectura en los niños. Además sienta bases que proporcionan información para estudios futuros, y recopila datos sobre las experiencias del hogar y de la escuela donde los niños aprenden a leer. Dicho instrumento esta dividido en cuatro secciones: a) Cuestionario para estudiantes, b) Cuestionario para docentes, c) Cuestionario sobre la escuela, e) Cuestionario sobre el hogar (PIRLS 2001, 2001).

En este proyecto sólo se administrará el cuestionario dirigido a los docentes, cuyo objetivo es evaluar las actividades que los mismos realizan en la enseñanza de la lectura. El cuestionario se administrará de forma individual a todos los docentes que conforman la muestra.

### **Análisis de los datos**

Los datos serán sometidos a diversos análisis estadísticos descriptivos y exploratorios, a saber: medidas de tendencia central (moda, media, mediana y

desvío Standard), frecuencias, medidas de dispersión de los datos (mínimo, máximo), etc. Se analizaran los datos con el software estadístico SPSS.

### CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

Mes Actividad	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre
A)Búsqueda Bibliográfica							
B)Elaboración del Marco Teórico							
C) Aplicación del Instrumento							
D)Organización de los Resultados							
E)Análisis							
F)Reporte de Resultados							
G) Redacción de Informe Final							

## BIBLIOGRAFÍA BÁSICA DE REFERENCIA

- Mullis, I.V.S., Kennedy, A.M., Martin, M.O y Sainsbury, M. (2004). *PIRLS 2006. ASSESSMENT FRAMEWORK AND SPECIFICATIONS*. Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center. Lynch School Of Education, Boston College.
- Piacente, T.(2005). *Trastornos específicos del aprendizaje del lenguaje escrito*. Ficha de circulación interna, Cátedra Psicopatología 2. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de la Plata.
- PIRLS 2001. *User Guide for the international data base (2001)*. Boston: IEA. ISC Boston College. Lynch school of Education.
- Urquijo, S; Canet Juric, L; Andrés, M. L. (2005). *Teorías y métodos de enseñanza de la lectoescritura. Perspectivas de la Psicología Cognitiva*. Grupo de Investigación en Psicología Cognitiva. Facultad de Psicología, Universidad nacional de Mar del Plata.
- Urquijo, S; Canet Juric, L.; Andrés, M. L. y Ané, A. (2006) *Informe técnico del proyecto: Alfabetización y Psicología Cognitiva. Evaluación y programas de intervención para la optimización de los procesos de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura en primer ciclo de EGB*. Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Psicología, GYPCE.
- Estudio Internacional sobre la competencia en Lectura*. Consultado el 05/06/2006: En [Http://www.eduteka.org/EstudioPirls2001.php](http://www.eduteka.org/EstudioPirls2001.php)..

Firma del Supervisor

S. Magu. Co

Firma del Co-Supervisor

Marina Conet Juric

Firma de los Alumnos

Suzi P. B. Bezzoni Gomez Arcozzi

PIÁrea de Investigación

Resultado de la Evaluación

Aprobado

Fecha:

17/08/06

NANCY TERRONI  
LIC. EN PSICOLOGIA  
MAT. 45882



## AGRADECIMIENTOS

A nuestro supervisor Dr. Sebastián Urquijo sin el cual este trabajo no hubiese sido posible.

A nuestra co-supervisora Lic. Lorena Canet Juric por guiarnos en la construcción de este trabajo, y acompañarnos siempre con tanta entrega.

A todos los docentes que participaron en la administración del instrumento.

A nuestra familia y amigos por su constante presencia.

## ÍNDICE GENERAL

PLAN DE TRABAJO	Pág. V
AGRADECIMIENTOS	Pág. XIII
INTRODUCCIÓN	Pág. 1
MARCO TEORICO	
Algunas consideraciones iniciales	Pág. 3
Lectura: definición y procesos	Pág. 5
Modelo de doble ruta de acceso al significado	Pág. 7
Compresión lectora	Pág. 8
Componentes del proceso de comprensión	Pág. 11
Estrategias y habilidades necesarias para el adecuado acceso a la comprensión de textos	Pág. 12
Clasificación de las estrategias	Pág. 13
Características de los lectores activos	Pág. 14
Enseñanza de estrategias	Pág. 15
Estrategias para la comprensión activa	Pág. 15
El contexto educacional	Pág. 16
El alumno, sus estrategias como lector	Pág. 17
El docente, sus estrategias	Pág. 17
Antes de la lectura	Pág. 19
Durante la lectura	Pág. 20
Después de la lectura	Pág. 23
Las estrategias y los tipos de texto	Pág. 25
El cuento	Pág. 26
El texto informativo	Pág. 27
El texto expositivo	Pág. 28
METODOLOGÍA	
Sujetos	Pág. 31
Instrumento	Pág. 31
Procedimiento	Pág. 34
Tratamiento de los datos	Pág. 34

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	Pág. 35
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	Pág. 43
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	Pág. 59
ANEXO	Pág. 61

## INTRODUCCIÓN

En este apartado se harán algunas consideraciones en lo referente a la elaboración del presente trabajo de investigación de pregrado.

El presente trabajo forma parte de un proyecto mayor, que se está desarrollando desde el mes de enero del año 2004, denominado: *Alfabetización y Psicología Cognitiva. Evaluación y programas de intervención para la optimización de los procesos de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura en primer ciclo de EGB*, perteneciente al Grupo de Investigación en Psicología Cognitiva y Educacional, dependiente de la Facultad de Psicología, de la Universidad Nacional de Mar del Plata. El objetivo principal del proyecto es la exploración de los procesos cognitivos involucrados en la alfabetización y el desarrollo de instrumentos de evaluación y métodos de intervención para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura en el primer ciclo de la Educación General Básica.

En el trabajo actual se siguen los lineamientos anteriores teniendo como objetivo general *explorar y describir el tipo de actividades docentes utilizadas para la enseñanza de la comprensión lectora en primer ciclo de la EGB*. Para tal fin se empleó el cuestionario PIRLS (2004) que, entre otros objetivos, evalúa tipo y frecuencia de actividades utilizadas por los docentes para favorecer la comprensión lectora de sus alumnos. Éste fue se administrado a una población docentes de segundo y tercer grado, de EGB, de escuelas de la ciudad de Mar del Plata.

En los apartados siguientes se desarrollará el marco teórico, la metodología utilizada, se describirán y analizarán estadísticamente los datos, y se discutirá sobre los resultados obtenidos.

## MARCO TEORICO

### ALGUNAS CONSIDERACIONES INICIALES

Los problemas en la *comprensión* de la lectura se vinculan al “fracaso escolar”, que aparece objetivado en las cifras de la repitencia, teniendo su mayor magnitud en el primero y también en el segundo año de la escolaridad primaria (Braslavsky, 2005).

De acuerdo al mismo en las últimas décadas del siglo xx, distintas investigaciones realizadas en varios países de América Latina demostraban que un alto porcentaje de alumnos que leían con fluidez al finalizar cuarto grado no comprendían lo que leían, a su vez investigaciones comparadas que se hicieron en todos los países de occidente en los comienzos del segundo milenio demuestran la extensión de este grave problema en la educación formal, poniendo en duda el logro de la universalidad de los objetivos de la alfabetización si no se les enseña a los alumnos a comprender lo que leen desde que se inician en la escuela <sup>1</sup>.

Sólo desde hace algunas décadas merece la atención especial de la

---

<sup>1</sup> Los estudios sobre las dificultades y las características del aprendizaje de la lengua escrita se incrementan e impulsan a partir de un determinado contexto científico histórico. Fue necesario en primer lugar que la enseñanza primaria fuera obligatoria, circunstancia que aparece tardíamente en la historia de la humanidad. Durante miles de años la escritura fue posesión de algunos pocos, generalmente de las clases dominantes o de los escribas a su servicio. Los cambios sociales devenidos a partir de la Revolución Industrial y de la Revolución Francesa van a cambiar drásticamente esa situación. La necesidad de que los operarios pudieran interpretar por escrito, y la sanción de la igualdad de los derechos de los hombres, se encuentran en la base de la instauración de la obligatoriedad y universalidad de la escolaridad primaria (Piacente, 2005).



investigación científica el tema de la comprensión de la lengua escrita, en cuanto se refiere a las prácticas educativas escolares (Braslavsky, 2005).

Según el autor, existe un consenso generalizado acerca de que la enseñanza de la lectura comprensiva, y de la escritura con significación estuvo muy abandonada, y que dicho abandono respondió de algún modo a lo que se entendía por el acto de leer. Solo se atendía a los actos mecánicos de la lectura y de la escritura y se dejaba de lado la comprensión. Se suponía que era suficiente decodificar y oralizar la escritura para reencontrarse con el lenguaje hablado y comprender a través del mismo. Se consideraba que el *significado* residía en el mensaje esperando ser interpretado, y que el mensaje recibido era congruente con el mensaje enviado. Se trataba de la apropiación del pensamiento del autor de un modo receptivo, considerándose por lo tanto a la comprensión de una manera pasiva (The Literacy Dictionary, 1995, citado por Braslavsky, 2005).

En un momento posterior, para facilitar la comprensión, el autor refiere que se generalizó la actividad de la lectura silenciosa, y se pusieron en práctica algunos procedimientos que se limitaban a comprobar la comprensión a través de preguntas. Éstas, en el mejor de los casos, alentaban la formación de *lectores pasivos* que trataban de extraer el pensamiento del autor pero no construían significados, es decir, no elaboraban hipótesis alternativas, no encontraban anomalías, no confrontaban ideas, etc.

En la actualidad Braslavsky, 2005, refiere que se aboga por la *comprensión activa o inferencial*, que se cree que la comprensión no se

puede enseñar o dudan de tal posibilidad, porque depende del lector, de la variabilidad de su comprensión individual y porque el mismo lector puede comprender de modo diferente en diversas lecturas. Por lo tanto solo se debe buscar la manera de enseñar *estrategias para la comprensión*. Como corresponde a su profesión, el docente debe enseñar con responsabilidad, consciente que su intervención es necesaria para hacer posible la construcción que el alumno hace de su conocimiento, hasta que él mismo adquiere la capacidad de autorregular su conducta para llegar a ser un lector autónomo, activo, creativo y crítico.

## LECTURA: DEFINICIÓN Y PROCESOS

El acto de la lectura es considerada como una actividad compleja que parte de la decodificación de los signos escritos y termina en la comprensión del significado de las oraciones y los textos. En el mismo intervienen conductas psico-neurológicas, neuromotoras, cognitivas, preceptuales, psico-afectivas, ambientales y culturales (Sánchez, 1999 citado por Urquijo, Canet Juric y Andrés, 2005).

Se admiten desde la psicología cognitiva la intervención de cuatro procesos en el acto de la lectura (Sánchez, 1999; Jiménez y Col., 1999 citado por Urquijo *et al.*, 2005), ellos son: procesos *preceptivos*, *léxicos*, *sintácticos* y *semánticos*.

1. *Procesos perceptivos*: son los encargados de la extracción de

información acerca de la forma de las letras y de las palabras. Esta información aparece en un instante breve en la *memoria icónica* quien está encargada de analizar visualmente los rasgos de las letras y distinguirlas del resto. Luego para poder identificar la forma de las mismas se requiere la *memoria operativa* o a corto plazo que permite identificar el material percibido como material lingüístico. Además se hace necesaria la existencia de una *memoria a largo plazo* en donde se encuentran representados los sonidos de las letras del alfabeto.

2. *Procesos léxicos*: estos permiten el acceso al significado de las palabras. Con respecto a estos procesos, se ha establecido un modelo de interpretación denominado *modelo dual de lectura* dado que en él intervienen dos rutas para su realización, ellas son: la ruta ortográfica o directa y la ruta fonológica o indirecta.

3. *Proceso sintáctico*: este proceso permite identificar las distintas partes de la oración y el valor relativo de dichas partes para poder acceder eficazmente al significado. Una vez que han sido reconocidas las palabras de una oración el lector determinará cómo están relacionadas entre sí.

4. *Procesos semánticos*: éste proceso de comprensión del texto es uno de los de mayor complejidad y se refiere a los procesos de comprensión. La comprensión de textos exige al lector, como mínimo, dos importantes tareas: la extracción del significado y la integración de éste en la memoria. Surge como consecuencia de la acumulación de información que van aportando las oraciones y de la

conformación de una red de proposiciones que van a constituir lo que se denomina la base del texto.

### Modelo de Doble Ruta de Acceso al Significado

1. Siguiendo a Borzone y Signorini, (2002) a través de la aplicación de reglas de correspondencia letra-sonido (grafema<sup>2</sup>-fonema<sup>3</sup>) el lector transforma la secuencia de letras en la secuencia de fonemas correspondientes. Este proceso se conoce con el nombre *recodificación fonológica*. Como la forma fonológica de las palabras está asociada al significado en el léxico mental, al recuperarse dicha estructura fonológica se accede al significado de la palabra, es decir, se reconoce la palabra. Por otra parte, se piensa también que, al procesarse las letras, como la forma ortográfica esta asociada al significado, dicha forma activa directamente el significado de las palabras.

Este modelo surgió de estudios realizados en inglés, lengua en la que existen muchas palabras que no pueden pronunciarse aplicando reglas de correspondencia letra-sonido porque no responden a reglas generales. Se trata de palabras irregulares cuya pronunciación requiere de conocimiento léxico específico. De ahí que se plantea una *ruta léxica*, o camino directo de

---

<sup>2</sup> Unidad gráfica mínima que participa en la composición del sistema de escritura. En el sistema alfabético - nuestro sistema de escritura pertenece a dicha categoría - se denomina letra (Moliner, 1997).

<sup>3</sup> Mínima unidad distintiva de la lengua oral. El sistema fonológico de un lengua es limitado - entre veinte y treinta y cinco aproximadamente - (Moliner, 1997).

la forma escrita al significado. Así mismo, el modelo plantea también una *ruta indirecta o fonológica* que conduce a la forma fonológica a través de la aplicación de reglas de correspondencia letra-sonido.

En el caso de las palabras regulares, a las que si son aplicables las reglas de correspondencia, el significado y la forma fonológica pueden activarse tanto a través de la ruta fonológica como a través de la ruta léxica. Se considera, en principio, que ambas rutas operan en forma independiente, siendo la ruta visual más rápida que la fonológica.

### Compresión Lectora

Se reconocen en el proceso de lectura dos componentes fundamentales: el *acceso léxico* y la *compresión*. Con respecto al primer componente se trata de reconocer las palabras, las mismas deben ser asociadas a conceptos que el lector tiene almacenados en su memoria<sup>4</sup>. En cada caso esas representaciones mentales incluyen información sobre como se pronuncian las palabras, su significado, función sintáctica y forma ortográfica (tomado de Borzone y Signorini, 2002).

De acuerdo con Seguí y Ferrand, 2000 (citado en Borzone y Signorini, 2002) esas representaciones mentales están formadas por una *identidad semántica* (el significado de la palabra), una *identidad sintáctica* (la función que puede cumplir, si es un sustantivo, si es un verbo, etc.), una *identidad*

---

<sup>4</sup> Se ha establecido que todo lector posee un *léxico mental* en el que están representadas todas las palabras que conoce. El léxico mental representaría el *diccionario mental* de un locutor y comprendería todas las palabras que conoce (Moliner, 1997).

*fonológica* (la secuencia de fonemas que la conforman) y una *identidad ortográfica* (la secuencia de letras o conjunto de letras que la caracterizan en su forma escrita).

Con respecto al segundo componente -la *comprensión*-, cabe formular una pregunta: ¿Qué es comprender un texto? Según Borzone, Diuk, Plana, y Silvestri, (2004) cuando leemos realizamos muchas operaciones mentales: reconocemos palabras y accedemos a sus significados (tema que fue tratado recientemente); relacionamos el significado de las palabras entre sí y comprendemos el significado de conjuntos de oraciones; relacionamos la información del texto con nuestro conocimiento del mundo y de otros textos; y a partir de nuestro conocimiento previo del mundo y de otros textos completamos la información que puede faltar en el texto. De acuerdo a Piacente (2005), los *conocimientos previos* refieren no solo a los conocimientos o habilidades lingüísticas (competencia lingüística y competencia comunicativa) del sujeto, sino además a, conocimientos previos de carácter general o conocimiento del mundo y sus conocimientos específicos de dominio (relativos a un área de conocimiento particular). De acuerdo a la misma, los conocimientos tienen que ver con la edad de los sujetos, con su nivel intelectual y con el tipo particular de experiencias de su historia vital.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Los conocimientos con que los niños ingresan a la escuela están vinculados con experiencias diferenciales de su historia vital. La procedencia de diferentes estratos sociales y culturales por parte de los alumnos, en muchos casos los coloca ante posiciones desiguales con respecto a la posibilidad del desempeño escolar. El riesgo de esta desigualdad es que lo que en principio puede postularse como diferencia puede transformarse en verdadero déficit cuando se avanza en la escolaridad, y más aun en el ciclo vital, especialmente si se pretende que los sujetos de diferente procedencia enfrenten

Al decir de la misma autora (pensando a Defior Citoler, 1996), y retomando lo tratado con anterioridad, la tarea del lector requiere de varios subprocesos que interactúan entre sí, estos son:

2. Para que un texto se comprenda el primer requisito es el *reconocimiento de palabras*, reconocimiento que depende de actividades metacognitivas que le permiten al niño aplicar las reglas de correspondencia del código grafonético y de la riqueza de su vocabulario, almacenado en su "diccionario mental".
3. Pero es necesario trascender la comprensión de las palabras para *comprender el significado de oraciones y párrafos del texto*, es decir conectar los significados entre sí, buscando el hilo conductor del texto. Se denomina *microestructura* de un texto a la estructura jerárquica de las proposiciones, es decir a la organización y relaciones que permiten distinguir las proposiciones principales de las secundarias y concatenarlas según su orden de importancia.
4. Como un texto no es simplemente un conjunto de oraciones, debe buscarse además su significado global. Esto se denomina *macroestructura* del texto, que constituye una representación abstracta de la estructura global del significado de un texto.
5. Finalmente es necesario analizar la trama de relaciones entre las ideas y la estructura interna del texto, para conocer la organización formal del texto o *superestructura*, que difiere según el tipo de texto de que se

---

idénticas demandas escolares y posteriormente idénticas demandas laborales (Piacente, 2005).

trate (tema que será desarrollado más adelante).

### *Componentes del Proceso de Comprensión*

De acuerdo a Braslavsky (2005), los componentes del proceso de comprensión son: el *lector* y su relación con el autor, el *contexto* y el *texto*.

Con respecto al primer componente los *lectores* construyen el significado y pueden llegar a múltiples sentidos a partir del mismo texto según cuales sean las características personales de cada uno, aún cuando compartan la misma cultura, las mismas experiencias y los mismos conocimientos. Además el significado puede variar para cada lector según el momento y los propósitos con que lee el mismo texto.

En referencia al *contexto*, a diferencia de lo que ocurre en el lenguaje hablado, los interlocutores no comparten la situación o el escenario en la escritura, por eso no existe la comunidad de comprensión, lo que se dificulta aún más cuanto mayor es la distancia entre culturas, tiempos y espacios. Por lo tanto la atención o énfasis exclusivos en lo textual constituye, pues, un error. No hay pensamiento libre de contexto flotando en estado puro, abstracto.

Con respecto al último componente, *el texto* (tópico que será desarrollado más detalladamente posteriormente), la intervención del lector en la construcción del significado difiere con el tipo de texto. En general una dimensión importante en la comprensión del lector es la forma del texto, según se trate, por ejemplo, de una narración, una poesía, una carta, etc. El

tipo de texto, a través de su forma o silueta, genera expectativas que disponen al lector para la comprensión de distintas variedades discursivas.

### *ESTRATEGIAS Y HABILIDADES NECESARIAS PARA EL ADECUADO ACCESO A LA COMPRESIÓN DE TEXTOS*

Según distintos autores (Otero y Peralbo, 1992; Palincsar y Brown, 1983, Del Río, 1985, referido por Urquijo, *et al.*, 2005) es imprescindible disponer de *estrategias* para el aprendizaje de la comprensión lectora aparte de las destrezas espaciales, gráficas, fonéticas, etc. El niño debe contar con *esquemas*<sup>6</sup> y *macroestructuras* previas que le permitan buscar en la lectura significados, reconocerlos, inferirlos y organizarlos; una vez adquiridas las destrezas de decodificación.

De acuerdo a Urquijo, *et al* 2005, parecería que no existe acuerdo en cuanto a una definición de estrategias de comprensión. Bajo esta categoría, (según Paris, Wasik y Turner, 1991 tomado de Urquijo) se agrupan todas aquellas “acciones conscientes y deliberadas con el fin de comprender un texto”.

De acuerdo al mismo autor, en base a diversas investigaciones (Cain y Oakhill, 2003, Oakhill y Cain, 2003; Oakhill, Cain y Bryant, 2004) se observaron diferencias entre individuos caracterizados como “buenos” y

---

<sup>6</sup> Representaciones abstractas de estructuras convencionales que contienen conjuntos de elementos fijos, en varios niveles de abstracción de los conocimientos organizados y almacenados en la memoria (Van Dijk, 1992). De acuerdo a Del Río (1998) los esquemas no solo sirven para representar información sino que actúan también como elementos para procesarla.

“malos” en actividades de *comprensión*, a partir de los 8-9 años, en actividades de lectura estratégica, como la identificación de la idea principal, o divisar inconsistencias internas en el texto. Dichos investigadores concluyeron que la comprensión lectora a partir de esa edad estaría asociada tanto a diferencias en lectura de palabras y vocabulario, como a la capacidad de realizar representaciones del texto más elaboradas e integradas: realizar inferencias conectivas (por ejemplo, resolución de anáforas) integrar la información del texto, entender la estructura del relato y monitorear su comprensión.

### Clasificación de las Estrategias

Urquijo *et al.*, 2005 (pensando a Quintana 2004) plantea las siguientes estrategias de comprensión lectora:

1. *Inferencias*: una inferencia es la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado global del resto. Por lo tanto poder inferir es llegar a deducciones implícitas a partir de datos explícitos del texto.

2. *Formulación de hipótesis y predicciones*. A través de la comprobación de hipótesis se logra la construcción de la comprensión. Las predicciones consisten en establecer hipótesis sobre lo que va a encontrarse en el texto, apoyándose en las interpretaciones que se van construyendo a cerca del mismo, los conocimientos previos y la experiencia del lector

(Solé, 1994, en Quintana 2004, citado por Urquijo et al, 2005).



3. *Formular preguntas*. Según Urquijo (*et al* 2005, citado de Quintana 2004) un lector autónomo es aquel que asume responsabilidad por su proceso de lectura y no se limita a contestar preguntas, sino también pregunta y se pregunta. Es deseable formular preguntas que trasciendan el sentido literal del texto y se dirijan a un procesamiento más profundo de los contenidos del mismo.
4. *KWL*. Esta estrategia desarrollada por Ogle (en Quintana, 2004, tomado de Urquijo *et al*, 2005) significa ¿qué sé?, ¿qué quiero aprender? y ¿qué he aprendido? Tales preguntas llevan a los estudiantes a activar el conocimiento previo y desarrollar interés por la lectura antes de comenzar a leer el texto.
6. *Skimming* (lectura rápida). Es lo que se hace para buscar un dato concreto, que interesa al lector antes o después de iniciar una lectura; es decir, explorar el texto con un propósito específico.

#### *Características de los Lectores Activos*

De acuerdo a Borzone *et al.*, 2004, el lector debe realizar muchas actividades mientras lee, y después de la lectura para comprender un texto. Se enuncia que “el lector activo debe asegurarse de que conoce el significado de todas las palabras, aplicar sus conocimientos sobre el tema del texto a lo que va leyendo, utilizar este conocimiento para hacer inferencias y darse cuenta cuando no entiende algo”.

De acuerdo al mismo podría diferenciarse un *lector activo* de uno

*pasivo* en base a que, entre otras cosas, el primero se destaca por hacerse preguntas frente al texto e intenta resolverlas solo o con ayuda de otros, en cambio el segundo, espera que el significado del texto se forme sin esfuerzo de su parte durante la lectura.

Los docentes que buscan formar lectores activos les enseñan a: a) realizarse preguntas cuando lee un texto, b) utilizar sus conocimientos previos, c) reconocer los aspectos que no entienden del texto, d) buscar aclaraciones o explicaciones de lo que no comprenden, e) averiguar la información más importante o principal del texto.

## ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS

De acuerdo a Borzone *et al.*, 2004, la enseñanza de la comprensión no debe esperar a que los niños dominen la lectura, sino que comienza mucho antes, cuando participan en situaciones diarias de lectura, cuando sus familiares les leen cuentos, noticias y otros textos; el papel docente en esta instancia de consolidación es fundamental.

### Estrategias para la Comprensión Activa

De acuerdo a The Literacy Dictionary, 1995 (citado por Braslavsky, 2005) el término estrategia se define como “un plan sistemático, conscientemente adaptado y monitoreado para mejorar el desempeño en el aprendizaje”.



En alfabetización Braslavsky (2005), define las *estrategias* para leer centrándolas en el alumno como “la acción deliberada que un lector realiza voluntariamente para desarrollar la comprensión”.

No obstante, también se habla de estrategias instruccionales o herramientas metodológicas a cargo del docente para hacer referencia al apoyo que necesitan los alumnos para tener éxito en la lectoescritura, especialmente con respecto a la comprensión de la lectura auténtica.

Siguiendo al mismo autor, la mayoría de los investigadores contemporáneos sostienen que la comprensión efectiva es el resultado de las siguientes variables: el *contexto educacional* (entorno sociocultural y escolar), el *lector* (edad, experiencias del lenguaje hablado y escrito), el *docente* (su conocimiento, experiencia, actitud, enfoque pedagógico) y el *texto* (género, tipo, características).

### *El Contexto Educacional*

En condiciones ideales, la escuela, desde el comienzo en el nivel inicial Braslavsky (2005), debe ofrecerse como un medio cultural donde el niño pueda hacer uso de la lectura y la escritura, con oportunidades para observar a otros que leen y escriben, explorar individualmente materiales escritos, interactuar en lecturas compartidas, contando con un entorno físico adecuado. En tales condiciones el niño puede generar y desarrollar sus propias estrategias.

### *El Alumno, sus Estrategias como Lector*

En una situación escolar adecuada los niños generan sus propias estrategias para leer y escribir. Es innegable que el niño es el actor principal en su adquisición de la lectura y de la escritura. No obstante el sentido común, nos da pruebas sobre la insuficiencia de esa construcción individual del niño solo. Las investigaciones sobre alfabetización temprana, tanto en hogares letrados como no letrados, demuestran la importancia que tienen los padres, los hermanos mayores y los maestros en el aprendizaje de la lectura (citado de Braslavsky, 2005).

Para llegar a ser un lector estratégico, que pueda crear significados a través de una comprensión activa, el niño debe ser capaz de automotivarse y de monitorear su propia comprensión, recapitulando, revisando, cuestionándose, y corrigiéndose. Un lector competente tiene un plan para comprender.

### *El Docente, Sus Estrategias*

Las estrategias instruccionales a cargo del maestro tienen una importancia fundamental. La cuestión consiste en enseñar la comprensión sabiendo para qué, por quién, bajo qué condiciones y con qué propósitos (tomado de Braslavsky, 2005).

Se reconocen, de acuerdo al autor, algunas estrategias generales que no deben tomarse como pasos necesarios e indispensables, como prescripciones rígidas e insoslayables, sino como orientaciones para un maestro que tenga en cuenta el nivel evolutivo de sus alumnos y las características individuales de cada uno. Dichas estrategias hacen referencia a tres momentos: *antes*, *durante* y *después* de la lectura.

Con respecto a las actividades que realiza el docente previo al encuentro con los alumnos (Borzóne *et al.* 2004), es necesario y adecuado que el mismo realice dos tareas:

1. *Leer el texto antes de leerlo o dárselo a leer a los niños*: la lectura que hace el docente para sí le permite identificar las palabras que los niños pueden desconocer, determinar que información está implícita y pensar con que tipo de datos se pueden completar, identificar que relaciones es necesario hacer y que relaciones hay que establecer entre partes del texto.
2. *Buscar información relacionada con el tema*: particularmente en el caso de los textos expositivos, para poder responder a las dudas de los niños, ampliar y reformular la información que proporciona. Esta revisión de información relacionada le permitirá al maestro orientar a los niños y a él mismo en la formulación de preguntas sobre aspectos que no conocen o tienen dudas, antes, durante y después de la lectura del texto y le facilitará la escritura de síntesis y esquemas que incluyan toda esa información.

### *Antes de la Lectura*

Según Braslavsky (2005) antes de la lectura de un texto el docente se vale de las propias estrategias del alumno e introduce algunas más, con el motivo de: reactivar conocimientos que se vinculan con el texto; generar anticipaciones, hipótesis y expectativas sobre el mismo; evidenciar (explícita o implícitamente) el propósito de la lectura y motivarla.

De acuerdo con Borzone *et al.*, 2004, en las primeras situaciones para enseñar a comprender un texto es conveniente que el maestro lea en voz alta a los niños para *andamiar* el proceso de comprensión. Por medio de preguntas y comentarios, y escuchando las intervenciones de los niños, el maestro puede evaluar su nivel de conocimiento del contenido del texto, esto es contextualizarlo estableciendo relaciones con esos conocimientos.

El mismo sostiene, que la lectura del título del texto y la conversación con los alumnos anterior a la lectura da lugar a la iniciación de un intercambio mediante el cual se promueve la participación de los niños y se los alienta a decir lo que saben sobre el tema. Las preguntas y comentarios que se formulan van a actuar como una guía para el proceso de comprensión, en el mejor de los casos tales preguntas y comentarios impulsan las ideas de los niños y los llevan a entender, a seguir y a invitar a la lectura relacionando esos conocimientos con la información que aporta el texto. No se trata de anticipar o de adivinar el contenido del texto sino de formar un *contexto cognitivo* con los conocimientos que los niños ya poseen y con otros que la maestra proporciona para facilitar la comprensión.

Según y conforme a Braslavsky (2005), con estas *estrategias* se enfatiza la importancia de recurrir a los conocimientos anteriores para construir e incorporar los nuevos y motivar la lectura a través de las expectativas que se generan por diversos motivos, entre otros por el enigma de lo que se va a leer o por el entusiasmo sobre lo que van a hacer, encontrar, o emprender.

### *Durante la Lectura*

Conforme a Braslavsky (2005) este es el momento en que para la comprensión adquiere su mayor importancia la *estructura* del texto. Por otra parte las estrategias para relacionar las diferentes partes del texto escrito en un todo coherente se refieren a las interconexiones del mismo en dos niveles: el de la *macroestructura* (que se refiere a la totalidad del texto, al tema, al asunto), y el de la *microestructura* (que se refiere a las oraciones y las relaciones entre ellas).

Con respecto a la macroestructura se apela a las *inferencias*, que contribuyen a la coherencia entre los episodios o partes del texto. Por otro lado, la microestructura, apela a las *anáforas*, que tienen que ver con la coherencia en la oración y entre las oraciones.

A juzgar por Borzone *et al.*, 2004, mientras lee el lector debe entender lo que el texto dice, y también comprender información que no se dice pero que es necesaria para que el texto tenga sentido. En todo texto hay por lo tanto: *información explícita* (lo que el texto dice), e *información implícita* o

sobreentendida (sino se infiere la información implícita, la comprensión del texto será incompleta o incoherente).

Borzzone *et al.*, 2004, define las *inferencias* como “*los significados con los que el lector completa el texto para alcanzar una comprensión coherente de este*”. Siguiendo al mismo, los lectores recurren a su conocimiento del mundo, el lenguaje y otros textos para realizar inferencias. La diversidad cultural significa también diversidad en los conocimientos y las formas de ver e interpretar el mundo. Por un lado, esta diversidad puede desviar la comprensión y conducir a errores, pero por otro la lectura de textos que remiten a contextos alejados de la vida cotidiana de los niños los pone en contacto con otras sociedades y épocas, y les permite enriquecer sus conocimientos.

Si se toma en cuenta el *momento* para introducir las *estrategias* para la *compresión*, según el autor, cuando a los niños les resulta difícil hacer inferencias el maestro puede proporcionarles ayuda de distinto modo: cuando la inferencia es demasiado compleja para que el niño la realice solo, el maestro puede llamar su atención sobre la información que falta y explicarla; cuando la inferencia está al alcance del conocimiento de los niños, el maestro en lugar de hacerla por ellos, puede orientarlos con preguntas para que la realicen.

De acuerdo con Borzzone *et al.*, 2004, hay un tipo de inferencia más general que permite determinar el tema del texto y también las ideas principales. Se considera que las inferencias para reconocer el tema son muy complejas y exigen operaciones mentales difíciles para el niño, más

difíciles todavía que las necesarias para identificar las ideas principales. Generalmente, los niños pequeños no están en condiciones de reconocer el tema por sí solos. Si el maestro proporciona el tema explícitamente los niños pueden tenerlo presente durante el proceso de comprensión.

De acuerdo con Braslavsky (2005) las *anáforas* o *expresiones anafóricas*, son pronombres, elipsis y palabras sustitutivas que mantienen la cohesión en la microestructura, en las oraciones y entre las oraciones. Una expresión anafórica toma su significado de una parte que generalmente la precede en el mismo texto, que es su antecedente.

Hay que considerar que la comprensión de estas expresiones puede valerse de algunas claves sintácticas, o también en muchos casos del conocimiento del mundo que tiene el lector. Por lo tanto si bien algunos lectores pueden hacer sin esfuerzos conscientes la interpretación de las anáforas el proceso puede ser a veces complejo y es necesario detenerse para identificar los antecedentes y de ese modo comprender el texto.

Se considera que a partir del segundo ciclo del EGB, y más decididamente en el tercero, sería conveniente la enseñanza explícita de la estructura para hacer inferencias, así como el reconocimiento de las expresiones anafóricas, especialmente para comprender los textos no familiares (Braslavsky, 2005).

Conforme al autor, otras prácticas para realizar durante la clase, asociadas a las estrategias de las inferencias y anáforas, son las discusión, interacción y generación de preguntas.

Un paradigma para desarrollar el proceso constructivo de la comprensión es asumir los roles de maestro y de alumno en su relación a través del dialogo y la discusión. Los alumnos son interrogados con múltiples propósitos para: resumir en una oración simple un párrafo que sea leído; generar una pregunta sobre lo que se ha leído y dirigírsela a un compañero; aclarar un párrafo que está oscuro; predecir lo que ocurrirá en el párrafo que sigue.

En las estrategias de la interacción el maestro actúa al principio como modelo, pero gradualmente los alumnos van asumiendo su papel hasta que demuestran su habilidad para preguntar y realizar la tarea de manera independiente.

Borzone *et al.*, 2004, plantea que los niños usan en un principio en forma consciente las indicaciones de los maestros y el modelo que les proporcionan de los procesos y las estrategias para comprender el texto hasta que internalizan todas estas estrategias y las utilizan en forma activa e independiente para leer y aprender de los textos escritos.

### *Después de la Lectura*

De acuerdo con Braslavsky (2005), las estrategias para el momento posterior a la lectura, probablemente, las más conocidas en la práctica habitual de los maestros que suelen solicitarles a los niños son: que relaten lo que han leído, dibujen sobre lo que se leyó, dibujen los personajes, y dramaticen sobre lo sucedido.

En los grados más avanzados se pide un resumen escrito. De acuerdo al autor el *resumen* debe ser una versión integrada y fiel del texto que se quiera resumir. Pero debe ser una nueva versión que requiere algunas condiciones fundamentales: conocer las ideas más importantes del texto que se va a resumir; escribir un texto integrado y coherente; ser fiel al pensamiento del autor; regular lo que se ha escrito para que responda a las condiciones anteriores.

Con respecto a este punto Urquijo *et al.*, 2005 (en base a Quintero 1998 citando a Van Dijk, 1979) distingue entre información *textualmente* importante que es considerada importante por el autor del texto, e información *contextualmente* importante que es aquella que el lector considera relevante en función de sus motivaciones particulares. Ambos tipos de información pueden tener las cualidades de coincidir y diferir.

De acuerdo a Borzone *et al.*, 2004, cuando a los niños pequeños - entre 5 y 8 años- se les pide que vuelvan a contar en pocas palabras un cuento que conocen, algunos podrán hacer un resumen correcto de este, pero muchos incluirán también datos poco importantes si son llamativos, divertidos o pintorescos para ellos. La identificación de las informaciones principales que integran la trama o argumento exige actividades mentales complejas para ellos.

El mismo recomienda que, luego de la lectura, en la conversación posterior a la lectura, la maestra puede: retomar la información más importante del texto para ampliarla y reformularla; enumerar la información más importante y escribirla en el pizarrón; revisar otros libros para contestar

preguntas y dudas pendientes; incorporar otros aspectos sobre el tema no considerados en el texto.

Para dicha autora mediante este proceso de elaboración y reelaboración de los contenidos, los niños aprenden nuevos conceptos y amplían sus conocimientos sobre el mundo.

### *Las Estrategias y los Tipos de Texto*

Kaufman y Rodríguez, 1993 (citado por Braslavsky, 2005) caracterizan los textos de uso social que ingresan a la escuela con mayor frecuencia con el propósito de mejorar la competencia lingüística de los alumnos. Los diferentes textos son: *literarios, periodísticos, de información científica, instruccionales, epistolares, humorísticos, y publicitarios.*

La significación constituye el eje del desarrollo en la alfabetización temprana (Braslavsky, 2005) que evoluciona desde una aproximación imaginativa y emocional hacia el uso de ésta, para aprender a través de la generación de conceptos en proyectos que desarrollan los contenidos curriculares y extracurriculares.

La autora privilegia entonces tres tipos de textos, cuya importancia relativa cambia con la evolución del proceso de la enseñanza. Los tipos de textos son *narrativo* (especialmente el cuento), *informativo* y *expositivo*. Esta selección se debe a que en los tres casos se movilizan estrategias que



facilitan el conocimiento de la estructura del texto, como condición de la comprensión<sup>7</sup>.

### *El Cuento*

De acuerdo a Piacente (2005), los textos *narrativos* se definen por el relato de ocurrencias de sucesos en una secuencia temporal, según relaciones causales y motivacionales, e implican personajes y acciones. Su objetivo generalmente refiere al arte, la recreación, el entretenimiento o el intercambio sobre información de sucesos de la vida cotidiana.

Cuando el maestro elige una narración ¿cómo puede decidir si es comprensible para los niños? Según Borzone *et al.*, 2004, las narraciones que resultan más fáciles de comprender, son los textos bien estructurados; los mismos tienen las siguientes características:

1. Los hechos que se narran siguen el orden temporal, es decir, la narración sigue el orden en que ocurrieron los hechos: el comienzo de la acción, el desarrollo y la conclusión. Cuando el orden está alterado, para el niño puede ser difícil la comprensión del relato.
2. Narraciones canónicas. Las partes que integran una narración canónica son: *escena* (introduce al protagonista y contiene información acerca del contexto social, físico y temporal); *evento*

---

<sup>7</sup> De acuerdo a Del Río (1998) en la habitual distinción de tres tipos de discurso en el texto escrito –narrativo, informativo y expositivo- es preciso distinguir el tipo de discurso de la actividad comunicativa que lo incorpora pues es frecuente que, por ejemplo, una actividad narrativa recurra a discursos de los tres tipos distintos.

*inicial* (acciones, eventos o sucesos que causan o inician una respuesta en el protagonista); *respuesta interna* (emoción, comisión y/o propósito del protagonista) ; *intento* (acciones para lograr el propósito del protagonista) ; *consecuencia* (acciones o eventos que marcan el logro o el fracaso del protagonista); *reacción* (emoción, cognición, acción o estado final que expresa los sentimientos del protagonista acerca del logro o fracaso del propósito).

### *El Texto Informativo*

De acuerdo con Braslavsky (2005) la lectura para la información debe ser estimulada a lo largo de toda la escolaridad, porque responde a las necesidades de nuestra época. Según el autor (tomando a Kaufman y Rodríguez, 1993) la información es el atributo dominante en los textos periodísticos, que tienen como soporte los diarios y las revistas más o menos populares. Sus contenidos y organización responden a criterios de actualidad y de novedad, a través de la noticia, las editoriales y los artículos de opinión, entrevistas, crónicas, reportajes y espectáculos.

El mismo plantea que, todos estos textos que a su manera forman y deben formar parte de la cultura de la escuela y del aula, serán objeto de la lectura crítica de los alumnos, crecientemente más crítica con la evolución de los niveles de lectura.

## *El Texto Expositivo*

Conforme a Piacente (2005) los textos *expositivos* narran conceptos abstractos y relaciones lógicas entre acontecimientos y objetos con el fin de explicar, informar o persuadir. Su objetivo más general es el de comunicar información en contextos específicos.

¿Qué características debe presentar un texto expositivo para ser adecuado para un niño? De acuerdo con Borzone *et al.*, 2004, los textos expositivos no narran historias, sino que presentan al lector información nueva sobre un tema, por eso son más difíciles. Como este tipo de texto no narra hechos tampoco tiene argumentos y el tema coincide con la idea principal, suelen ocurrir dificultades para los niños en cuanto a distinguir las informaciones principales y, por lo tanto, deben ser orientados por la maestra.

Según la autora, para facilitar a los niños su comprensión es necesario que los textos estén muy bien estructurados, esto implica que: el comienzo del texto anuncia con claridad que tema se va a exponer; la información tiene que estar ordenada; no tiene que haber una cantidad excesiva de ideas nuevas para el niño.

Para Braslavsky (2005), aún cuando se trate de un buen texto expositivo, su lectura difiere de la lectura de narraciones o textos informativos. Para comprenderlo el alumno tendrá que llegar a ser un *lector estratégico*, es decir, debe manejar un plan para comprender, empezando por reconocer su diferencia con otros tipos de texto en cuanto a sus

propósitos y el uso, ya se trate de una enciclopedia, de un manual o de un libro de ciencias naturales o sociales.

De acuerdo a Borzone *et al.*, 2004, cuando los niños y las niñas han tenido muchas experiencias con textos bien estructurados, están en mejores condiciones para realizar las inferencias y otras operaciones mentales necesarias en la comprensión de textos con estructuras menos convencionales y más complejas.

Acorde a Borzone *et al.*, 2004, y de acuerdo a lo tratado en párrafos anteriores un texto puede presentar diversas *dificultades* para ser comprendido, estas son las dificultades más frecuentes de los mismos:

1. *Palabras de significado desconocido*: cuanto mayor es el número de palabras nuevas para el lector que presenta el texto, más difícil es comprenderlo adecuadamente.
2. *Conocimiento escaso sobre el tema*: si el lector posee poco o ningún conocimiento sobre el tema que desarrolla el texto (el lugar y la época a los que se refiere, el mundo cultural que describe, etc.), le resultara difícil comprender la información explícita del texto. Además se le dificultara la realización de inferencias, ya que estas se basan en el conocimiento.
3. *Cantidad de inferencias necesarias*: cuanto mayor es la cantidad de inferencias que el lector debe realizar, es decir, cuanto más abundante es la información implícita que debe reponer, más difícil es la comprensión del texto.
4. *Dificultad para identificar informaciones principales*: si el lector no

logra distinguir cual es la información de mayor importancia en el texto, en especial el tema, no alcanzara una comprensión completa de éste.



## METODOLOGÍA

### SUJETOS

En este estudio, la muestra de acuerdo a lo proyectado inicialmente tuvo la intención de estar conformada por 50 docentes de nivel EPB, de segundo y tercer grado de las siguientes escuelas municipales de la ciudad de Mar del Plata: N° 1, N° 4, N° 5, N° 6, N° 8, N° 10, N° 11, N° 13, N° 16 y N° 17. Estas instituciones habían sido objeto de un estudio realizado con anterioridad por el grupo de investigación de Psicología Cognitiva y Educacional perteneciente a la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de mar de la Plata.

Ahora bien, lo proyectado en un primer momento, que fue lo establecido en el Plan de Trabajo del presente estudio, no ocurrió de tal forma. La muestra final estuvo conformada por 17 docentes de nivel EPB, de segundo y tercer grado de las siguientes escuelas de la ciudad de Mar del Plata: escuelas municipales N° 4, N° 17, N° 1, N° 11, y por último escuela San Roque. Al reflexionar sobre el por que, de la imposibilidad de conformar una muestra de acuerdo a lo estipulado, no faltaron actitudes que refieren a cerraduras a veces presentes en la institución escolar.

### INSTRUMENTO

Para determinar las estrategias en la enseñanza de la lectoescritura se utilizó el cuestionario PIRLS (2004).

Se realizó una traducción y adaptación del Cuestionario Pirls (2004) a la lengua castellana realizado por la Lic. Canet Juric, Lorena; con la colaboración de los autores del presente trabajo, además de la participación del Dr. Urquijo, Sebastián para su corrección. Previamente a su implementación los autores del presente trabajo realizaron una prueba piloto con el fin de poner a punto el instrumento.

El PIRLS es una herramienta diseñada para medir el logro de la instrucción en lectura en los niños. El cuestionario original PIRLS (2001) fue creado para investigar la alfabetización lectora en niños de 40 países de todo el mundo, diseñado entre otras cosas para medir e interpretar diferencias en los sistemas nacionales de educación con el objetivo de ayudar en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura en el mundo.

Dicho instrumento está dividido en cuatro secciones: a) Cuestionario para estudiantes, b) Cuestionario para docentes, c) Cuestionario sobre la escuela, e) Cuestionario sobre el hogar.

En este proyecto se administró sólo el cuestionario dirigido a docentes, con el objetivo de evaluar las tareas que los mismos realizaron en la enseñanza de la lectura.

El cuestionario PIRLS (2004) para docentes está conformado por cuarenta y cuatro ítems en los cuales, de acuerdo al caso, los docentes deberán responder con valores numéricos, seleccionar opciones, o indicar dentro de cada opción un valor. A continuación se hará referencia, de manera general y por orden de aparición, a lo que refieren los ítems que componen dicha sección del instrumento.

El instrumento indaga con respecto a: el nivel de comprensión en lectura que el docente considera que los alumnos de su clase poseen, y la cantidad de los mismos que reciben ayuda especializada con respecto a dicha área de acuerdo a sus dificultades; tareas para realizar en el hogar a los alumnos dirigida a favorecer la comprensión lectora; frecuencia, tiempo y criterios para organizar a la clase utilizados con respecto a la instrucción en lectura; tipos de texto utilizados para las actividades de lectura; recursos pedagógicos utilizados en las actividades de lectura; actividades que los alumnos deben realizar luego de que los mismos leen durante la clase; actividades solicitadas a los alumnos para que estos desarrollen habilidades y estrategias en la comprensión lectora; disponibilidad y uso de computadoras en la escuela, con respecto a actividades para favorecer la lectoescritura; disponibilidad, composición bibliográfica y uso que los alumnos realizan de la biblioteca escolar; actividades que se realizan cuando un alumno empieza a mostrar un retroceso en lectura; recursos que el docente utiliza para monitorear el progreso en lectura de los alumnos; uso y frecuencia de instrumentos para evaluar el rendimiento en lectura; el grado de desarrollo profesional que la escuela le ofrece al docente; antigüedad en la docencia, áreas estudiadas por el docente en su educación formal, nivel de educación completado y formación específica para la enseñanza de la lectoescritura. El instrumento culmina solicitándole al docente el tiempo utilizado en completar el cuestionario.

Es necesario aclarar, que no todos los ítems de la sección del instrumento administrada fueron considerados al momento de realizar el

tratamiento de los datos. Esto debido a que no todos hacen al objetivo del presente estudio. Por tanto, al momento de realizar el tratamiento de los datos algunos de estos se omitieron porque no referían necesariamente al objetivo principal y los particulares del presente estudio.

El instrumento se adjunta en el anexo del presente trabajo.

## PROCEDIMIENTO

El cuestionario se administró a los docentes en forma individual en los mismos establecimientos educativos. El mismo se presentó en un sobre cerrado y su aplicación fue autoadministrada, demandando un tiempo promedio para su realización de 30,6 minutos.

## TRATAMIENTO DE LOS DATOS

Los datos fueron sometidos a análisis estadísticos descriptivos y exploratorios, a saber: media, frecuencias, y medidas de dispersión de los datos (mínimo, máximo). Se analizaron los datos con el software estadístico SPSS 11.S.

## PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

*Tabla N° 1. Frecuencia de actividades docentes referidas a la enseñanza de la lectura.*

Variable	Todos los días o casi todos los días	1 o 2 veces por semana	1 o 2 veces por mes	Nunca o casi nunca	Valores Perdidos
Leer en voz alta a la clase	70,6 % (n=12)	11,8 % (n=2)	5,9 % (n=1)	5,9 % (n=1)	5,9 % (n=1)
Pedir a los alumnos que lean en voz alta a la clase	41,2 % (n=7)	29,4 % (n=5)	17,6 % (n=3)	5,9 % (n=1)	5,9 % (n=1)
Pedir a los alumnos que lean en voz baja	41,7 % (n=7)	47,1 % (n=8)	5,9 % (n=1)		5,9 % (n=1)
Enseñar o modelar en los alumnos distintos tipos de estrategias	11,8 % (n=2)	17,6 % (n=3)	5,9 % (n=1)	47,1 % (n=8)	17,6 % (n=3)
Enseñar a los estudiantes a decodificar sonidos y palabras	29,4 % (n=5)	11,8 % (n=2)	23,5 % (n=4)	23,5 % (n=4)	11,8 % (n=2)
Enseñar a los alumnos vocabulario nuevo	52,9 % (n=9)	17,6 % (n=3)	23,5 % (n=4)		5,9 % (n=1)

Los datos presentados nos muestran que las actividades más aplicadas por los docentes referidas a la enseñanza de la lectura consisten en *leer en voz alta a la clase*, el 70,6 % de los mismos la realiza todos los días o casi todos. Le sigue en orden de frecuencia *enseñar a los alumnos vocabulario nuevo*, un 52,9 % de los mismos la realizan con igual continuidad. Por el contrario, la frecuentemente menos aplicada, consiste en *enseñar o modelar en los alumnos distintos tipos de estrategias*, el 47,1 % del los mismos nunca o casi nunca la implementan.

Como puede observarse en la tabla 2, el promedio de horas dedicadas a la instrucción en lectura en una semana típica es de 8,27 horas y el promedio



de tiempo dedicado a actividades de comprensión lectora es de 8,12 horas.

*Tabla Nº 2. Tiempo dedicado por los docentes a la instrucción en lectura en una semana típica.*

	Media	Valor mínimo	Valor máximo
Tiempo dedicado a la instrucción en lectura (formalmente planificadas y también relacionadas con otras áreas curriculares)	8,27 Hs	1,0 Hs	18 Hs
Tiempo dedicado a la instrucción de la comprensión lectora (incluyendo escritura, lenguaje oral, literatura, habilidades del lenguaje)	8,12 Hs	2,5 Hs	16 Hs

*Tabla Nº 3. Frecuencia de actividades docentes dirigidas a desarrollar habilidades y estrategias de comprensión lectora.*

Variable	Todos los días o casi todos los días	1 o 2 veces por semana	1 o 2 veces por mes	Nunca o casi nunca	Valores Perdidos
Identificar las ideas principales de lo que leyeron	23,5 % (n=4)	47,1 % (n=8)	11,8 % (n=2)	17,6 % (n=3)	
Comparar lo que leyeron con experiencias que han tenido	35,3 % (n=6)	29,4 % (n=5)	17,6 % (n=3)	5,9 % (n=1)	11,8 % (n=2)
Hacer predicciones sobre lo que va a pasar en el texto que están leyendo	23,5 % (n=4)	47,1 % (n=8)	17,6 % (n=3)		11,8 % (n=2)
Hacer generalizaciones e inferencias basados en aquello que leyeron	17,6 % (n=3)	29,4 % (n=5)	17,6 % (n=3)	23,5 % (n=4)	11,8 % (n=2)
Describir el estilo o estructura del texto que leyeron	5,9 % (n=1)	23,5 % (n=4)	23,5 % (n=4)	35,3 % (n=6)	11,8 % (n=2)

De acuerdo a lo expuesto las actividades docentes con mayor porcentaje de implementación consisten en *identificar las ideas principales*

de lo que leyeron, y hacer predicciones sobre lo que va a pasar con el texto que están leyendo, ambas son utilizadas por el 47,1 % de ellos una o dos veces por semana. Por otro lado describir la estructura del texto que leyeron es la estrategia menos utilizada, 35,3 % de los docentes nunca o casi nunca la implementa. Así mismo cabe agregar que la actividad *comparar lo que leyeron con experiencias que han tenido* es la que más se implementa todos los días o casi todos, el 35,3 % la implementa de ésta manera.

Tabla Nº 4. Frecuencia de actividades docentes realizadas después que los alumnos leen.

Variable	Todos los días o casi todos los días	1 o 2 veces por semana	1 o 2 veces por mes	Nunca o casi nunca	Valores Perdidos
Escribir algo en relación a lo que leyeron	23,5 % (n=4)	58,8 % (n=10)	5,9 % (n=1)		11,8 % (n=2)
Responder preguntas orales o hacer un resumen oral sobre lo que leyeron	41,2 % (n=7)	35,3 % (n=6)		11,8 % (n=2)	11,8 % (n=2)
Charlar entre ellos sobre lo que leyeron	41,2 % (n=7)	23,5 % (n=4)	17,6 % (n=3)	5,9 % (n=1)	11,8 % (n=2)
Hacer dibujos o un proyecto acerca de lo que leyeron	29,4 % (n=5)	35,3 % (n=6)	23,5 % (n=4)		11,8 % (n=2)
Completar un pequeño cuestionario o evaluación acerca de lo que leyeron	17,6 % (n=3)	11,8 % (n=2)	23,5 % (n=4)	35,3 % (n=6)	11,8 % (n=2)

A partir de lo expuesto en la tabla 4, las actividades docentes frecuentemente más implementadas todos los días o casi todos después que los alumnos leen consisten en *responder preguntas orales o hacer un resumen oral sobre lo que leyeron*, y *charlar entre ellos en sobre lo leído*, ambas actividades son realizadas por el 41,2% de los docentes. *Escribir*

algo en relación a lo que leyeron es la actividad que más porcentaje presenta, el 58,8% de los mismos la aplican una o dos veces por semana. Completar un pequeño cuestionario o evaluación acerca de lo que leyeron es la estrategia menos implementada, un 35,3 % de los mismos nunca o casi nunca la implementan.

Tabla Nº 5. Frecuencia de uso de diferentes tipos de textos cuando el docente realiza actividades de lectura.

Variable	Todos los días o casi todos los días	1 o 2 veces por semana	1 o 2 veces por mes	Nunca o casi nunca	Valores Perdidos
Fábulas o cuentos de hadas	17,6 % (n=3)	58,8 % (n=10)	17,6 % (n=3)		5,9 % (n=1)
Otras historias (ficción)	11,8 % (n=2)	35,3 % (n=6)	35,3 % (n=6)	5,9 % (n=1)	11,8 % (n=2)
Poemas	5,9 % (n=1)	29,4 % (n=5)	41,2 % (n=7)	11,8 % (n=2)	11,8 % (n=2)
Obras de teatro			23,5 % (n=4)	64,7 % (n=11)	11,8 % (n=2)
Instrucciones o manuales acerca del funcionamiento de objetos		17,6 % (n=3)	29,4 % (n=5)	41,2 % (n=7)	11,8 % (n=2)
Cartas, diagramas, gráficos		5,9 % (n=1)	41,2 % (n=7)	41,2 % (n=7)	11,8 % (n=2)

A partir de lo observado en la tabla se puede observar que se destacan los textos de *fábulas o cuentos de hadas* (un 58,8% de los docentes los implementa una o dos veces por semana, y el 17,6% todos los días o casi todos), si se los compara con los demás tipos de texto usados por los docentes para realizar actividades de lectura. Luego de estos, se pueden destacar en menor proporción las *historias de ficción* un 35,3% de los docentes los utiliza una o dos veces por semana y en un mismo porcentaje una o dos veces por mes - casi con una misma frecuencia de utilización se observan los *poemas*, el 29,4 % los usa una o

dos veces por semana y 41,2 % de los docentes los implementan una o dos veces por mes. Por el contrario, los frecuentemente menos utilizados son *textos que incluyen obras de teatro* (un 64,7% lo utilizan nunca o casi nunca), seguido de textos como *manuales acerca del funcionamiento de objetos, y cartas, diagramas o gráficos* (un 41,2% los utilizan con igual frecuencia).

Tabla Nº 6. Frecuencia en que el docente organiza a los alumnos de diferentes maneras para realizar actividades de lectura.

Variable	Siempre o casi siempre	Regularmente	Algunas veces	Nunca	Valores Perdidos
Enseño lectura en actividades para la clase en general	58,8 % (n=10)	29,4 % (n=5)	11,8 % (n=2)		
Creo grupos con las mismas habilidades		11,8 % (n=2)	47,1 % (n=8)	23,5 % (n=4)	17,6 % (n=3)
Creo grupos con habilidades mixtas		5,9 % (n=1)	47,1 % (n=8)	23,5 % (n=4)	23,5 % (n=4)
Utilizo instrucción individual para la lectura	5,9 % (n=1)	35,3 % (n=6)	35,3 % (n=6)	5,9 % (n=1)	17,6 % (n=3)

La tabla 6 nos permite observar que la manera de organizar a los alumnos por parte de los docentes para realizar actividades de lectura más frecuentemente utilizada es *enseñar lectura en actividades para la clase en general* (un 58,8% de los mismos realiza esta actividad siempre o casi siempre). Le sigue en importancia *la instrucción individual* un 35,3% de los docentes la implementan regularmente - y en igual porcentaje algunas veces - El 47,1% de los mismos sólo algunas veces crean *grupos con habilidades mixtas*, o con *mismas habilidades*.

*Tabla N° 7. Frecuencia en que el docente realiza diversas actividades como parte de su enseñanza de la lectura.*

Variable	Todos los días o casi todos los días	1 o 2 veces por semana	1 o 2 veces por mes	Nunca o casi nunca	Valores Perdidos
Hace que los alumnos vean películas sobre libros o historias para niños			23,5 % (n=4)	64,7 % (n=11)	11,8 % (n=2)
Hace que los alumnos vean televisión, videos, etc, para obtener información			35,3 % (n=6)	52,9 % (n=9)	11,8 % (n=2)
Hace que los alumnos comparen material presentado en diferentes formatos	17,6 % (n=3)	5,9 % (n=1)	35,3 % (n=6)	41,2 % (n=7)	

La tabla 7 nos muestra una marcada ausencia de implementación de las estrategias presentadas, relacionadas con utilizar diversas actividades como parte de la enseñanza de la lectura. Las tres actividades consultadas - *utilización de películas sobre libros e historias* (64,7%), *mirar televisión y videos* (52,9%) y finalmente *comparar material en diferentes formatos* (41,2%), - nunca o casi nunca son utilizadas por los docentes.

*Tabla N° 8. Nivel más alto de educación alcanzado por los docentes.*

Variable	Porcentaje	Frecuencia
Postgrado universitario completo	0%	0
Universitario completo	0%	0
Terciario	100%	17

El nivel de educación más alto alcanzado por los docentes es el nivel terciario (100%). En cuanto al Título de Magisterio todos poseen ese nivel de instrucción (ver tabla 9).

Tabla N° 9. ¿Los docentes tienen título de magisterio?

Variable	Porcentaje	Frecuencia
Si	100%	17
No	0%	0

Tabla N° 10. Horas que los docentes dedicaron a capacitaciones en los cuatro años anteriores.

Variable	Porcentaje	Frecuencia
Ninguna	11,8 %	2
Menos de 6 horas	23,5 %	4
6 – 15 horas	5,9 %	1
16 – 35 horas	23,5 %	4
Menos de 35 horas	35,3 %	6

De acuerdo a lo anterior se puede observar que sólo el 35,3% de los docentes dedicaron a capacitarse *menos de 35 horas* en los cuatro años anteriores, que un 23,5% de los mismos dedicaron entre 16 – 35 horas, y que un mismo porcentaje lo hizo menos de 6 horas.

Tabla N° 11. Frecuencia del grado de acuerdo o desacuerdo sobre las oportunidades de desarrollo profesional de los docentes en la escuela.

	Acuerdo totalmente	Acuerdo	Desacuerdo	Desacuerdo totalmente	Valores Perdidos
Esta escuela me ofrece tiempo adecuado para mi desarrollo personal	11,8 % (n=2)	64,7 % (n=11)	5,9 % (n=1)	11,8 % (n=2)	5,9 % (n=1)
Esta escuela me ofrece un programa activo de desarrollo profesional para enseñar lectoescritura	5,9 % (n=1)	47,1 % (n=8)	5,9 % (n=1)	17,6 % (n=3)	23,5 % (n=4)

Esta escuela me ofrece incentivos para desarrollar mis técnicas instruccionales	17,6 % (n=3)	52,9 % (n=9)	5,9 % (n=1)	5,9 % (n=1)	17,6 % (n=3)
---	-----------------	-----------------	----------------	----------------	-----------------

En la presente tabla se observa que un 64,7% de los docentes acuerdan que la escuela en donde se desempeñan les ofrece *tiempo adecuado para su desarrollo personal*, y un 52,9% de los mismos vuelven a acordar con respecto a que la misma *les ofrece incentivos para desarrollar sus técnicas instruccionales*. Un 47,1% de estos acuerda que la escuela en donde trabajan les *ofrece un programa activo de desarrollo profesional para enseñar lectoescritura*, y un 17,6% están totalmente en desacuerdo con tal oportunidad.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A continuación se expondrán los objetivos particulares del presente trabajo y se discutirá con respecto a los mismos, – de acuerdo al orden en que fueron propuestos a partir del Plan de Trabajo – por último se hará referencia al objetivo principal a la luz y a partir de cuestiones surgidas en lo referente al tratamiento de los objetivos particulares.

En relación al objetivo de establecer *qué tipo de actividades aplican los docentes para la enseñanza de la lectura* se encontró por medio de este instrumento que, en general, los docentes evaluados con respecto a la *frecuencia de actividades que llevan a cabo para la enseñanza de la lectura*, manifiestan en su mayoría que utilizan la estrategia de *leer en voz alta a la clase*, todos los días o casi todos los días.

La realización de tal actividad para la enseñanza de la lectura es conveniente en las primeras situaciones para - entre otros objetivos - enseñar a comprender un texto (Borzzone *et al.*, 2004). Por medio de la lectura en voz alta, de preguntas y comentarios el docente puede evaluar el nivel de conocimiento del contenido del texto en sus alumnos y contribuir a andamiar el proceso de comprensión. De acuerdo a lo anterior se podría pensar en la importancia que tiene la implementación de tal actividad, actividad que al menos por lo mostrado por el instrumento utilizado la realizan la mayor parte de los docentes que participaron del presente estudio.

Por otro lado, la estrategia de *enseñar a los alumnos vocabulario nuevo* le continuó en orden de frecuencia - un 52,9% de los docentes la implementan, con una frecuencia de todos los días o casi todos -. De acuerdo a la bibliografía consultada (Borzzone y Signorini, 2002) se reconocen en el proceso de la lectura dos componentes fundamentales, éstos son el acceso léxico y la comprensión. Con respecto al primer componente se trata de reconocer las palabras y asociarlas a conceptos que el lector tiene almacenados en su memoria (esas representaciones mentales incluyen información sobre cómo se pronuncian las palabras, su significado, función sintáctica y forma ortográfica). Por tanto, el docente cuando enseña vocabulario nuevo favorecería –entre otras cosas- a enriquecer el diccionario mental de sus alumnos, esencial en tareas de lectura. Además cabe aclarar que frecuentemente la comprensión de un texto de forma adecuada se dificulta de acuerdo al número de palabras nuevas que presenta para el lector (Borzzone *et al.*, 2004). Cabe destacar la importancia de la implementación con frecuencia de tal actividad, al menos en los comienzos de la enseñanza de la lengua.

La actividad menos aplicada por los docentes para la enseñanza de la lectura fue *enseñar o modelar en los alumnos distintos tipos de estrategias*, el 47,1% de los mismos nunca o casi nunca la llevan a cabo y sólo un 11,8% la implementa todos los días o casi todos. Un paradigma para desarrollar el proceso constructivo de la comprensión lectora de gran importancia de acuerdo al pensamiento actual es asumir roles de maestro y alumno en su relación a través del diálogo y la discusión (Braslavsky, 2005).



En donde el maestro actúa al principio como modelo, pero gradualmente los alumnos van asumiendo su papel hasta que demuestran su habilidad para preguntar y realizar la tarea de manera independiente. Borzone *et al.* (2004), plantea que los niños usan en un principio en forma consciente las indicaciones de los maestros y el modelo que les proporcionan de los procesos y las estrategias para comprender el texto hasta que internalizan todas estas estrategias y las utilizan en forma activa e independiente para leer y aprender de los textos escritos. Debido a la importancia de dichas actividades cabe preguntar a qué se debe la poca implementación de dichas actividades de modelado.

El segundo objetivo – particular - del presente trabajo fue el de determinar la *cantidad de horas que brindan los docentes en la instrucción en lectura.*

De acuerdo a los resultados recogidos por este instrumento el *tiempo dedicado por los docentes a la instrucción en lectura* en una semana típica tuvo un promedio de ocho horas y media (tiempo que los mismos dedican a la instrucción en lectura formalmente planificadas y también relacionadas con otras áreas curriculares); el *tiempo dedicado a la instrucción de la comprensión lectora* tuvo una media de ocho horas y quince minutos (incluyendo escritura, lenguaje oral, literatura, habilidades del lenguaje). Considerando que la enseñanza de la comprensión lectora es parte de la instrucción en lectura, los resultados recogidos nos permiten ver que la comprensión lectora ocupa casi la totalidad del tiempo utilizado

para la instrucción en lectura, lo que tal vez indicaría que en la instrucción en lectura se enfatizan - al menos a partir de la consideración de este dato - los aspectos vinculados con la comprensión.

Además si se considera que en una semana típica los alumnos reciben en total unas 20 horas de instrucción que abarcan todas las áreas curriculares, se puede observar – al menos por lo recabado a partir de este instrumento - que la instrucción en lectura y comprensión lectora ocupa una parte considerable de la instrucción escolar.

En relación al objetivo de constatar si los docentes *despliegan en el aula actividades de comprensión lectora* – tercer objetivo del presente trabajo -, se encontró por medio del instrumento administrado que la *frecuencia de las actividades docentes dirigidas a desarrollar habilidades y estrategias de comprensión lectora* se presentan de la siguiente forma: en primer lugar, en las *tareas de identificar las ideas principales* de lo leído se observó que es implementada por los docentes en un 47,1% una o dos veces por semana, al igual que la actividad de *hacer predicciones sobre lo que va a pasar en el texto*; luego la estrategia de *comparar lo que leyeron con experiencias que han tenido* se encontró que es utilizada en un 35,3% todos los días o casi todos. Por otro lado, en relación con las estrategias que menos despliegan los docentes, de acuerdo a los datos que surgen de este instrumento, *describir el estilo o estructura del texto* que leyeron los alumnos resultó ser la estrategia menos utilizada, un 35,3% de los docentes nunca o casi nunca la implementan.

Con respecto a la actividad de *hacer predicciones acerca de lo que va a pasar en el texto*, dicha actividad es considerada de acuerdo a la bibliografía consultada como una estrategia de gran importancia en referencia a la comprensión lectora. Estas consisten en establecer hipótesis sobre lo que va a encontrarse en el texto, apoyándose en las interpretaciones que se van construyendo acerca del mismo, los conocimientos previos y la experiencia del lector (Quintana, 2004, tomado de Urquijo *et al.*, 2005). En este punto es importante - considerando que la diversidad cultural significa también diversidad en los conocimientos y las formas de ver e interpretar el mundo - que de acuerdo al caso particular, el docente en la medida de lo posible, proporcione información para facilitar la comprensión (Borzzone *et al.*, 2004).

En cuanto a la actividad de *identificar las ideas principales*, Borzzone *et al.* (2004), considera a esta actividad – al igual que determinar el tema del texto – como un tipo de inferencia que requiere operaciones mentales complejas y difícil para todo niño. Diversas investigaciones (Cain y Oakhill, 2003, Oakhill y Cain, 2003; Oakhill, Cain y Bryant, 2004 tomado de Urquijo *et al.*, 2005) han observado diferencias entre individuos caracterizados como “buenos” y “malos” comprendedores en actividades de comprensión a partir de los 8 – 9 años, una de estas consistía en la identificación de la idea principal. Considerando que los docentes sujetos del presente trabajo se desempeñan en 2º y 3º grado de la Escuela General Básica, la implementación de tal actividad potencialmente les puede brindar

información acerca de la capacidad para la comprensión lectora de sus alumnos.

En cuanto a *comparar lo que leyeron con experiencias que han tenido*, Piacente (2005) refiere que los *conocimientos previos* aluden no sólo a los conocimientos o habilidades lingüísticas (competencia lingüística y competencia comunicativa) del sujeto, sino además a conocimientos previos de carácter general o conocimiento del mundo y sus conocimientos específicos de dominio (relativos a un área de conocimiento particular). De acuerdo a esta autora, los conocimientos tienen que ver con la edad de los sujetos, con su nivel intelectual y con el tipo particular de experiencias de su historia vital. Las investigaciones sobre alfabetización, tanto en hogares letrados como no letrados, demuestran la importancia que tienen los padres, los hermanos mayores y los maestros en el aprendizaje de la lectura (citado en Braslavsky, 2005).

Por último se debe hacer referencia a la actividad menos implementada por los docentes, esta consistió en *describir el estilo o estructura del texto* que leyeron los alumnos. De acuerdo a Piacente (2005), es uno de los requisitos que permiten que un texto se comprenda de manera acabada, en donde el sujeto de la lectura debe analizar la trama de relaciones entre las ideas y la estructura interna del texto, para conocer la organización formal del texto – *superestructura* -, que difiere según el tipo de texto de que se trate. El hecho de que sea la actividad que los docentes menos proponen para trabajar ¿se debe principalmente a la complejidad que podría representar para los alumnos?



Con respecto a establecer la *frecuencia de actividades docentes realizadas después que los alumnos leen*, se puede observar que las actividades de *responder preguntas orales o hacer un resumen oral sobre lo que leyeron*, al igual que *charlar entre ellos sobre lo que leyeron* son implementadas por un 47,1% de los docentes con una frecuencia de todos los días o casi todos los días. Por otro lado, la estrategia de *escribir algo en relación a lo que leyeron* fue utilizada en un 58,8% con una frecuencia de una vez o dos veces por semana. La actividad menos utilizada por los docentes fue *completar un pequeño cuestionario o evaluación acerca de lo que leyeron* - un 35,3% de los docentes nunca o casi nunca la utiliza.

Las estrategias instruccionales dirigidas a favorecer la comprensión lectora hacen referencia a tres momentos: *antes, durante y después* de la lectura (Braslavsky, 2005). Los datos obtenidos en esta investigación refieren exclusivamente al momento posterior a la lectura. De acuerdo a Borzone *et al.* (2004), el proceso pedagógico de este momento está dirigido a la elaboración y reelaboración de los contenidos trabajados, para que – entre otros objetivos - los niños aprendan nuevos conceptos y amplíen sus conocimientos sobre el mundo.

Con respecto a la actividad *responder preguntas orales o hacer un resumen oral sobre lo que leyeron*, cuando a los niños pequeños - entre 5 y 8 años - se les pide que vuelvan a contar en pocas palabras un cuento que conocen, algunos podrán hacer un resumen correcto de este, pero muchos incluirán también datos poco importantes si son llamativos, divertidos o

pintorescos para ellos (Borzzone *et al.*, 2004). Todo resumen implica la identificación de las informaciones principales que integran la trama o argumento y exige actividades mentales complejas para ellos. Ahora bien, cabe aclarar que el tipo de resumen pertinente de solicitar a los alumnos de estas edades es el oral – en el caso del presente estudio los docentes se desempeñan en 2º y 3º grado de EGB - debido a que el escrito exige actividades aún más complejas, por lo tanto, es dable de pedir en grados más avanzados.

Por otro lado, *charlar entre ellos sobre lo que leyeron*, les permite a los alumnos observar e interactuar con sus semejantes en situaciones que deben permitirse en el contexto educacional escolar para facilitar aprendizajes (Braslavsky, 2005).

El hecho de que la actividad menos utilizada haya sido *completar un pequeño cuestionario o evaluación acerca de lo que leyeron* puede deberse a que la misma sea considerada por las características que posee sólo como forma de evaluación.

El cuarto objetivo del presente trabajo fue el de *conocer el tipo de texto con que trabajan los docentes*. De acuerdo a los datos recogidos mediante este instrumento en los resultados se puede observar el uso que éstos hacen de los mismos.

Se puede observar que los más utilizados son los textos de *fábulas o cuentos de hadas*, un 58,8% de los docentes los implementa una o dos veces por semana, y el 17,6% todos los días o casi todos los días. Luego de



estos, se pueden destacar en menor proporción las *historias de ficción*, un 35,3% de los docentes las utiliza una o dos veces por semana y en un mismo porcentaje una o dos veces por mes - casi con una misma frecuencia de utilización se observan los *poemas*, el 29,4% los usa una o dos veces por semana y 41,2% de los docentes los implementan una o dos veces por mes -. Los frecuentemente menos utilizados son *textos* que incluyen *obras de teatro* (un 64,7% lo utilizan nunca o casi nunca), seguido de *textos* que refieren a instrucciones o *manuales acerca del funcionamiento de objetos* (un 41,2% los utilizan con igual frecuencia).

De acuerdo a Braslavsky (2005), la intervención del lector en la construcción del significado difiere con el tipo de texto. El tipo de texto, a través de su forma o silueta, genera expectativas que disponen al lector para la comprensión de distintas variedades discursivas. Dicha autora privilegia tres tipos de textos – que se utilizan en la escuela con mayor frecuencia con el propósito de mejorar la competencia lingüística de los alumnos - cuya importancia relativa cambia con la evolución del proceso de la enseñanza, estos son el texto *narrativo*, *informativo* y por último el *expositivo*. La significación constituye el eje del desarrollo en la alfabetización temprana (Braslavsky, 2005) que evoluciona desde una aproximación imaginativa y emocional hacia el uso de ésta, para aprender a través de la generación de conceptos en proyectos que desarrollan los contenidos.

De acuerdo a los datos anteriores los tipos de texto más utilizados son las fábulas o cuentos de hadas y seguidamente *historias de ficción* – pertenecen a la categoría de *textos narrativos* -. Dicho tipo de texto se define

por el relato de ocurrencias de sucesos en una secuencia temporal, según relaciones causales y motivacionales, e implican personajes y acciones. Su objetivo generalmente refiere al arte, la recreación, el entretenimiento o el intercambio sobre información de sucesos de la vida cotidiana (Piacente ,2005).

Con respecto a los textos menos utilizados, como las *obra de teatro*, consisten en un texto narrativo que implica destrezas lectoras que requieren mayor complejidad. Los textos que remiten a instrucciones o *manuales acerca del funcionamiento de objetos* - tipo de textos expositivos - narran conceptos abstractos y relaciones lógicas entre acontecimientos y objetos con el fin de explicar, informar o persuadir. Su objetivo más general es el de comunicar información en contextos específicos (Piacente, 2005). De acuerdo con Borzone *et al.* (2004), los textos expositivos no narran historias, sino que presentan al lector información nueva sobre un tema, por eso son más difíciles.

Cabría preguntarse a qué se debe la poca utilización de estos tipos de textos. Si bien se establece que la evolución de los niveles de lectura implica la utilización de diferentes tipos de texto, la frecuencia de uso que se da de textos de mayor complejidad (como por ejemplo, *obras de teatro* e *instrucciones o manuales acerca del funcionamiento de objetos*) ¿se debe a su complejidad con respecto a la capacidad de comprensión lectora de los alumnos de acuerdo a su edad y experiencias con el lenguaje hablado y escrito? ¿Bajo que criterios los docentes eligen el tipo de texto para desarrollar actividades de lectura?

El quinto objetivo del presente trabajo de acuerdo a lo planteado en el plan de trabajo fue el de determinar el *tipo de recursos pedagógicos que emplean los docentes para la enseñanza de la lectura*.

En primer lugar, de acuerdo a lo recabado a partir del instrumento utilizado, nos permite observar que la *manera de organizar a los alumnos por parte de los docentes para realizar actividades de lectura* más frecuentemente utilizada es *enseñar lectura en actividades para la clase en general* (un 58,8% de los mismos realiza esta actividad siempre o casi siempre). Le sigue en importancia *la instrucción individual*, un 35,3% de los docentes la implementan regularmente - y en igual porcentaje algunas veces -. El 47,1% de los mismos sólo algunas veces crean *grupos con habilidades mixtas, o con mismas habilidades*.

De acuerdo a lo anterior tal vez se pueda pensar que los docentes se colocan como el facilitador principal de la enseñanza de la lectura. El hecho de que sólo algunas veces el docente cree grupos de alumnos – con mismas o mixtas habilidades –, lo que implica que el alumno tenga oportunidad más cercana de trabajar, interactuar y confrontar con sus compañeros podría deberse a la edad evolutiva de los mismos y a lo que supuestamente se considera más adecuado en referencia a la misma.

En relación a la *frecuencia en que el docente realiza diversas actividades como parte de su enseñanza de la lectura*, se puede observar una marcada ausencia de implementación de las estrategias presentadas, relacionadas con utilizar diversas actividades como parte de la enseñanza

de la lectura. Las tres actividades consultadas - *utilización de películas sobre libros e historias* (64, 7%), *mirar televisión y videos* (52,9%) y finalmente *comparar material en diferentes formatos* (41, 2%), - nunca o casi nunca son utilizadas por los docentes con dicho porcentaje. La pregunta es a qué se debe tal ausencia de implementación. Aquí tal vez tenga relevancia el hecho de que el instrumento utilizado fue creado, entre otras cosas, para detectar diferencias en diferentes y diversos países en cuanto a variadas dimensiones para la enseñanza de la lectoescritura. Por lo tanto, tal vez, estos datos hagan referencia a diferencias con respecto a las actividades implementadas para la enseñanza de la lectura en relación a otros países en donde se supondría y esperaría la implementación de dichos recursos. Además tal vez cabría pensar en la ausencia de dispositivos tecnológicos que en gran medida poseen las escuelas objeto del presente estudio para poder implementar dichas actividades.

El sexto objetivo del presente trabajo consistió en averiguar la formación académica de los docentes que conformaban la población del mismo.

Para tal objetivo, por un lado, se puede ver que el *nivel más alto de educación alcanzado por los docentes* refiere a la *educación terciaria* en la totalidad de los mismos, no habiendo realizado ninguno de ellos *educación universitaria completa, ni postgrado universitario*.

Por otro lado, la totalidad de los docentes poseen *título de magisterio*. Este dato casi con seguridad da cuenta de la reglamentación en



cuanto al ejercicio de la labor docente con respecto a la formación necesaria requerida para poder desempeñarla.

Por último, en lo que respecta al citado objetivo los datos nos muestran las *horas que los docentes dedicaron a capacitaciones en los 4 años anteriores* - de acuerdo a los valores considerados por el instrumento administrado -. Se puede observar que solo el 35,3% de los docentes dedicaron a capacitarse *menos de 35 horas* en los cuatro años anteriores – el valor más alto considerado por el instrumento -, que un 23,5% de los mismos dedicaron entre 16 – 35 horas, y que un mismo porcentaje lo hizo menos de 6 horas.

El último objetivo – particular – del presente estudio consistió en explorar la opinión del docente acerca del programa educativo con el que trabaja la institución. En el instrumento se evaluó la *frecuencia del grado de acuerdo o desacuerdo sobre las oportunidades de desarrollo profesional de los docentes en la escuela*.

Un 64,7% de los docentes acuerdan que la escuela en donde se desempeñan les ofrece *tiempo adecuado para su desarrollo personal*, y un 52,9% de los mismos vuelven a acordar con respecto a que la misma *les ofrece incentivos para desarrollar sus técnicas instruccionales*. Sólo un 47,1% de estos acuerda que la escuela en donde trabajan les *ofrece un programa activo de desarrollo profesional para enseñar lectoescritura*, y un 17,6% están totalmente en desacuerdo con tal oportunidad.

Al parecer, al menos por los datos recabados mediante el instrumento utilizado, los docentes acuerdan con que la institución les brinda tiempo para su desarrollo personal e incentivos para desarrollar sus técnicas instruccionales, cuestión no menor. Ahora bien, en lo que se refiere a la instrucción de la lectoescritura – tópico objeto del presente trabajo - con respecto al programa que brinda la escuela, los datos recabados no apoyan en tal medida a la institución.

El objetivo principal del presente trabajo consistió en explorar el tipo de actividades docentes empleadas para la enseñanza de la comprensión lectora, lo desarrollado a partir de los objetivos particulares anteriormente tratados trató de manera directa e indirecta cuestiones referentes al mismo. Ahora bien, antes de concluir tal vez sea necesario resaltar determinados datos observados.

De acuerdo a Braslavsky (2005), la mayoría de los investigadores contemporáneos sostienen que la comprensión efectiva es el resultado de las siguientes variables: el *contexto educacional* (entorno sociocultural y escolar), el *lector* (edad, experiencias del lenguaje hablado y escrito), el *docente* (su conocimiento, experiencia, actitud, enfoque pedagógico) y el *texto* (género, tipo, características).

El objetivo principal del presente trabajo remite solamente a las estrategias instruccionales o herramientas metodológicas a cargo del docente que hacen referencia al apoyo que necesitan los alumnos para tener éxito en la comprensión de la lectura auténtica (Braslavsky, 2005). De

acuerdo a Borzone et al. (2004), la enseñanza de la comprensión - no debe esperar a que los niños dominen la lectura, sino que - comienza mucho antes, cuando participan en situaciones diarias de lectura, cuando sus familiares les leen cuentos, noticias y otros textos; el papel docente en esta instancia de consolidación es fundamental aunque no es el único a tener en cuenta.

A luz de lo planteado durante el recorrido de los objetivos anteriores merecen consideración especial algunos datos notorios que se describen a continuación. La actividad menos aplicada por los docentes para la enseñanza de la lectura fue *enseñar o modelar en los alumnos distintos tipos de estrategias*. El criterio de selección de textos para la enseñanza de la lectura - debido a la ponderación de *textos narrativos* que se observó - puede estar vinculado con el hecho de que *determinar el estilo o estructura del texto* fue la actividad menos implementada para la enseñanza de la comprensión lectora. Con respecto al *contexto educacional* merece consideración, el hecho del poco grado de acuerdo docente con respecto a que la escuela en donde trabajan les ofrece un *programa activo de desarrollo profesional para enseñar lectoescritura*. Por último, es llamativo el hecho de que la enseñanza de la *comprensión lectora* - en una semana típica - ocupe casi la totalidad del tiempo utilizado en la instrucción en lectura.

En síntesis, según lo enunciado a lo largo de este informe un lector competente es aquel que es capaz de monitorear y supervisar la lectura,



## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Borzzone, A. M., Signorini, A. (2002). El aprendizaje inicial de la lectura. Incidencia de las habilidades fonológicas, de la estructura de la lengua, de la consistencia de la ortografía y del método de enseñanza. *Lingüística en el aula*. Vol (5) 29-47.
- Borzzone, A. M., Rosemberg, C., Diuk, B., Silvestri, A., Plana, D. (2004). *Niños y Maestros por el camino de la alfabetización*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Del Río, M. J. (1998). *Psicopedagogía de la lengua oral: un enfoque comunicativo*. Barcelona: ICE – Horsori.
- Moliner, M. (1997). *Diccionario del Español*. ED. Madrid.
- Piacente, T. (2005). *Trastornos específicos del aprendizaje del lenguaje escrito*. Ficha de circulación interna, Cátedra Psicopatología 2. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de la Plata.
- PIRLS 2001. *User Guide for the international data base*. (2001). Boston: IEA. ISC Boston College. Lynch school of Education.
- Urquijo, S., Canet Juric, L., Andrés, M. L. (2005). *Teorías y métodos de enseñanza de la lectoescritura. Perspectivas de la Psicología*

*Cognitiva*. Grupo de Investigación en Psicología Cognitiva. Facultad de Psicología, Universidad nacional de Mar del Plata.

Urquijo, S., Canet Juric, L., Andrés, M. L., Ané, A. (2006). *Informe técnico del proyecto: Alfabetización y Psicología Cognitiva. Evaluación y programas de intervención para la optimización de los procesos de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura en primer ciclo de EGB*. Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Psicología, GYPCE.

Van Dijk, T. A. (1992). *La ciencia del texto*. Buenos Aires: Paidós.

ANEXO

## Cuestionario Docente PIRLS

Traducción y Adaptación:

*Canet Juric, Lorena*

Reconocimientos: *Bezzoni, Juan Pablo; Gómez, Diego Hernán (por su colaboración en la traducción del instrumento)*

Corrección:

*Urquijo, Sebastián*

Año: 2006

Nombre del docente

Curso y división

Colegio

ID docente

IEA  
Progress in  
Internacional Reading  
Literacy Study

Tu escuela ha aceptado participar en esta investigación. El cuestionario original PIRLS fue creado para investigar la alfabetización lectora en niños de 40 países de todo el mundo. Fue diseñado para medir e interpretar diferencias en los sistemas nacionales de educación con el objetivo de ayudar en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura en el mundo.

En este cuestionario dirigido a docentes de tercer grado, se les solicita que proporcionen información acerca de sus conocimientos profesionales y académicos, recursos de la clase, materiales instruccionales y actividades usadas para enseñar a leer y promover el desarrollo de las habilidades y estrategias lectoras de los niños. Algunas preguntas pueden parecer no muy acordes con tu realidad pero recuerde que el

PIRLS esta hecho para ser contestado en diferentes países. Por esa misma razón tu respuesta es muy importante. Ya que tu clase ha sido elegida como parte de esta muestra, tus respuestas son muy importantes para ayudar a describir la enseñanza de la lectura en tu lugar de origen.

Algunas de las preguntas de este cuestionario están referidas a *tu curso*. Se estiman 30 minutos para completar el cuestionario. Apreciamos el tiempo y el esfuerzo que esto te tomará y te queremos dar las gracias por tu cooperación.

Cuando completes el cuestionario colócalo en el sobre que te entregó el administrador y ciérralo.

¡MUCHAS GRACIAS!



## LOS ALUMNOS DE TU CLASE

1

a. ¿Cuántos estudiantes hay en tu clase?

\_\_\_\_\_ alumnos  
escribi el n°

2

De acuerdo con tu experiencia ¿cómo describirías el nivel de lectura de tu clase?  
*Colorea sólo la respuesta correcta*

- a- La mayoría esta por arriba del término medio
- b- La mayoría está en un término medio
- c- La mayoría está por abajo del término medio
- d- Los niveles de lectura varían mucho

3

¿Cuántos estudiantes tienen dificultades en la comprensión del lenguaje hablado?

\_\_\_\_\_ alumnos de la clase  
escriba en n°

4

a. ¿Cuántos estudiantes necesitan apoyo escolar o instrucción especial en lectura?

\_\_\_\_\_ alumnos de la clase  
escriba en n°

b. ¿Cuántos estudiantes reciben apoyo escolar o instrucción especial en lectura?

\_\_\_\_\_ alumnos de la clase  
escriba en n°

5

¿Cuántos estudiantes reciben estimulación en lectura debido a que son lectores avanzados?

\_\_\_\_\_ alumnos de la clase  
escriba en n°

## ENSEÑANZA EN LENGUA Y TAREAS PARA EL HOGAR

6

¿Cuál de estas oraciones describe mejor como entrenas la comprensión lectora (de tu clase) en tercer grado?

*Esto se refiere a instrucciones para lengua o actividades para fomentar la lectura, escritura, lenguaje oral, literatura u otras habilidades del lenguaje.*

*Colorea sólo la respuesta correcta*

- a- Usualmente realizó estas actividades en diferentes áreas curriculares
- b- Usualmente realizó las actividades de lengua separadas de otras áreas
- c- Hago las dos cosas mencionadas anteriormente por igual

7

a. En una semana típica ¿cuánto tiempo le dedicas a la instrucción de la comprensión lectora o a actividades referidas a la misma con los alumnos?

*Incluyendo instrucción o actividades en lectura, escritura, lenguaje oral, literatura u otras habilidades del lenguaje\*.*

\_\_\_\_\_ horas y \_\_\_\_\_ minutos por semana\*.  
Escribi las horas y los minutos en n°

b. ¿Qué tan seguido les das a tus alumnos tareas para el hogar sobre comprensión lectora\*?

Continúa 7 ....

- I. No les asigno tarea para la casa
- II. Menos de una vez por semana
- III. 1 o 2 veces por semana
- IV. 3 o 4 veces por semana
- V. Todos los días

c. En general, ¿cuánto tiempo esperas que los alumnos le dediquen a la comprensión lectora\* cada vez que les asignas tareas?

*Colorea sólo la respuesta correcta*

- a. Media hora o menos
- b. Entre media hora y una hora
- c. Una hora o más

## Instrucción en Lectura

8

¿Cuál de estos ítems describe mejor como enseñas a leer a los estudiantes de tu clase?

*Colorea sólo la respuesta correcta*

- a- Usualmente realizo actividades de lectura en diferentes áreas curriculares
- b- Usualmente realizo actividades de lectura separadas de otras áreas
- c- Hago las dos cosas mencionadas anteriormente por igual

9

a. Más allá de si tenés formalmente planificado tiempo para la instrucción en lectura, en una semana típica cerca de ¿cuánto tiempo real le dedicas a la instrucción en esta actividad? *Incluí cosas que haces en relación a esto en otras áreas curriculares y también las actividades de instrucción en lectura planificadas formalmente.*

\_\_\_\_\_ horas y \_\_\_\_\_ minutos por semana.  
Escribi las horas y los minutos en n°

b. ¿Algo de ese tiempo explicitado en < 9 a > está dedicado a desarrollar o mejorar las habilidades de comprensión lectora?

*Colorea sólo la respuesta correcta*

I. Sí

II. No

(Si es no, anda a la 10)

## Si respondiste sí....

c. ¿Cuánto de ese tiempo está explícitamente dedicado a la instrucción formal en lectura?

\_\_\_\_\_ horas y \_\_\_\_\_ minutos por semana.

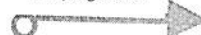
10

¿Qué tan seguido haces actividades de lectura con los alumnos?

*Colorea sólo la respuesta correcta*

- a. Todos los días
- b. 3 o 4 veces por semana
- c. Menos de tres días a la semana

Ir a pregunta 8



Después de que los alumnos lean algo, ¿qué tan seguido les pregunta las siguientes cosas?  
Colorea un solo círculo por cada ítem.

	Todos los días o casi cada día o 2 veces por semana	1 o 2 veces por mes	Nunca o casi nunca
a) Responder preguntas de comprensión lectora de un libro de trabajo o en su cuaderno	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Escribir algo en relación a lo que leyeron	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Responder preguntas orales o hacer un resumen oral sobre lo que leyeron	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Charlar entre ellos sobre lo que leyeron	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Hacer dibujos o un proyecto acerca de lo que leyeron	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Hacer o planear una dramatización acerca de lo que leyeron	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Hacer un proyecto de grupo acerca de lo que leyeron	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Completar un pequeño cuestionario o evaluación acerca de lo que leyeron	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17

¿Qué tan seguido les pide a los alumnos que hagan las siguientes cosas para ayudar a desarrollar habilidades y estrategias de comprensión lectora?  
Colorea un solo círculo por cada ítem.

	Todos los días o casi cada día o 2 veces por semana	1 o 2 veces por mes	Nunca o casi nunca
a) Identificar las ideas principales de lo que leyeron	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Explicar o apoyar aquello que han comprendido	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Comparar lo que leyeron con experiencias que han tenido	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Comparar lo que leyeron con otras cosas que hayan leído.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Hacer predicciones sobre que va a pasar próximamente en el texto que están leyendo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Hacer generalizaciones e inferencias basados en aquello que leyeron.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Describir el estilo o estructura del texto que leyeron.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Otras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18

¿Qué tan seguido usted hace lo siguiente como parte de su enseñanza de la lectura?  
Colorea un solo círculo por cada ítem.

	Todos los días o casi cada día 1 o 2 veces por semana	1 o 2 veces por mes	Nunca o casi nunca
a) Hace que los alumnos vean películas sobre libros para niños o historias para niños.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Hace que los alumnos miren televisión, películas o videos para obtener información	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Hace que los alumnos comparen material presentado en diferentes medios o formatos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19

¿Hay computadoras disponibles para su clase y/o alumnos?  
Colorea un solo círculo por cada ítem.

III. Sí

IV. No

(Si es no, anda a la 20)

Si respondiste sí....

a. ¿Dónde hay computadoras disponibles para tu clase?  
Colorea un solo círculo por cada ítem.

	Si....	No....
I. Una o más computadoras disponibles en el aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
II. Disponibles en otro lugar de la escuela	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

b. ¿Alguna de estas computadoras tiene acceso a Internet o e-mail?

I. Sí

II. No

c. ¿Qué tan seguido tiene alumnos realizando las siguientes actividades?

	Todos los días o casi cada día	1 o 2 veces por semana	1 o 2 veces por mes	Nunca o casi nunca
I) Usar una computadora para encontrar información	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
II) Leer historia u otros cuentos en la computadora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
III) Usar software instruccional para desarrollar habilidades y estrategias lectoras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
IV) Usar la computadora para escribir historias u otros textos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
V) Usar la computadora para comunicarse con los alumnos o hacer proyectos con estudiantes de otro país.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

a. ¿Tienes una biblioteca o rincón de lectura en tu aula?  
Colorea sólo una respuesta.

I. Sí

II. No

(Si es no, anda a la 21)

**Si respondiste sí....**

b. ¿Alrededor de cuantos libros y revistas con diferentes títulos hay en la biblioteca de tu aula?

I. \_\_\_\_\_ diferentes tipos de libros  
escriba en nº

II. \_\_\_\_\_ diferentes tipos de revistas  
escriba en nº

c. ¿Qué tan seguido les das a tus alumnos tiempo para usar la biblioteca del aula o el rincón de lectura?

Colorea un solo círculo

I. Todos los días o casi cada día

II. Una o dos veces por semana

III. Una o dos veces por mes

IV. Nunca o casi nunca

d. ¿Pueden los alumnos tomar prestados libros de la biblioteca del aula o del rincón de lectura y llevarlos a sus casas?

I. Sí

II. No

21

¿Con cuánta frecuencia llevas o mandas a tus alumnos a la biblioteca de la escuela?  
Colorea sólo una respuesta.

a. La escuela no tiene biblioteca

b. Todos los días o casi todos los días

c. Una o dos veces por semana

d. Una o dos veces por mes

e. Nunca o casi nunca

22

¿Con cuánta frecuencia les asignas lectura a tus alumnos como parte de tarea para el hogar?  
Colorea sólo una respuesta.

(si es No, anda a la 24)

a. No les asigno lectura como tarea para el hogar

b. Menos de una vez por semana

c. Una o dos veces por semana

d. Tres o 4 veces por semana

e. Todos los días

23

En general, ¿Cuánto tiempo esperas que tus alumnos inviertan en tareas que involucren a la lectura (de cualquier materia) cada vez que se las asignas?

a. 30 minutos o menos

b. 31- 60 minutos

c. Más de 60 minutos

24

¿Los siguientes recursos se encuentran disponibles para que trabajes con alumnos que tienen dificultades con la lectoescritura?  
Colorea sólo un círculo por respuesta

Siempre.....

A veces.....

Nunca.....

a) Un psicopedagogo está disponible para trabajar el aula con esos estudiantes.

b) Un psicopedagogo está disponible para trabajar en el gabinete psicopedagógico con esos estudiantes.

c) Un maestro/a recuperador/a u otro adulto esta disponible para trabajar en el aula con esos alumnos.

d) Otros profesionales (psicopedagogo en general, fonoaudiologo, psicologo educacional) está disponible para trabajar con esos alumnos.

25

¿Qué es lo que haces usualmente si un alumno empieza a mostrar un retroceso en lectura?

Colorea sólo un círculo por respuesta

Si.....

No.....

a) Espero a ver si su rendimiento mejora con la maduración

b) Empleo más tiempo trabajando individualmente en lectura con ese alumno

c) Pongo a otros alumnos a trabajar con el estudiante que tiene dificultades.

d) Pongo al alumno a trabajar en el aula con el maestro recuperador

e) Pongo al alumno a trabajar en el aula con el psicopedagogo

f) Mando el alumno a trabajar al gabinete psicopedagógico con un especialista

g) Otras

26

¿Cuánto énfasis pones en los siguientes recursos para monitorear el progreso en lectura de los alumnos?

Colorea sólo un círculo por respuesta

Mucho énfasis..

Algo de énfasis

Poco o nada de énfasis

a) Test diagnósticos

b) Test áulicos (Ej: evaluaciones hechas por el docente o evaluaciones de libros de texto)

c) Evaluaciones nacionales o regionales

d) Test estandarizados (comerciales)

e) Tu opinión profesional

¿Con cuánta frecuencia usas cada uno de los siguientes instrumentos para evaluar el rendimiento en lectura?

Colorea sólo un círculo por respuesta

	Al menos 1 vez por semana	1 o 2 veces por mes	1 o 2 veces por año	Nunca..
a) Respuesta múltiples sobre material leído	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Respuestas escritas cortas sobre material leído.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Escribir párrafos largos sobre lo que han leído	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Escuchar a los alumnos leer en voz alta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Determinar la precisión en la lectura oral.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Preguntas orales a los alumnos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Los alumnos realizan un resumen oral reportando acerca de lo que leyeron	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Juntarse con los alumnos a discutir sobre lo que leyeron y trabajar sobre lo que hicieron	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

28

¿Cómo estimas los trabajos de los alumnos en los cuadernos para tu evaluación del progreso de los alumnos en lectoescritura?

Colorea sólo un círculo

- a. Como el mejor recurso
- b. Como un recurso complementario
- c. No lo uso para evaluar el progreso de los alumnos en absoluto

Tu escuela

29

Indica el grado en el que estas de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones acerca de las oportunidades de desarrollo en tu escuela.

Colorea sólo un círculo por ítem.

	Acuerdo totalmente	Acuerdo	Desacuerdo	Desacuerdo totalmente
a) Esta escuela me ofrece tiempo adecuado para mi desarrollo profesional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Esta escuela me ofrece un programa activo de desarrollo profesional para enseñar lectoescritura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Esta escuela me ofrece incentivos para desarrollar mis técnicas instruccionales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

30

¿Alrededor de cada cuánto tenés reuniones con otros docentes para discutir y planificar el currículo docente o métodos docentes en relación a la lectoescritura?

Colorea sólo un círculo.

- a. Todos los días
- b. Dos o tres veces por semana

c. Una vez por semana

d. Una vez por mes

e. Una o dos veces por año

f. Nunca

31

Para un alumno típico de tu clase, ¿qué tan seguido haces las siguientes cosas?

	Al menos 1 vez por semana	1 o 2 veces por mes	1 o 2 veces por año	Nunca..
a) Reunirte o charlar con los padres de los niños para discutir sus progresos en lengua.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Enviar ejemplos de los trabajos de los niños en clase a sus padres.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

32

¿Cerca de cuántos de tus estudiantes de este curso pensás que serán o se convertirán en buenos lectores?

- a. Todos o casi todos
- b. Más de la mitad
- c. Cerca de la mitad
- d. Menos de la mitad
- e. Ninguno o muy pocos

33

Al final de este año, ¿cuántos años tendrás en total en la docencia?

Por favor, redondea el número más cercano

34

Al final de este año escolar, ¿cuántos años tendrás en total enseñando en tercer grado?

Por favor, redondea el número más cercano

35

¿Cuántos años tenés?

- a. Arriba de 25
- b. Entre 25-29
- c. 30-39
- d. 40-49
- e. 50-59
- f. 60 o más

36

Sexo

- Femenino
- Masculino

37

¿Cuál es el nivel más alto de educación que has completado?

- a. Postgrado universitario completo
- b. Universitario completo
- c. Terciario

38 ¿Tenés título de Magisterio?

Sí  No

39 ¿Estudiaste las siguientes áreas como parte de tu educación formal?  
Colorea sólo un ítem por pregunta.

- |  |                       |                                   |                         |
|--|-----------------------|-----------------------------------|-------------------------|
|  | No, para nada.....    | Por arriba, sólo una introducción | Fue un área importante. |
| a) Lenguaje Español Rioplatense              | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>             | <input type="radio"/>   |
| b) Literatura                                | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>             | <input type="radio"/>   |
| c) Pedagogía, Enseñanza de la Lectoescritura | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>             | <input type="radio"/>   |
| d) Psicología                                | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>             | <input type="radio"/>   |
| e) Recuperación en Problemas de Lectura.     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>             | <input type="radio"/>   |
| f) Teoría de la Lectoescritura               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>             | <input type="radio"/>   |
| g) Desarrollo del Lenguaje en los Niños      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>             | <input type="radio"/>   |
| h) Educación Especial                        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>             | <input type="radio"/>   |
| i) Otras                                     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>             | <input type="radio"/>   |

40 En los 4 años anteriores, ¿cuántas horas en total le dedicaste a capacitaciones profesionales, cursos, seminarios que trataran directamente con la lectura o la enseñanza de la lectoescritura? (Ej: Teorías de la Lectura, métodos pedagógicos).  
Colorea sólo un círculo

- a. Ninguna
- b. Menos de 6 horas
- c. 6-15 horas
- d. 16-35 horas
- e. Más de 35 horas

41 Para tu desarrollo profesional, ¿con cuánta frecuencia aproximadamente lees lo siguiente?  
Colorea sólo un círculo por cada ítem.

- |  |                                   |                             |                       |                       |
|--|-----------------------------------|-----------------------------|-----------------------|-----------------------|
|  | Alrededor de una vez semana o más | Alrededor de una vez al mes | Varias veces por año  | Nunca o casi nunca    |
| a) Libros o revistas profesionales relacionadas con la enseñanza en general.           | <input type="radio"/>             | <input type="radio"/>       | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| b) Libros o revistas profesionales relacionadas con la enseñanza de la lectoescritura. | <input type="radio"/>             | <input type="radio"/>       | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| c) Libros para niños   | <input type="radio"/>             | <input type="radio"/>       | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

42 Cuando estas en tu casa, ¿con cuánta frecuencia lees por las siguientes razones?  
Colorea sólo un círculo por cada ítem.

- |  |                                      |                            |                         |                       |
|--|--------------------------------------|----------------------------|-------------------------|-----------------------|
|  | Todos los días o casi todos los días | Una o dos veces por semana | Una o dos veces por mes | Nunca o casi nunca    |
| a) Por trabajo                         | <input type="radio"/>                | <input type="radio"/>      | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/> |
| b) Por placer                          | <input type="radio"/>                | <input type="radio"/>      | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/> |
| c) Para estar al día con las noticias  | <input type="radio"/>                | <input type="radio"/>      | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/> |
| d) Para mi educación o para la escuela | <input type="radio"/>                | <input type="radio"/>      | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/> |
| e) Otras razones                       | <input type="radio"/>                | <input type="radio"/>      | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/> |

43 Además de vos, ¿algunas otras maestras enseñan en tercer grado a tus alumnos una cantidad de tiempo importante durante la semana escolar?

Colorea sólo un círculo

- a. No, yo soy la maestra de los niños por toda o casi toda la semana.
- b. Sí, los alumnos tienen diferentes docentes para distintas materias (Ej: matemática, ciencias, lenguaje).
- c. Sí, comparto las responsabilidades de enseñanza con otras docentes (Ej: trabajo en equipo).
- d. Otras\*

\*Por favor describa \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

44 ¿Cerca de cuánto tiempo te tomo completar este cuestionario?

\_\_\_\_\_ minutos  
escriba en n°

GRACIAS POR TUS APORTES Y POR EL TIEMPO Y ESFUERZO QUE PUSISTE PARA COMPLETAR ESTE CUESTIONARIO.



