



UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

El tratamiento de la comprensión lectora en el marco de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Un estudio descriptivo en centros de Educación Primaria del municipio de Lorca (Región de Murcia)

D. ^a Ana Fernández-Rufete Navarro

2022



UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

TESIS DOCTORAL

El tratamiento de la comprensión lectora en el marco de la
Didáctica de la Lengua y la Literatura. Un estudio
descriptivo en centros de Educación Primaria del municipio
de Lorca (Región de Murcia)

ANA FERNÁNDEZ-RUFETE NAVARRO

2022

Dirigida por: Dr. Eduardo Encabo Fernández (UM)

DEDICATORIAS

A mis padres, gracias a los cuales estoy aquí y a los que tanto les debo.

A mi hermana que es un soporte en mi vida.

Sin vosotros no lo hubiera conseguido, gracias.

A todos los niños y niñas y docentes que aman la lectura.

AGRADECIMIENTOS

Quiero mostrar mi más sincero agradecimiento a todos los que han formado parte del estudio y aquellas instituciones educativas que han contribuido a que esta investigación se hiciera posible.

En primer lugar, agradezco al director de la tesis, Eduardo Encabo Fernández, la oportunidad de emprender este camino formativo y guiarme durante todo el desarrollo de la investigación; valorando su paciencia y dedicación en la dirección de este trabajo y, por tanto, al Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Murcia.

Por otra parte, la realización de esta tesis ha contado con la participación de distintos centros educativos de Educación Primaria del municipio de Lorca en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, los cuales se ofrecieron a participar desinteresadamente y a los que agradezco enormemente su compromiso en la investigación, ya que sin su ofrecimiento hubiera sido imposible realizar el estudio.

En último lugar, quiero mostrar mi gratitud hacia mi familia por apoyarme en la realización de la tesis y en todos los logros obtenidos a lo largo de mi vida.

Gracias a todos, de corazón.

ÍNDICES

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	33
PRIMERA PARTE. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN	43
CAPÍTULO I: JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO	45
I.1. Marco introductorio	47
I.2. Relevancia del estudio	52
I.3. Estado de la cuestión	56
I.3.1. Investigaciones relevantes al foco del estudio	56
I.3.1.1. Tratamiento de la comprensión lectora y el proceso lector en Educación Primaria	57
I.3.1.2. Prácticas docentes en la enseñanza de la lectura en Educación Infantil y Primaria	67
I.3.1.3. Creencias, consideraciones y percepciones sobre prácticas docentes en la enseñanza de la lectura y comprensión lectora	68
I.3.2. Investigaciones y programas de intervención para la mejora de la comprensión lectora	69
I.3.2.1. Enfoques de trabajo. Beneficios de la lectura	70
I.3.2.2. Uso de estrategias de lectura y potencialidades	71
I.3.3. Síntesis y conclusiones	73
CAPÍTULO II: APROXIMACIÓN TEÓRICA A PROCESOS BÁSICOS IMPLICADOS EN LA LECTURA: CONSIDERACIONES PREVIAS	75
II.1. Concepto de lectura: ¿leer implica comprender?	77
II.2. El proceso lector: componentes y fases	79
II.2.1. Componentes del proceso lector	79
II.2.2. Fases del proceso lector	81
II.3. Cómo leer para aprender a comprender: tipos de lecturas y su papel en torno a la comprensión	82
II.4. De la comprensión lectora a la lectura comprensiva	86
II.5. La competencia lectora y su vinculación con la comprensión lectora	86
II.6. Situación actual de la lectura: nuevos conceptos y entornos de trabajo	87
II.6.1. Hipermedia, hipertexto y multimedia	88
CAPÍTULO III: ACERCAMIENTO A LA COMPRENSIÓN LECTORA	91
III.1. La comprensión: ¿qué significa comprender?	93

III.2. La comprensión lectora desde la Didáctica de la Lengua y la Literatura	94
III.2.1. Antecedentes y consolidación del concepto <i>comprensión lectora</i> ..	96
III.2.2. Factores y habilidades que inciden al comprender	99
III.2.3. Niveles de comprensión lectora	102
III.2.4. La comprensión lectora en fases: estrategias de lectura	105
III.2.5. Modelos de comprensión lectora	108
III.3. El papel del vocabulario al comprender textos.....	112
III.3.1. Marco introductorio	112
III.3.2. Tratamiento didáctico del vocabulario durante el proceso lector ..	114
III.3.3. El diccionario como instrumento de trabajo del vocabulario	118
III.4. El papel de la expresión escrita ante la comprensión lectora	119
III.4.1. Posibilidades de la producción escrita ante la comprensión lectora	119
III.4.2. Tareas comprensivas y producción de textos escritos: escribir para comprender.....	121
III.5. El papel de la expresión y comprensión oral al comprender	123
III.5.1. El diálogo ante la comprensión de textos	124
CAPÍTULO IV: LA COMPRENSIÓN LECTORA Y SU PAPEL EN EDUCACIÓN PRIMARIA	127
IV.1. Desarrollo lector del alumnado	129
IV.1.1. Etapas del desarrollo lector	130
IV.1.2. Criterios de selección de textos.....	132
IV.2. Marco legislativo	133
IV.2.1. Marco introductorio	133
IV.2.2. Análisis de contenido: documentos legales	136
IV.2.2.1. Tipo de muestreo y muestra.....	136
IV.2.2.2. Confiabilidad y validez del diseño	137
IV.2.3. Tratamiento y análisis de los documentos legales	138
IV.2.4. Análisis e interpretación de los documentos legales	140
IV.2.4.1. Análisis de frecuencias.....	140
IV.2.4.2. Análisis estadístico descriptivo de los datos	142
IV.2.5. Estado actual de la comprensión lectora en la legislación educativa	146
VI.2.5.1. A nivel estatal.....	146

IV.2.5.2. A nivel autonómico	157
IV.2.6. El plan lector en la actual legislación educativa y su mención a la comprensión lectora	159
IV.2.7. Análisis curricular: la comprensión lectora en el currículo de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia	162
IV.2.7.1. Análisis curricular del área de Lengua Castellana y Literatura	163
IV.2.7.2. Análisis curricular del área de Lectura Comprensiva	175
IV.2.7.3. Guía Didáctica de Lectura Comprensiva de la CARM	184
IV.2.7.4. Análisis curricular del resto de áreas troncales	184
IV.2.8. Discusión y conclusiones	188
IV.3. Metodología de la enseñanza de la comprensión lectora.....	191
IV.3.1. Enfoques metodológicos: secuencia y modelos de enseñanza ...	191
IV.3.1.1. Secuencia didáctica	192
IV.3.1.2 Modelos de enseñanza	193
IV.3.2. Estrategias de aprendizaje para la comprensión lectora	195
IV.3.2.1. Taxonomía	196
IV.3.2.2. Concluyendo	211
IV.3.3. Agrupamiento	212
IV.4. El papel de la comprensión lectora en la animación lectora	213
IV.4.1. Espacios dinamizadores de la lectura y su repercusión al comprender.....	214
IV.5. Uso de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje de la comprensión lectora.....	217
IV.5.1. El papel de las TIC en el proceso lector	217
IV.5.2. Uso de las TIC y tareas en red para trabajar la comprensión lectora	219
IV.6. El docente ante la enseñanza de la comprensión lectora.....	221
IV.6.1. El papel del docente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje	221
IV.6.2. La formación del profesorado ante la actualización y mejora de su práctica	224
IV.7. La relación familia y escuela y su papel en la enseñanza de la comprensión lectora.....	225

IV.8. La evaluación de la comprensión lectora.....	226
IV.8.1. Modelos de evaluación.....	229
IV.8.2. Pruebas de diagnóstico de la competencia en comunicación lingüística en Lengua Castellana y Literatura	230
CAPÍTULO V: LIBROS DE TEXTO Y COMPRENSIÓN LECTORA	239
V.1. Marco introductorio	241
V.2. Estado de la cuestión: libros de texto y el tratamiento aportado a la comprensión lectora.....	243
V.2.1. Libros de texto y la competencia en comprensión lectora	245
V.2.2. Tipología textual	246
V.2.3. Actividades de comprensión lectora	246
V.3. Análisis de contenido: diseño de parrilla y procedimiento de análisis de unidades de programación de libros de texto	248
V.3.1. Enfoque metodológico del estudio de unidades de programación	249
V.3.2. Diseño de la parrilla de registro	250
V.3.2.1. Fase 1. Revisión bibliográfica	250
V.3.2.2. Fase 2. Diseño del instrumento: codificación de dimensiones e ítems y concreción de escala de valoración	251
V.3.2.3. Fase 3. Revisión y construcción de la versión definitiva	252
V.3.2.4. Fase 4. Criterios en la selección de editoriales	253
V.3.2.5. Fase 5. Aplicación del instrumento	253
V.3.3. Parrilla de contenido: componentes y finalidad	253
V.3.4. Validación del instrumento	256
V.3.5. Selección del corpus y proceso de muestreo	258
V.3.6. Procedimiento de análisis en fases	259
V.4. Análisis e interpretación de los resultados de los libros de texto	261
V.4.1. Bloque I. Aspectos identificativos	261
V.4.2. Boque II. Aspectos a evaluar.....	262
V.4.2.1. Aspectos formales.....	262
V.4.2.2. Tipología textual.....	271
V.4.2.3. Tratamiento metodológico del proceso lector.....	284
V.4.2.3.1. Organización de la lectura: antes, durante y después	289
V.4.2.3.2. Agrupamiento y organización en las actividades.	316
V.4.2.4. Actividades tras la lectura	321

V.4.2.4.1. Tipología de actividades	323
V.4.2.4.2. Actividades de expresión oral	324
V.4.2.4.3. Actividades de expresión escrita.....	329
V.4.2.4.4. Tipos de preguntas	337
V.4.2.4.5. Actividades para valorar el grado de comprensión	348
V.4.2.5. Planteamiento de trabajo de la comprensión lectora	360
V.4.2.6. Estrategias de comprensión lectora	367
V.4.2.6.1. Estrategias cognitivas	368
V.4.2.6.2. Estrategias metacognitivas	369
V.4.2.7. Niveles de comprensión lectora	377
V.4.2.8. Vocabulario y comprensión lectora	384
V.4.3. Bloque III. Estándares de aprendizaje evaluables.....	391
V.4.3.1. Estándares de aprendizaje de primer curso.....	391
V.4.3.2. Estándares de aprendizaje de segundo curso	394
V.4.3.3. Estándares de aprendizaje de tercer curso.....	397
V.4.3.4. Estándares de aprendizaje de cuarto curso	406
V.4.3.5. Estándares de aprendizaje de quinto curso	413
V.4.3.6. Estándares de aprendizaje de sexto curso	423
V.5. La enseñanza de la comprensión lectora en libros de texto de distintas editoriales.....	434
V.5.1. Aspectos formales	436
V.5.2. Tipología textual	437
V.5.3. Tratamiento metodológico del proceso lector	438
V.5.3.1. Antes de la lectura.....	439
V.5.3.2. Durante la lectura	440
V.5.3.3. Después de la lectura.....	440
V.5.4. Actividades posteriores	441
V.5.4.1. Actividades de expresión oral	441
V.5.4.2. Actividades de expresión escrita.....	442
V.5.4.3. Uso de las TIC	443
V.5.5. Actividades para valorar el grado de comprensión lectora.....	443
V.5.6. Planteamiento de trabajo de la comprensión lectora.....	444
V.5.6.1. Agrupamientos y formas de organización	445
V.5.7. Procedimientos estratégicos	446

V.5.8. Niveles de comprensión lectora	448
V.5.9. Papel del vocabulario al comprender	448
V.5.10. Estándares de aprendizaje evaluables.....	449
SEGUNDA PARTE. MARCO EMPÍRICO	453
CAPÍTULO VI: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	455
VI.1. Planteamiento del problema	457
VI.2. Preguntas de investigación.....	463
VI.3. Objetivos de la investigación	464
VI.3.1. Objetivos generales.....	464
VI.3.2. Objetivos específicos.....	465
CAPÍTULO VII: DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	467
VII.1. Enfoque metodológico de la investigación.....	469
VII.2. Desarrollo del estudio: fases del proceso de investigación	471
VII.3. Contexto y participantes	472
VII.4. Instrumento de recogida de datos en la investigación: cuestionario CECL	472
VII.4.1. Diseño del cuestionario	474
VII.4.2. Escala Likert del cuestionario.....	478
VII.4.3. Proceso de validación	479
VII.4.4. Investigaciones que respaldan este instrumento de recogida de datos.....	482
VII.4.5. Técnica de muestreo y muestra	483
VII.4.6. Proceso de recogida de datos: difusión del cuestionario.....	485
VII.5. Tratamiento y análisis de los datos del cuestionario.....	486
VII.6. Análisis e interpretación de los resultados del cuestionario.....	490
VII.6.1. Análisis global.....	490
VII.6.2. Análisis por categorías	530
VII.6.3. Análisis cualitativo	708
CAPÍTULO VIII: CONSIDERACIONES FINALES	719
VIII.1. Conclusiones	721
VIII.1.1. Trabajo a nivel de aula	721
VIII.1.2. Trabajo a nivel de centro	738
VIII.2. Grado de consecución de los objetivos	743

VIII.3. Futuras líneas de investigación	751
VIII.4. Limitaciones del estudio	758
VIII.4.1. Limitaciones metodológicas	758
VIII.4.2. Limitaciones vinculadas al análisis de datos	760
VIII.5. Apuntes finales	760
CAPÍTULO IX: REFERENCIAS.....	763
IX.1. Referencias bibliográficas.....	765
IX.2. Referencias legales	802
CAPÍTULO X: ANEXOS	805
Anexo I. Tablas de los elementos curriculares por bloques de contenidos.	807
Anexo II. Ficha de análisis. tratamiento de la comprensión lectora en los libros de texto.....	813
Anexo III. Cuestionario CECL. Cuestionario sobre comprensión lectora y su enseñanza-aprendizaje.....	824
Anexo IV. Instrumento para la revisión y validación del cuestionario sobre la enseñanza de la comprensión lectora.....	832
Anexo V. Carta de presentación del estudio para los centros educativos...	846

ÍNDICES DE TABLAS Y FIGURAS

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Procesos lectores y comprensión generada.....	105
Tabla 2. Estrategias de instrucción de expresión escrita	122
Tabla 3. Disposiciones legales que conforman la muestra	137
Tabla 4. Caja de búsqueda de términos y derivados del análisis legislativo ..	139
Tabla 5. Caja de búsqueda de términos y derivados del análisis curricular ...	139
Tabla 6. Frecuencia de términos en disposiciones legales nacionales y regionales.....	141
Tabla 7. Términos y porcentaje de frecuencia en las disposiciones legales nacionales y regionales	143
Tabla 8. Modelo de planificación de la lectura del anexo III de la Orden de 20 de noviembre de 2014, modificada por la Orden de 24 de julio de 2019	161
Tabla 9. Contenidos sobre comprensión lectora en el currículo.....	166
Tabla 10. Criterios de evaluación sobre comprensión lectora en el currículo	168
Tabla 11. Estándares de aprendizaje sobre comprensión lectora en el currículo	169
Tabla 12. Estándares de aprendizaje del Bloque 2 del área de Lengua Castellana y Literatura	172
Tabla 13. Contenidos de lectura comprensiva por cursos.....	177
Tabla 14. Criterios de evaluación de lectura comprensiva por cursos	178
Tabla 15. Estándares de aprendizaje evaluables de lectura comprensiva por cursos.....	179
Tabla 16. Elementos curriculares del Bloque 1. Contenidos comunes.....	186
Tabla 17. Elementos curriculares del Bloque 1. Procesos, métodos y actitudes en Matemáticas	186
Tabla 18. Elementos curriculares del Bloque 2. Números del área de Matemáticas.....	187
Tabla 19. Elementos curriculares del Bloque 5. Estadística y probabilidad del área de Matemáticas.....	188
Tabla 20. Procedimientos reguladores de la comprensión.....	210

Tabla 21. Procesos de comprensión implicados al leer en la evaluación individualizada de tercer curso	233
Tabla 22. Estándares de aprendizaje que evalúan la comprensión escrita en la prueba diagnóstica de tercer curso	234
Tabla 23. Procesos de comprensión implicados al leer en la evaluación individualizada de sexto curso.....	236
Tabla 24. Estándares que evalúan la comprensión escrita en la evaluación final de sexto curso	237
Tabla 25. Unidades de análisis: categorías y subcategorías.....	252
Tabla 26. Categorías y subcategorías de la parrilla de contenidos	255
Tabla 27. La secuencia es didáctica para el alumnado	262
Tabla 28. La secuencia es didáctica para el alumnado por editorial	262
Tabla 29. La secuencia es didáctica para el alumnado por curso	263
Tabla 30. Contenido adecuado al nivel del alumnado	263
Tabla 31. Contenido adecuado al nivel del alumnado por editorial	263
Tabla 32. Contenido adecuado al nivel del alumnado por curso	264
Tabla 33. Lenguaje adecuado al nivel del alumnado	264
Tabla 34. Lenguaje adecuado al nivel del alumnado por editorial.....	264
Tabla 35. Lenguaje adecuado al nivel del alumnado por curso.....	265
Tabla 36. Planteamiento atractivo y motivador de preguntas y tareas	265
Tabla 37. Planteamiento atractivo y motivador de preguntas y tareas por editorial.....	266
Tabla 38. Planteamiento atractivo y motivador de preguntas y tareas por curso	266
Tabla 39. Lecturas acompañadas de ilustraciones	267
Tabla 40. Lecturas acompañadas de ilustraciones por editorial.....	267
Tabla 41. Lecturas acompañadas de ilustraciones por curso	268
Tabla 42. Ilustraciones y conexión con el contenido de la lectura.....	268
Tabla 43. Ilustraciones y conexión con el contenido de la lectura por editorial	269
Tabla 44. Ilustraciones y conexión con el contenido de la lectura por curso ..	269
Tabla 45. Estructura y disposición de los textos.....	270
Tabla 46. Estructura y disposición de los textos por editorial	270
Tabla 47. Estructura y disposición de los textos por curso.....	271

Tabla 48. Diversidad textual en los libros de texto	271
Tabla 49. Diversidad textual por editorial	272
Tabla 50. Diversidad textual por curso	272
Tabla 51. Textos literarios en los libros	273
Tabla 52. Textos literarios por editorial	273
Tabla 53. Textos literarios por curso	273
Tabla 54. Textos narrativos en los libros	274
Tabla 55. Textos narrativos por editorial	274
Tabla 56. Textos narrativos por curso	274
Tabla 57. Textos líricos en los libros	275
Tabla 58. Textos líricos por editorial.....	275
Tabla 59. Textos líricos por curso	275
Tabla 60. Textos dramáticos en los libros	276
Tabla 61. Textos dramáticos por editorial	276
Tabla 62. Textos dramáticos por curso	277
Tabla 63. Textos no literarios en los libros	278
Tabla 64. Textos no literarios por editorial	278
Tabla 65. Textos no literarios por curso	279
Tabla 66. Textos informativos en los libros	279
Tabla 67. Textos informativos por editorial.....	280
Tabla 68. Textos informativos por curso	280
Tabla 69. Textos expositivos en los libros	281
Tabla 70. Textos expositivos por editorial	281
Tabla 71. Textos expositivos por curso	282
Tabla 72. Lectura digital con material complementario	283
Tabla 73. Lectura digital con material complementario por editorial.....	283
Tabla 74. Lectura digital con material complementario por curso	284
Tabla 75. Pautas metodológicas en los libros de texto	285
Tabla 76. Pautas metodológicas por editorial.....	285
Tabla 77. Pautas metodológicas por curso	286
Tabla 78. Metodologías activas en los libros de texto	288
Tabla 79. Metodologías activas por editorial	288
Tabla 80. Metodologías activas por curso	289
Tabla 81. Activación de conocimientos previos en los libros de texto	290

Tabla 82. Activación de conocimientos previos por editorial	290
Tabla 83. Activación de conocimientos previos por curso	291
Tabla 84. Observaciones iniciales para predecir en los libros de texto	292
Tabla 85. Observaciones iniciales para predecir por editorial	293
Tabla 86. Observaciones iniciales para predecir por curso	294
Tabla 87. Anticipación de la temática de la lectura	295
Tabla 88. Anticipación de la temática de la lectura por editorial	295
Tabla 89. Anticipación de la temática de la lectura por curso	296
Tabla 90. Visualizar sobre la lectura en los libros de texto	297
Tabla 91. Visualizar sobre la lectura por editorial	297
Tabla 92. Visualizar sobre la lectura por curso	298
Tabla 93. Uso de pistas contextuales en los libros de texto	298
Tabla 94. Uso de pistas contextuales por editorial	298
Tabla 95. Uso de pistas contextuales por curso	299
Tabla 96. Realización de inferencias en los libros de texto	299
Tabla 97. Realización de inferencias por editorial	299
Tabla 98. Realización de inferencias por curso	300
Tabla 99. Formulación de hipótesis y predicciones en los libros de texto	300
Tabla 100. Formulación de hipótesis y predicciones por editorial	300
Tabla 101. Formulación de hipótesis y predicciones por curso	301
Tabla 102. Estrategias de apoyo y repaso en los libros de texto	301
Tabla 103. Estrategias de apoyo y repaso por editorial	301
Tabla 104. Estrategias de apoyo y repaso por curso	302
Tabla 105. Releer y recapitular en los libros de texto	302
Tabla 106. Releer y recapitular por editorial	303
Tabla 107. Releer y recapitular por curso	304
Tabla 108. Localización y obtención de información en los libros de texto	304
Tabla 109. Localización y obtención de información por editorial	305
Tabla 110. Localización y obtención de información por curso	305
Tabla 111. Paráfrasis en los libros de texto	306
Tabla 112. Paráfrasis por editorial	306
Tabla 113. Paráfrasis por curso	307
Tabla 114. Estructura del texto en los libros de texto	307
Tabla 115. Estructura del texto por editorial	308

Tabla 116. Estructura del texto por curso.....	309
Tabla 117. Idea principal en los libros de texto	309
Tabla 118. Idea principal por editorial	310
Tabla 119. Idea principal por curso	310
Tabla 120. Mensaje global en los libros de texto.....	310
Tabla 121. Mensaje global por editorial.....	311
Tabla 122. Mensaje global por curso	311
Tabla 123. Identificación de aspectos de la lectura en los libros de texto	311
Tabla 124. Identificación de aspectos de la lectura por editorial	312
Tabla 125. Identificación de aspectos de la lectura por curso	312
Tabla 126. Reflexión y aportación de opiniones en los libros.....	313
Tabla 127. Reflexión y aportación de opiniones por editorial	313
Tabla 128. Reflexión y aportación de opiniones por curso.....	314
Tabla 129. Reelaboración y síntesis en los libros de texto.....	314
Tabla 130. Reelaboración y síntesis por editorial.....	315
Tabla 131. Reelaboración y síntesis por curso.....	316
Tabla 132. Trabajo individual o autónomo en los libros de texto.....	317
Tabla 133. Trabajo individual o autónomo por editorial.....	317
Tabla 134. Trabajo individual o autónomo por curso.....	317
Tabla 135. Trabajo en grupo en los libros de texto	318
Tabla 136. Trabajo en grupo por editorial	318
Tabla 137. Trabajo en grupo por curso	319
Tabla 138. Trabajo en pequeños grupos en los libros de texto	319
Tabla 139. Trabajo en pequeños grupos por editorial	320
Tabla 140. Trabajo en pequeños grupos por curso	320
Tabla 141. Trabajo en parejas en los libros de texto.....	321
Tabla 142. Trabajo en parejas por editorial.....	321
Tabla 143. Trabajo en parejas por curso.....	321
Tabla 144. Actividades de comprensión lectora en los libros de texto	322
Tabla 145. Actividades de comprensión lectora por editorial	322
Tabla 146. Actividades de comprensión lectora por curso	322
Tabla 147. Enunciados con lenguaje apropiado en las actividades de los libros de texto	323

Tabla 148. Enunciados con lenguaje apropiado en las actividades por editorial	323
Tabla 149. Enunciados con lenguaje apropiado en las actividades por curso	323
Tabla 150. Diálogo y debate en torno a la lectura en los libros de texto	324
Tabla 151. Diálogo y debate en torno a la lectura por editorial	324
Tabla 152. Diálogo y debate en torno a la lectura por curso	325
Tabla 153. Role-play y/o dramatizaciones en los libros de texto.....	326
Tabla 154. Role-play y/o dramatizaciones por editorial.....	326
Tabla 155. Role-play y/o dramatizaciones por curso.....	326
Tabla 156. Resúmenes orales en los libros de texto.....	327
Tabla 157. Resúmenes orales por editorial.....	327
Tabla 158. Resúmenes orales por curso.....	327
Tabla 159. Preguntas orales en los libros de texto.....	328
Tabla 160. Preguntas orales por editorial.....	328
Tabla 161. Preguntas orales por curso	329
Tabla 162. Actividades de expresión escrita en los libros de texto	330
Tabla 163. Actividades de expresión escrita por editorial	330
Tabla 164. Actividades de expresión escrita por curso	331
Tabla 165. Actividades de expresión escrita que exponen información en los libros de texto.....	331
Tabla 166. Actividades de expresión escrita que exponen información por editorial.....	331
Tabla 167. Actividades de expresión escrita que exponen información por curso	332
Tabla 168. Actividades de expresión escrita que sintetizan información en los libros de texto.....	332
Tabla 169. Actividades de expresión escrita que sintetizan información por editorial.....	332
Tabla 170. Actividades de expresión escrita que sintetizan información por curso	333
Tabla 171. Actividades de expresión escrita de reflexión y opinión en los libros de texto	333
Tabla 172. Actividades de expresión escrita de reflexión y opinión por editorial	334

Tabla 173. Actividades de expresión escrita de reflexión y opinión por curso	334
Tabla 174. Actividades de expresión escrita con estrategias diversas en los libros de texto	335
Tabla 175. Actividades de expresión escrita con estrategias diversas por editorial	335
Tabla 176. Actividades de expresión escrita con estrategias diversas por curso	335
Tabla 177. Uso de las TIC en actividades de comprensión lectora en los libros de texto	336
Tabla 178. Uso de las TIC en actividades de comprensión lectora por editorial	336
Tabla 179. Uso de las TIC en actividades de comprensión lectora por curso	337
Tabla 180. Preguntas de respuesta literal en los libros de texto	337
Tabla 181. Preguntas de respuesta literal por editorial	337
Tabla 182. Preguntas de respuesta literal por curso	338
Tabla 183. Preguntas de respuesta inferencial en los libros de texto	338
Tabla 184. Preguntas de respuesta inferencial por editorial	339
Tabla 185. Preguntas de respuesta inferencial por curso	340
Tabla 186. Preguntas de opinión y reflexión en los libros de texto	340
Tabla 187. Preguntas de opinión y reflexión por editorial	341
Tabla 188. Preguntas de opinión y reflexión por curso	342
Tabla 189. Preguntas creativas en los libros de texto	342
Tabla 190. Preguntas creativas por editorial	343
Tabla 191. Preguntas creativas por curso	344
Tabla 192. Preguntas de elaboración personal en los libros de texto	344
Tabla 193. Preguntas de elaboración personal por editorial	345
Tabla 194. Preguntas de elaboración personal por curso	346
Tabla 195. Preguntas de investigación en los libros de texto	346
Tabla 196. Preguntas de investigación por editorial	347
Tabla 197. Preguntas de investigación por curso	348
Tabla 198. Selección múltiple en los libros de texto	348
Tabla 199. Selección múltiple por editorial	349
Tabla 200. Selección múltiple por curso	349
Tabla 201. Preguntas de verdadero/falso en los libros de texto	349

Tabla 202. Preguntas de verdadero/falso por editorial.....	350
Tabla 203. Preguntas de verdadero/falso por curso.....	351
Tabla 204. Relacionar textos, palabras o imágenes en los libros de texto.....	351
Tabla 205. Relacionar textos, palabras o imágenes por editorial.....	352
Tabla 206. Relacionar textos, palabras o imágenes por curso.....	352
Tabla 207. Subrayar y localizar ideas en los libros de texto.....	352
Tabla 208. Subrayar y localizar ideas por editorial.....	353
Tabla 209. Subrayar y localizar ideas por curso.....	353
Tabla 210. Organización de secuencias de imágenes o frases en los libros de texto	354
Tabla 211. Organización de secuencias de imágenes o frases por editorial..	354
Tabla 212. Organización de secuencias de imágenes o frases por curso	355
Tabla 213. Preguntas sobre el texto en los libros de texto.....	355
Tabla 214. Preguntas sobre el texto por editorial	355
Tabla 215. Preguntas sobre el texto por curso.....	356
Tabla 216. Rellenar huecos o completar frases en los libros de texto	356
Tabla 217. Rellenar huecos o completar frases por editorial	357
Tabla 218. Rellenar huecos o completar frases por curso	358
Tabla 219. Resumen del texto en los libros de texto.....	358
Tabla 220. Resumen del texto por editorial.....	359
Tabla 221. Resumen del texto por curso.....	360
Tabla 222. Enfoque de la comprensión lectora en los libros de texto	361
Tabla 223. Enfoque de la comprensión lectora por editorial	361
Tabla 224. Enfoque de la comprensión lectora por curso	362
Tabla 225. Comprensión lectora en las unidades formativas de los libros de texto	362
Tabla 226. Comprensión lectora en las unidades formativas por editorial	363
Tabla 227. Comprensión lectora en las unidades formativas por curso	363
Tabla 228. Las unidades formativas de los libros de texto incitan a leer comprensivamente	364
Tabla 229. Las unidades formativas incitan a leer comprensivamente por editorial.....	364
Tabla 230. Las unidades formativas incitan a leer comprensivamente por curso	365

Tabla 231. Estrategias cognitivas y metacognitivas en las actividades de los libros de texto.....	365
Tabla 232. Estrategias cognitivas y metacognitivas en las actividades por editorial.....	366
Tabla 233. Estrategias cognitivas y metacognitivas en las actividades por curso	367
Tabla 234. Estrategias cognitivas en los libros de texto.....	368
Tabla 235. Estrategias cognitivas por editorial.....	368
Tabla 236. Estrategias cognitivas por curso.....	368
Tabla 237. Estrategias de planificación en los libros de texto	369
Tabla 238. Estrategias de planificación por editorial	370
Tabla 239. Estrategias de planificación por curso	371
Tabla 240. Estrategias de control y supervisión en los libros de texto	372
Tabla 241. Estrategias de control y supervisión por editorial	372
Tabla 242. Estrategias de control y supervisión por curso	373
Tabla 243. Estrategias de evaluación en los libros de texto.....	373
Tabla 244. Estrategias de evaluación por editorial.....	374
Tabla 245. Estrategias de evaluación por curso.....	375
Tabla 246. Estrategias afectivo-motivacionales en los libros de texto.....	376
Tabla 247. Estrategias afectivo-motivacionales por editorial.....	376
Tabla 248. Estrategias afectivo-motivacionales por curso	377
Tabla 249. Nivel literal en los libros de texto	378
Tabla 250. Nivel literal por editorial	378
Tabla 251. Nivel literal por curso	378
Tabla 252. Nivel inferencial en los libros de texto	379
Tabla 253. Nivel inferencial por editorial	379
Tabla 254. Nivel inferencial por curso	380
Tabla 255. Nivel crítico en los libros de texto	380
Tabla 256. Nivel crítico por editorial	381
Tabla 257. Nivel crítico por curso	382
Tabla 258. Nivel metacomprendivo en los libros de texto	382
Tabla 259. Nivel metacomprendivo por editorial.....	383
Tabla 260. Nivel metacomprendivo por curso	383
Tabla 261. Trabajo del vocabulario de la lectura en los libros de texto	384

Tabla 262. Trabajo del vocabulario de la lectura por editorial	384
Tabla 263. Trabajo del vocabulario de la lectura por curso.....	384
Tabla 264. Trabajo del vocabulario antes de la lectura en los libros de texto	385
Tabla 265. Trabajo del vocabulario antes de la lectura por editorial	385
Tabla 266. Trabajo del vocabulario antes de la lectura por curso	385
Tabla 267. Trabajo del vocabulario durante la lectura en los libros de texto..	386
Tabla 268. Trabajo del vocabulario durante la lectura por editorial	386
Tabla 269. Trabajo del vocabulario durante la lectura por curso.....	386
Tabla 270. Vocabulario después de la lectura en los libros de texto.....	387
Tabla 271. Vocabulario después de la lectura por editorial.....	387
Tabla 272. Vocabulario después de la lectura por curso.....	388
Tabla 273. Trabajo del vocabulario con el diccionario en los libros de texto..	388
Tabla 274. Trabajo del vocabulario con el diccionario por editorial	389
Tabla 275. Trabajo del vocabulario con el diccionario por curso.....	389
Tabla 276. Uso del diccionario en los libros de texto	390
Tabla 277. Uso del diccionario por editorial	390
Tabla 278. Uso del diccionario por curso	391
Tabla 279. Estándar de aprendizaje BIII.1.1 en los libros de texto.....	392
Tabla 280. Estándar de aprendizaje BIII.1.1 por editorial.....	392
Tabla 281. Estándar de aprendizaje BIII.1.2 en los libros de texto.....	392
Tabla 282. Estándar de aprendizaje BIII.1.2 por editorial.....	393
Tabla 283. Estándar de aprendizaje BIII.1.3 en los libros de texto.....	393
Tabla 284. Estándar de aprendizaje BIII.1.3 por editorial.....	394
Tabla 285. Estándar de aprendizaje BIII.2.1. en los libros de texto.....	394
Tabla 286. Estándar de aprendizaje BIII.2.1. por editorial.....	394
Tabla 287. Estándar de aprendizaje BIII.2.2. en los libros de texto.....	395
Tabla 288. Estándar de aprendizaje BIII.2.2. por editorial.....	395
Tabla 289. Estándar de aprendizaje BIII.2.3. en los libros de texto.....	396
Tabla 290. Estándar de aprendizaje BIII.2.3. por editorial.....	396
Tabla 291. Estándar de aprendizaje BIII.2.4. en los libros de texto.....	396
Tabla 292. Estándar de aprendizaje BIII.2.4. por editorial.....	397
Tabla 293. Estándar de aprendizaje BIII.2.5. en los libros de texto.....	397
Tabla 294. Estándar de aprendizaje BIII.2.5. por editorial.....	397
Tabla 295. Estándar de aprendizaje BIII.3.1. en los libros de texto.....	398

Tabla 296. Estándar de aprendizaje BIII.3.1. por editorial.....	398
Tabla 297. Estándar de aprendizaje BIII.3.2. en los libros de texto.....	398
Tabla 298. Estándar de aprendizaje BIII.3.2. por editorial.....	399
Tabla 299. Estándar de aprendizaje BIII.3.3 en los libros de texto.....	399
Tabla 300. Estándar de aprendizaje BIII.3.3 por editorial.....	399
Tabla 301. Estándar de aprendizaje BIII.3.4 en los libros de texto.....	400
Tabla 302. Estándar de aprendizaje BIII.3.4 por editorial.....	400
Tabla 303. Estándar de aprendizaje BIII.3.5 en los libros de texto.....	401
Tabla 304. Estándar de aprendizaje BIII.3.5 por editorial.....	401
Tabla 305. Estándar de aprendizaje BIII.3.6. en los libros de texto.....	401
Tabla 306. Estándar de aprendizaje BIII.3.6. por editorial.....	402
Tabla 307. Estándar de aprendizaje BIII.3.7 en los libros de texto.....	402
Tabla 308. Estándar de aprendizaje BIII.3.7 por editorial.....	403
Tabla 309. Estándar de aprendizaje BIII.3.8 en los libros de texto.....	403
Tabla 310. Estándar de aprendizaje BIII.3.8 por editorial.....	403
Tabla 311. Estándar de aprendizaje BIII.3.9 en los libros de texto.....	404
Tabla 312. Estándar de aprendizaje BIII.3.9. por editorial.....	404
Tabla 313. Estándar de aprendizaje BIII.3.10 en los libros de texto.....	404
Tabla 314. Estándar de aprendizaje BIII.3.10 por editorial.....	405
Tabla 315. Estándar de aprendizaje BIII.3.11 en los libros de texto.....	405
Tabla 316. Estándar de aprendizaje BIII.3.11 por editorial.....	405
Tabla 317. Estándar de aprendizaje BIII.4.1 en los libros de texto.....	406
Tabla 318. Estándar de aprendizaje BIII.4.1 por editorial.....	406
Tabla 319. Estándar de aprendizaje BIII.4.2 en los libros de texto.....	406
Tabla 320. Estándar de aprendizaje BIII.4.2 por editorial.....	407
Tabla 321. Estándar de aprendizaje BIII.4.3 en los libros de texto.....	407
Tabla 322. Estándar de aprendizaje BIII.4.3 por editorial.....	407
Tabla 323. Estándar de aprendizaje BIII.4.4 en los libros de texto.....	408
Tabla 324. Estándar de aprendizaje BIII.4.4 por editorial.....	408
Tabla 325. Estándar de aprendizaje BIII.4.5 en los libros de texto.....	408
Tabla 326. Estándar de aprendizaje BIII.4.5 por editorial.....	409
Tabla 327. Estándar de aprendizaje BIII.4.6 en los libros de texto.....	409
Tabla 328. Estándar de aprendizaje BIII.4.6 por editorial.....	409
Tabla 329. Estándar de aprendizaje BIII.4.7 en los libros de texto.....	410

Tabla 330. Estándar de aprendizaje BIII.4.7 por editorial.....	410
Tabla 331. Estándar de aprendizaje BIII.4.8 en los libros de texto.....	410
Tabla 332. Estándar de aprendizaje BIII.4.8 por editorial.....	411
Tabla 333. Estándar de aprendizaje BIII.4.9 en los libros de texto.....	411
Tabla 334. Estándar de aprendizaje BIII.4.9 por editorial.....	412
Tabla 335. Estándar de aprendizaje BIII.4.10 en los libros de texto.....	412
Tabla 336. Estándar de aprendizaje BIII.4.10 por editorial.....	412
Tabla 337. Estándar de aprendizaje BIII.4.11 en los libros de texto.....	413
Tabla 338. Estándar de aprendizaje BIII.4.11 por editorial.....	413
Tabla 339. Estándar de aprendizaje BIII.5.1 en los libros de texto.....	414
Tabla 340. Estándar de aprendizaje BIII.5.1 por editorial.....	414
Tabla 341. Estándar de aprendizaje BIII.5.2 en los libros de texto.....	414
Tabla 342. Estándar de aprendizaje BIII.5.2 por editorial.....	414
Tabla 343. Estándar de aprendizaje BIII.5.3 en los libros de texto.....	415
Tabla 344. Estándar de aprendizaje BIII.5.3 por editorial.....	415
Tabla 345. Estándar de aprendizaje BIII.5.4 en los libros de texto.....	415
Tabla 346. Estándar de aprendizaje BIII.5.4 por editorial.....	416
Tabla 347. Estándar de aprendizaje BIII.5.5 en los libros de texto.....	416
Tabla 348. Estándar de aprendizaje BIII.5.5 por editorial.....	416
Tabla 349. Estándar de aprendizaje BIII.5.6 en los libros de texto.....	417
Tabla 350. Estándar de aprendizaje BIII.5.6 por editorial.....	417
Tabla 351. Estándar de aprendizaje BIII.5.7 en los libros de texto.....	417
Tabla 352. Estándar de aprendizaje BIII.5.7 por editorial.....	418
Tabla 353. Estándar de aprendizaje BIII.5.8 en los libros de texto.....	418
Tabla 354. Estándar de aprendizaje BIII.5.8 por editorial.....	418
Tabla 355. Estándar de aprendizaje BIII.5.9 en los libros de texto.....	419
Tabla 356. Estándar de aprendizaje BIII.5.9 por editorial.....	419
Tabla 357. Estándar de aprendizaje BIII.5.10 en los libros de texto.....	419
Tabla 358. Estándar de aprendizaje BIII.5.10 por editorial.....	420
Tabla 359. Estándar de aprendizaje BIII.5.11 en los libros de texto.....	420
Tabla 360. Estándar de aprendizaje BIII.5.11 por editorial.....	420
Tabla 361. Estándar de aprendizaje BIII.5.12 en los libros de texto.....	421
Tabla 362. Estándar de aprendizaje BIII.5.12 por editorial.....	421
Tabla 363. Estándar de aprendizaje BIII.5.13 en los libros de texto.....	421

Tabla 364. Estándar de aprendizaje BIII.5.13 por editorial.....	421
Tabla 365. Estándar de aprendizaje BIII.5.14 en los libros de texto.....	422
Tabla 366. Estándar de aprendizaje BIII.5.14 por editorial.....	422
Tabla 367. Estándar de aprendizaje BIII.5.15 en los libros de texto.....	423
Tabla 368. Estándar de aprendizaje BIII.5.15 por editorial.....	423
Tabla 369. Estándar de aprendizaje BIII.6.1 en los libros de texto.....	423
Tabla 370. Estándar de aprendizaje BIII.6.1 por editorial.....	424
Tabla 371. Estándar de aprendizaje BIII.6.2 en los libros de texto.....	424
Tabla 372. Estándar de aprendizaje BIII.6.2 por editorial.....	424
Tabla 373. Estándar de aprendizaje BIII.6.3 en los libros de texto.....	425
Tabla 374. Estándar de aprendizaje BIII.6.3 por editorial.....	425
Tabla 375. Estándar de aprendizaje BIII.6.4 en los libros de texto.....	425
Tabla 376. Estándar de aprendizaje BIII.6.4 por editorial.....	426
Tabla 377. Estándar de aprendizaje BIII.6.5 en los libros de texto.....	426
Tabla 378. Estándar de aprendizaje BIII.6.5 por editorial.....	426
Tabla 379. Estándar de aprendizaje BIII.6.6 en los libros de texto.....	427
Tabla 380. Estándar de aprendizaje BIII.6.6 por editorial.....	427
Tabla 381. Estándar de aprendizaje BIII.6.7 en los libros de texto.....	427
Tabla 382. Estándar de aprendizaje BIII.6.7 por editorial.....	428
Tabla 383. Estándar de aprendizaje BIII.6.8 en los libros de texto.....	428
Tabla 384. Estándar de aprendizaje BIII.6.8 por editorial.....	428
Tabla 385. Estándar de aprendizaje BIII.6.9 en los libros de texto.....	429
Tabla 386. Estándar de aprendizaje BIII.6.9 por editorial.....	429
Tabla 387. Estándar de aprendizaje BIII.6.10 en los libros de texto.....	429
Tabla 388. Estándar de aprendizaje BIII.6.10 por editorial.....	429
Tabla 389. Estándar de aprendizaje BIII.6.11 en los libros de texto.....	430
Tabla 390. Estándar de aprendizaje BIII.6.11 por editorial.....	430
Tabla 391. Estándar de aprendizaje BIII.6.12 en los libros de texto.....	431
Tabla 392. Estándar de aprendizaje BIII.6.12 por editorial.....	431
Tabla 393. Estándar de aprendizaje BIII.6.13 en los libros de texto.....	431
Tabla 394. Estándar de aprendizaje BIII.6.13 por editorial.....	432
Tabla 395. Estándar de aprendizaje BIII.6.14 en los libros de texto.....	432
Tabla 396. Estándar de aprendizaje BIII.6.14 por editorial.....	432
Tabla 397. Estándar de aprendizaje BIII.6.15 en los libros de texto.....	433

Tabla 398. Estándar de aprendizaje BIII.6.15 por editorial.....	433
Tabla 399. Estándar de aprendizaje BIII.6.16 en los libros de texto.....	434
Tabla 400. Estándar de aprendizaje BIII.6.16 por editorial.....	434
Tabla 401. Categorías y subcategorías temáticas abordadas con el cuestionario	475
Tabla 402. Distribución de los ítems de la escala Likert por categorías temáticas.....	476
Tabla 403. Puntuaciones y valores de la escala de nivel de acuerdo	478
Tabla 404. Puntuaciones y valores de la escala de frecuencia.....	478
Tabla 405. Localización de la muestra de centros encuestados	484
Tabla 406. Características de la muestra en porcentajes	485
Tabla 407. Prueba de adecuación de KMO y Bartlett	489
Tabla 408. Estadísticas de fiabilidad	489
Tabla 409. Tramo en el que imparten clase	491
Tabla 410. Docencia actual por curso	492
Tabla 411. Sexo del encuestado	492
Tabla 412. Años como docente.....	493
Tabla 413. Preferencias del profesorado hacia la lectura	493
Tabla 414. Conocimientos sobre literatura infantil y juvenil.....	494
Tabla 415. Editorial utilizada por los centros.....	494
Tabla 416. Tipología de textos en el trabajo de la comprensión lectora.....	496
Tabla 417. Niveles de comprensión lectora desarrollados en mayor medida	496
Tabla 418. Estrategias de comprensión lectora implementadas al leer activamente	497
Tabla 419. Estrategias metacognitivas desarrolladas	498
Tabla 420. Estrategias implementadas antes de la lectura	499
Tabla 421. Estrategias abordadas durante la lectura	500
Tabla 422. Estrategias desarrolladas tras la lectura.....	501
Tabla 423. Dedicación al desarrollo del proceso lector	502
Tabla 424. Papel del docente como mediador del proceso lector	503
Tabla 425. Actividades para trabajar el contenido del texto	504
Tabla 426. Tipología de preguntas de comprensión propuestas tras la lectura	505
Tabla 427. Vocabulario y proceso lector	506

Tabla 428. Comprensión lectora y expresión escrita: finalidad de las actividades	507
Tabla 429. Recursos implementados en mayor medida	508
Tabla 430. Uso de las TIC en la enseñanza de la comprensión lectora.....	509
Tabla 431. Agrupamiento utilizado al comprender textos.....	510
Tabla 432. Metodologías activas en la enseñanza de la comprensión lectora	511
Tabla 433. Actividades que valoran el grado de comprensión lectora	512
Tabla 434. Finalidad de la evaluación	513
Tabla 435. Tratamiento de la comprensión lectora en el Plan lector.....	514
Tabla 436. Familias y su papel en la formación lectora.....	515
Tabla 437. Formación docente.....	516
Tabla 438. Mejoras en la enseñanza de la comprensión lectora a nivel de centro	517
Tabla 439. Adecuación del planteamiento de trabajo y actividades de los libros de texto	518
Tabla 440. Promoción de contextos de lectura motivadores.....	519
Tabla 441. Adecuación de la formación recibida.....	520
Tabla 442. Biblioteca como recurso que potencia las capacidades comprensivas	520
Tabla 443. Adecuación de las medidas, propuestas y recursos del centro....	521
Tabla 444. Adecuación del tratamiento de la comprensión lectora desde el Plan lector	522
Tabla 445. Adecuación de la dedicación semanal a la lectura comprensiva..	523
Tabla 446. Idoneidad de las directrices ofrecidas en la legislación	523
Tabla 447. Uso del libro de texto en la enseñanza de la comprensión lectora	524
Tabla 448. Uso del diálogo como instrumento que guía la comprensión lectora	525
Tabla 449. Uso de estrategias cognitivas y metacognitivas antes, durante y después de la lectura	525
Tabla 450. Trabajo con el vocabulario de la lectura	526
Tabla 451. Mediación estratégica del proceso de comprensión.....	527
Tabla 452. Expresión escrita y desarrollo de la comprensión lectora.....	527
Tabla 453. Proceso de creación de textos al comprender	528
Tabla 454. Lectura y actividades de comprensión lectora.....	529

Tabla 455. Fortalecimiento estratégico al comprender.....	529
Tabla 456. Comprobación en el aula de la formación docente.....	530
Tabla 457. Docencia actual en el tramo por sexo	531
Tabla 458. Años como docente por sexo	531
Tabla 459. Preferencias lectoras del profesorado según el sexo	532
Tabla 460. Conocimientos sobre literatura infantil y juvenil según el sexo.....	533
Tabla 461. Tipología de textos en el trabajo de la comprensión lectora según el sexo.....	534
Tabla 462. Niveles de comprensión trabajados según el sexo.....	535
Tabla 463. Pruebas de Chi-cuadrado con sexo y nivel de lectura.....	535
Tabla 464. Estrategias implementadas al leer activamente según el sexo	536
Tabla 465. Estrategias metacognitivas implementadas según el sexo	537
Tabla 466. Estrategias implementadas antes de la lectura según el sexo	539
Tabla 467. Estrategias abordadas durante la lectura según el sexo	540
Tabla 468. Estrategias desarrolladas tras la lectura según el sexo.....	541
Tabla 469. Desarrollo del proceso lector según el sexo	543
Tabla 470. Docente como mediador del proceso lector según el sexo	545
Tabla 471. Actividades para trabajar el contenido del texto según el sexo	547
Tabla 472. Tipología de preguntas tras la lectura según el sexo	549
Tabla 473. Vocabulario y proceso lector según el sexo	550
Tabla 474. Actividades de expresión escrita según el sexo	552
Tabla 475. Recursos implementados según el sexo	553
Tabla 476. Uso de las TIC según el sexo.....	554
Tabla 477. Pruebas de Chi-cuadrado con la variable sexo y uso de las TIC .	555
Tabla 478. Agrupamiento utilizado al comprender según el sexo	556
Tabla 479. Metodologías activas al comprender según el sexo	557
Tabla 480. Actividades que valoran el grado de comprensión lectora según el sexo.....	558
Tabla 481. Finalidad de la evaluación según el sexo	559
Tabla 482. Tratamiento de la comprensión lectora en el Plan lector según el sexo.....	561
Tabla 483. Familias y su papel en la formación lectora según el sexo.....	563
Tabla 484. Mejoras en la enseñanza de la comprensión lectora a nivel de centro según el sexo	565

Tabla 485. Adecuación del planteamiento de trabajo y actividades de los libros de texto según el sexo	566
Tabla 486. Contextos de lectura motivadores según el sexo	567
Tabla 487. Formación recibida según el sexo	568
Tabla 488. Biblioteca como recurso que potencia las capacidades comprensivas según el sexo	569
Tabla 489. Idoneidad de las medidas, propuestas y recursos del centro según el sexo	570
Tabla 490. Adecuación del tratamiento de la comprensión lectora desde el Plan lector según el sexo	571
Tabla 491. Adecuación de la dedicación semanal a la lectura comprensiva según el sexo	572
Tabla 492. Idoneidad de las directrices ofrecidas en la legislación según el sexo	573
Tabla 493. Uso del libro de texto en la enseñanza de la comprensión lectora según el sexo	574
Tabla 494. Uso del diálogo según el sexo.....	575
Tabla 495. Uso de estrategias cognitivas y metacognitivas según el sexo	576
Tabla 496. Trabajo con el vocabulario de la lectura según el sexo	577
Tabla 497. Mediación estratégica del proceso de comprensión según el sexo	578
Tabla 498. Expresión escrita y desarrollo de la comprensión lectora según el sexo.....	579
Tabla 499. Proceso de creación de textos al comprender según el sexo	580
Tabla 500. Lectura y actividades de comprensión lectora según el sexo.....	581
Tabla 501. Fortalecimiento estratégico al comprender según el sexo.....	582
Tabla 502. Comprobación de la formación docente según el sexo	583
Tabla 503. Sexo del profesorado según el tramo.....	584
Tabla 504. Años como docente según el tramo	584
Tabla 505. Preferencias del profesorado hacia la lectura según el tramo	585
Tabla 506. Conocimientos sobre literatura infantil y juvenil según el tramo ...	586
Tabla 507. Tipología de textos en el trabajo de la comprensión lectora según el tramo	587
Tabla 508. Niveles de comprensión trabajados según el tramo	588

Tabla 509. Estrategias implementadas al leer activamente según el tramo...	589
Tabla 510. Estrategias metacognitivas implementadas según el tramo.....	590
Tabla 511. Estrategias implementadas antes de la lectura según el tramo ...	591
Tabla 512. Estrategias abordadas durante la lectura según el tramo	592
Tabla 513. Estrategias desarrolladas tras la lectura según el tramo	594
Tabla 514. Desarrollo del proceso lector según el tramo	596
Tabla 515. Docente como mediador del proceso lector según el tramo.....	598
Tabla 516. Actividades para trabajar el contenido del texto según el tramo ..	600
Tabla 517. Tipología de preguntas tras la lectura según el tramo.....	602
Tabla 518. Vocabulario y proceso lector según el tramo.....	603
Tabla 519. Actividades de expresión escrita según el tramo	605
Tabla 520. Recursos implementados según el tramo	606
Tabla 521. Uso de las TIC según el tramo	607
Tabla 522. Agrupamiento utilizado al comprender según el tramo.....	608
Tabla 523. Metodologías activas al comprender según el tramo	609
Tabla 524. Pruebas de Chi-cuadrado con la variable tramo y uso de metodologías activas.....	610
Tabla 525. Actividades que valoran el grado de comprensión lectora según tramo	611
Tabla 526. Finalidad de la evaluación según el tramo	612
Tabla 527. Tratamiento de la comprensión lectora en el Plan lector según el tramo	614
Tabla 528. Pruebas de Chi-cuadrado con la variable tramo y tratamiento del Plan lector	615
Tabla 529. Familias y su papel en la formación lectora según el tramo	616
Tabla 530. Formación docente recibida según el tramo.....	618
Tabla 531. Mejoras en la enseñanza de la comprensión lectora a nivel de centro según el tramo.....	619
Tabla 532. Adecuación del planteamiento de trabajo y actividades de los libros de texto según el tramo	620
Tabla 533. Contextos de lectura motivadores según el tramo.....	621
Tabla 534. Formación recibida según el tramo	622
Tabla 535. Biblioteca como recurso que potencia las capacidades comprensivas según el tramo.....	623

Tabla 536. Adecuación de las medidas, propuestas y recursos del centro según el tramo	624
Tabla 537. Adecuación del tratamiento de la comprensión lectora desde el Plan lector según el tramo	625
Tabla 538. Adecuación de la dedicación semanal a la lectura comprensiva según el tramo.....	626
Tabla 539. Adecuación de las directrices legislativas según el tramo.....	627
Tabla 540. Uso del libro de texto en la enseñanza de la comprensión lectora según el tramo.....	628
Tabla 541. Uso del diálogo según el tramo	629
Tabla 542. Uso de estrategias cognitivas y metacognitivas según el tramo ..	630
Tabla 543. Trabajo con el vocabulario de la lectura según el tramo	631
Tabla 544. Mediación estratégica del proceso de comprensión según el tramo	632
Tabla 545. Expresión escrita y desarrollo de la comprensión lectora según el tramo	633
Tabla 546. Proceso de creación de textos y comprensión lectora según el tramo	634
Tabla 547. Lectura y actividades de comprensión lectora según el tramo	635
Tabla 548. Fortalecimiento estratégico al comprender según el tramo	636
Tabla 549. Comprobación de la formación docente según el tramo	637
Tabla 550. Sexo del encuestado según la experiencia	638
Tabla 551. Docencia actual según la experiencia	639
Tabla 552. Preferencias del profesorado hacia la lectura según la experiencia	640
Tabla 553. Conocimientos de literatura infantil y juvenil según la experiencia.....	641
Tabla 554. Tipología textual en el trabajo de la comprensión lectora según la experiencia	642
Tabla 555. Niveles de comprensión trabajados según la experiencia.....	643
Tabla 556. Estrategias implementadas al leer activamente según la experiencia	645
Tabla 557. Estrategias metacognitivas implementadas según la experiencia	646
Tabla 558. Estrategias implementadas antes de la lectura según la experiencia	648

Tabla 559. Pruebas de Chi-cuadrado con la variable años como docente y estrategias previas	649
Tabla 560. Estrategias implementadas durante la lectura según la experiencia	650
Tabla 561. Estrategias implementadas tras la lectura según la experiencia ..	652
Tabla 562. Desarrollo del proceso lector según la experiencia	654
Tabla 563. Docente como mediador del proceso lector según la experiencia	656
Tabla 564. Actividades para trabajar el contenido del texto según la experiencia	658
Tabla 565. Tipología de preguntas tras la lectura según la experiencia.....	660
Tabla 566. Pruebas de Chi-cuadrado con la variable años como docente y tipología de pregunta.....	661
Tabla 567. Vocabulario y proceso lector según la experiencia.....	662
Tabla 568. Actividades de expresión escrita según la experiencia	664
Tabla 569. Recursos implementados según la experiencia	666
Tabla 570. Pruebas de Chi-cuadrado con la variable años como docente y recursos implementados	667
Tabla 571. Uso de las TIC según la experiencia	668
Tabla 572. Agrupamiento utilizado al comprender según la experiencia	670
Tabla 573. Metodologías activas al comprender según la experiencia	672
Tabla 574. Actividades que valoran el grado de comprensión lectora según la experiencia	674
Tabla 575. Finalidad de la evaluación según la experiencia	676
Tabla 576. Tratamiento de la comprensión lectora en el Plan lector según la experiencia	678
Tabla 577. Familias y su papel en la formación lectora según la experiencia	680
Tabla 578. Formación docente recibida según la experiencia	682
Tabla 579. Mejoras en la enseñanza de la comprensión lectora a nivel de centro según la experiencia.....	684
Tabla 580. Adecuación del planteamiento de trabajo y actividades de los libros de texto según la experiencia.....	686
Tabla 581. Contextos de lectura motivadores según la experiencia	687
Tabla 582. Formación recibida según la experiencia	688

Tabla 583. Biblioteca como recurso que potencia las capacidades comprensivas según el tramo.....	689
Tabla 584. Adecuación de las medidas, propuestas y recursos del centro según la experiencia	691
Tabla 585. Adecuación del tratamiento de la comprensión lectora desde el Plan lector según la experiencia.....	692
Tabla 586. Adecuación de la dedicación semanal a la lectura comprensiva según la experiencia	694
Tabla 587. Adecuación de las directrices legislativas según la experiencia...	695
Tabla 588. Uso del libro de texto en la enseñanza de la comprensión lectora según la experiencia	697
Tabla 589. Pruebas de Chi-cuadrado con la variable años como docente e ítem 9	698
Tabla 590. Uso del diálogo según la experiencia	699
Tabla 591. Uso de estrategias cognitivas y metacognitivas según la experiencia	700
Tabla 592. Trabajo con el vocabulario de la lectura según la experiencia	701
Tabla 593. Mediación estratégica del proceso de comprensión según la experiencia	702
Tabla 594. Expresión escrita y desarrollo de la comprensión lectora según la experiencia	703
Tabla 595. Proceso de creación de textos y comprensión lectora según la experiencia	704
Tabla 596. Lectura y actividades de comprensión lectora según la experiencia	705
Tabla 597. Fortalecimiento estratégico al comprender según la experiencia.	706
Tabla 598. Comprobación de la formación docente según la experiencia	707
Tabla 599. Relación de unidades de contexto y descriptores	708

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Elementos intervinientes en la comprensión lectora	101
Figura 2. Representación del modelo ascendente de comprensión lectora ...	109
Figura 3. Representación del modelo descendente de comprensión lectora .	110
Figura 4. Representación del modelo interactivo de comprensión lectora	111
Figura 5. Modelo para desarrollar el vocabulario	117
Figura 6. Estadios del desarrollo lector y niveles académicos	131
Figura 7. Etapas de la adquisición de la lectura	132
Figura 8. Análisis frecuencial de términos	142
Figura 9. Distribución del término “comprensión lectora”	144
Figura 10. Distribución del término “lectura comprensiva”	144
Figura 11. Distribución del término “competencia lectora”	145
Figura 12. Distribución del término “competencia en comunicación lingüística”	145
Figura 13. Número de elementos curriculares sobre comprensión lectora por tramos	164
Figura 14. Porcentaje de estándares de aprendizaje por curso	167
Figura 15. Responsabilidades ante la instrucción directa	193
Figura 16. Procesos de comprensión escrita en actividades de lectura en tercer curso	232
Figura 17. Procesos de comprensión escrita en actividades de lectura en sexto curso	235
Figura 18. Bloque I de la parrilla de contenido	254
Figura 19. Bloque III de la parrilla de contenido	256
Figura 20. Red de la dimensión 1	709
Figura 21. Red de la dimensión 1 y componente agrupamiento	710
Figura 22. Red de la dimensión 2	711
Figura 23. Red de la dimensión 2 y componente formación docente	712
Figura 24. Red de la dimensión 2 y componentes mejoras y familia	712
Figura 25. Red de la dimensión 2 y componente Plan lector	713
Figura 26. Red de la dimensión 3	714
Figura 27. Red de la dimensión 3 y componente búsquedas en Internet y textos interactivos	715

Figura 28. Red de la dimensión 3 y componentes juegos interactivos y actividades TIC.....	715
Figura 29. Red de la dimensión 4.....	716

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

La presente Tesis Doctoral, dirigida por Dr. Eduardo Encabo Fernández, está inscrita en la línea de Investigación para la Mejora de la Educación en las Didácticas Específicas del programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Murcia, siendo un estudio enmarcado en el ámbito de la Didáctica de la Lengua y la Literatura y, concretamente, una línea de investigación abierta hacia la enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora que gira en torno al tratamiento didáctico aportado a esta competencia a nivel de aula y centro, partiendo de componentes envueltos en este proceso de enseñanza.

Pese a perdurar cierta disposición desde las Administraciones Educativas por potenciar e impulsar la comprensión lectora, dado que su relevancia a la lectura no es algo reciente en el ámbito educativo, es valorado el estado de este proceso de enseñanza y aprendizaje con el propósito de emprender nuevos caminos hacia la innovación y mejora del tratamiento didáctico aportado a esta competencia. Para ello, hay que conocer cómo es trabajado el proceso lector y desarrollada la formación lectora orientada a comprender textos que reciben los discentes en los centros educativos, ilustrando consideraciones docentes al respecto. A partir de estas indagaciones, es viable la adopción de conclusiones e implicaciones que guiarían el proceso de cambio y mejora en torno a la enseñanza de la comprensión lectora, evidenciando aquello no potenciado y esbozando futuras líneas de actuación.

El punto de partida de esta tesis doctoral es adentrarnos en el tratamiento y papel aportado a la enseñanza de la comprensión lectora desde el trabajo de docentes y centros educativos, aquellas propuestas de enseñanza recogidas en los libros de texto y la predominancia y el papel que la legislación educativa atribuye a esta competencia, siendo consideraciones que podrían incidir en la formación de lectores competentes. Por tanto, las conclusiones obtenidas valoran en qué medida el modelo de desarrollo del proceso lector genera interpretaciones de lo que el lector lee.

La etapa de Educación Primaria es el nivel educativo que inicia el aprendizaje de la lectura e introduce procedimientos estratégicos vinculados a la comprensión lectora, las cuales encaminan a que los nuevos lectores adquieran habilidades y competencias necesarias para interpretar textos, promoviendo lo que se conoce como aprender a leer para aprender a comprender. Por ello, el estudio detalla la visión y las prácticas pedagógicas del profesorado de centros educativos del municipio de Lorca,

describe planteamientos didácticos y propuestas de trabajo ofrecidos en libros de texto empleados por estos agentes y, junto a ello, valora las directrices legislativas y curriculares expuestas por las Administraciones Educativas, como base que sienta estos aprendizajes.

Cabe mencionar, en esta introducción, que los objetivos generales del estudio son:

-Conocer el tratamiento didáctico otorgado a la comprensión lectora por parte del profesorado que imparte las áreas, de Lengua Castellana y Literatura y Lectura Comprensiva en la etapa de Educación Primaria en centros educativos del municipio de Lorca en la Región de Murcia.

-Analizar el enfoque de trabajo de la lectura y comprensión de textos en las unidades de programación de libros de texto, considerando su adecuación curricular e implicaciones de los componentes vinculados a su enseñanza.

El estudio se compone de dos partes claramente diferenciadas, marco teórico y marco empírico, las cuales están divididas en capítulos que desarrollan la investigación.

La primera parte del estudio, bajo el título *Marco teórico*, realiza la revisión bibliográfica que delimita aspectos conceptuales vinculados a la enseñanza de la comprensión lectora y distintos componentes del proceso lector que inciden en esta destreza como punto de partida a la actuación didáctica del profesorado, la cual está compuesta de cinco capítulos, entre ellos:

-El primer capítulo, *Justificación del estudio*, tiene como objetivo exponer el sentido del estudio, remitiéndonos a la relevancia para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora y al estado de la cuestión a través de investigaciones y programas de intervención que le preceden.

-El segundo capítulo, *Aproximación teórica a procesos básicos implicados en la lectura*, introduce el concepto de lectura, plasma componentes y fases del proceso lector y expone tipos de lectura y su papel ante la comprensión. Además, es reconocida la vinculación de la competencia lectora con la comprensión lectora y, al mismo tiempo, es ilustrada la situación actual de la lectura a través de nuevos conceptos.

-El tercer capítulo, *Acercamiento a la comprensión lectora*, realiza una aproximación al significado de comprender al describir algunos constituyentes de esta habilidad lingüística y, seguidamente, expone el papel del vocabulario y la expresión escrita y oral al comprender.

-El cuarto capítulo, *La comprensión lectora y su papel en Educación Primaria*, especifica sobre el desarrollo lector del alumnado en lo referido a etapas y criterios de selección de textos y, además, enmarca legislativamente la comprensión lectora. Por otra parte, el capítulo concreta la metodología de enseñanza al comprender textos, determina el papel del fomento a la lectura y, junto a ello, expone el uso de las TIC en este proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, es explicitado el rol docente y la relación familia y escuela en este contexto de enseñanza. Finalmente, el capítulo dedica un apartado a la evaluación de la comprensión lectora.

-El quinto capítulo, *Libros de texto y comprensión lectora*, introduce el papel de la comprensión lectora en los libros de texto y contextualiza investigaciones relevantes como antecedentes a los hallazgos. Se expone el procedimiento de análisis e interpretación de los resultados de las unidades de programación y, posteriormente, el apartado finaliza con la discusión de los hallazgos.

Por otra parte, respecto a la segunda parte del estudio, el Marco empírico de la investigación se compone de los siguientes capítulos:

-El sexto capítulo, *Planteamiento del problema, objetivos y preguntas de investigación*, explicita la problemática inicial, las preguntas de investigación y los objetivos del estudio.

-El séptimo capítulo, *Diseño metodológico de la investigación*, realiza una concreción del diseño de investigación con la exposición del enfoque metodológico, a través de la planificación del proceso investigativo en fases, delimitación del contexto y participantes y presentación del cuestionario como instrumento de recogida de datos. A su vez, este diseño metodológico envuelve el tratamiento y análisis de los datos y las interpretaciones realizadas, presentando los resultados obtenidos a partir del análisis de contenido.

-El octavo capítulo, *Consideraciones finales*, recoge las conclusiones finales derivadas del diseño, las cuales ilustran el grado de consecución de los objetivos

propuestos. A su vez, este capítulo incluye la discusión en torno a los resultados obtenidos en la investigación.

Finalmente, para concluir la investigación, se compilan las referencias bibliográficas e incluyen los anexos, los cuales recopilan tablas, instrumentos de recogida de datos y otros recursos requeridos en distintos momentos del proceso de investigación.

RESUMEN

Esta tesis doctoral describe el tratamiento aportado al proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora en la etapa de Educación Primaria a través de la visión del profesorado que imparte las áreas de Lengua Castellana y Literatura y Lectura Comprensiva en centros educativos del municipio de Lorca. A su vez, es analizado el enfoque de trabajo de la lectura y comprensión de textos en las unidades de programación de libros de texto de Lengua Castellana y Literatura y, por último, se expone la representatividad atribuida a la comprensión lectora desde la normativa vigente en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, obteniendo una perspectiva global de la perspectiva de trabajo de esta competencia. Por tanto, el estudio tiene como intención el acercamiento a las prácticas pedagógicas del profesorado y a aquellos recursos implementados, obteniendo una visión actual de la competencia en comprensión lectora, a fin de adoptar nuevas vías de actuación que impulsen esta habilidad lingüística. Unido a la valoración que los agentes educativos otorgan a esta destreza y la frecuencia con que introducen distintos componentes de este proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este estudio descriptivo con enfoque mixto utiliza como instrumentos de recogida de datos el cuestionario de carácter cuantitativo y la parrilla de contenido y ficha de análisis como instrumentos cualitativos. En primer lugar, el cuestionario es diseñado y aplicado para valorar el tratamiento de la comprensión lectora y el enfoque de trabajo de distintos componentes del proceso lector. Tras aplicar un muestreo aleatorio simple, la muestra la conforman 81 docentes que imparten Lengua Castellana y Literatura y Lectura Comprensiva en la Educación Primaria en 15 centros educativos del municipio de Lorca. Por otra parte, el análisis de contenido es la técnica que valora los documentos legales y las unidades de programación de libros de texto procedentes de tres editoriales. En concreto, la parrilla de contenidos es el instrumento estandarizado que evalúa el planteamiento de trabajo de la lectura y comprensión lectora en unidades de programación, tomando un muestreo intencional no probabilístico.

En relación al tratamiento y análisis de los datos, el cuestionario es analizado mediante el programa de análisis estadístico SPSS, el cual lleva a cabo un análisis descriptivo de frecuencias, global y comparativo entre variables. Unido a ello, el análisis cualitativo de información textual de las respuestas abiertas es realizado con Atlas.ti. Igualmente, la información recogida sobre los libros de texto con la parrilla de registro

es analizada de forma cualitativa y cuantitativa, implementando el SPSS para el análisis estadístico descriptivo y el Atlas.ti para categorizar las descripciones.

Los resultados más significativos de la investigación demuestran que hay que mejorar y renovar algunos componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora. De hecho, el estudio evidencia que, pese a la utilización de estrategias variadas en las actividades de lectura, hay que hacer hincapié en estrategias metacognitivas; ir más allá del nivel literal e inferencial; introducir diversidad textual y optar por recursos distintos al libro de texto y el cuadernillo de actividades. Por otra parte, las actividades de comprensión lectora están enfocadas en evaluar el resultado, obviando el proceso comprensivo seguido por el lector. Asimismo, los mecanismos de trabajo incorporados durante una secuencia de lectura destacan por el trabajo autónomo y, al mismo tiempo, es percibida la ausencia de metodologías activas, lo que demanda una clara renovación metodológica.

En cuanto al enfoque y pautas de trabajo de la comprensión lectora ofrecidas en los libros de texto, las secuencias de lectura adoptan un estilo tradicional a través de un desarrollo lector poco renovado y desprovisto de estrategias y pautas antes y durante la lectura, centrado esta destreza en tareas que evalúan tras la lectura. Por tanto, este proceso de enseñanza no está planificado en detalle ni enriquecido en procedimientos, impidiendo forjar una conducta lectora encaminada a la comprensión gradual de lo leído y apropiarse en cualquier momento del texto.

A partir de aquí, entre las implicaciones en el ámbito práctico y educativo se encuentra el diseño y desarrollo de líneas de actuación basadas en la inclusión de metodologías activas, la formación docente y la renovación de materiales didácticos e introducción de recursos con un enfoque estratégico y activo. La remodelación de las propuestas y secuencias de trabajo de la lectura guiará apropiadamente el proceso lector, a fin de fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora y el rol del alumnado en el mismo.

Palabras clave: comprensión lectora, competencia lectora, desarrollo profesional docente, Educación Primaria, estrategias de lectura, formación lectora, Lengua Castellana y Literatura, lectura comprensiva, método de enseñanza, investigación descriptiva, práctica docente.

ABSTRACT

This PhD thesis describes the treatment given to the teaching and learning process of reading comprehension in the Primary Education stage from the viewpoint of the teachers who teach the subjects of Spanish Language and Literature and Comprehensive Reading in schools in the municipality of Lorca. At the same time, an analysis is made of the work approach of reading and text comprehension in the textbook programming units for Spanish Language and Literature and, finally, the representativeness attributed to reading comprehension from the regulations in force in the Autonomous Community of the Region of Murcia is presented, obtaining a global overview of the working perspective of this competence. Therefore, the study aims to approach the pedagogical practices of teachers and the resources implemented, getting a current view of the competence in reading comprehension, in order to adopt new ways of action to promote this linguistic skill. The aim of this study is also to assess the value given to this skill by educators and the frequency with which they incorporate different components of this teaching-learning process.

For data collection, this descriptive study with a mixed approach uses the quantitative questionnaire and the content grid and analysis sheet as qualitative instruments. Firstly, the questionnaire is designed and applied to assess the treatment of reading comprehension and the work approach of different components of the reading process. After applying simple random sampling, the sample was made up of 81 teachers who teach Spanish Language and Literature and Comprehensive Reading in Primary Education in 15 schools in the municipality of Lorca. On the other hand, content analysis is the technique used to assess the legal documents and the textbook programming units from three publishers. Specifically, the content grid is the standardised tool that analyses the work approach of reading comprehension in programming units, taking a non-probabilistic intentional sampling.

With regard to the treatment and analysis of the data, the questionnaire is analysed using the SPSS statistical analysis programme, which conducts a descriptive analysis of frequencies and a global and comparative analysis between variables. In addition, the qualitative analysis of textual information from the open-ended answers is performed with Atlas.ti. Equally, the information collected on the textbooks with the registration grid is analysed qualitatively and quantitatively, using SPSS for the descriptive statistical analysis and Atlas.ti to categorise the descriptions.

The most significant results of the research show that some components of the teaching and learning process of reading comprehension need to be improved and renewed. In fact, the study reveals that, despite the use of a variety of strategies in reading activities, emphasis should be placed on metacognitive strategies as well as going beyond the literal and inferential level, introducing textual diversity and opting for resources other than the textbook and the activity book. On the other hand, reading comprehension activities are focused on assessing the result, obviating the comprehension process undertaken by the reader. In addition, the work mechanisms incorporated during a reading sequence are characterised by autonomous work and, at the same time, there is a perceived absence of active methodologies, which calls for a clear methodological renovation.

As for the approach and guidelines for reading comprehension work offered in textbooks, the reading sequences adopt a traditional style through a reading development with little renovation and devoid of strategies and guidelines before and during reading, focusing this skill on tasks that are assessed after reading. Therefore, this teaching process is neither planned in detail nor enriched in procedures, preventing the forging of a reading behaviour aimed at gradual comprehension of what has been read and the appropriation of the text at any given moment.

From this point onwards, the implications in the practical and educational field include the design and development of lines of action based on the inclusion of active methodologies, teacher training and the renewal of teaching materials and the introduction of resources with a strategic and active approach. The remodelling proposals and work sequences for reading will properly guide the reading process, for the purpose of strengthening the teaching and learning process of reading comprehension and the role of the students in it.

Keywords: reading comprehension, reading competence, teacher professional development, Primary Education, reading strategies, reading training, Spanish Language and Literatura, teaching method, descriptive research, teaching practice.

PRIMERA PARTE. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO I: JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

CAPÍTULO I: JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

El primer capítulo del marco teórico pone el foco de atención en justificar el estudio desde la necesidad de indagar el tratamiento que recibe la competencia en comprensión lectora por el profesorado y centros, dada su importancia ante la adquisición de aprendizajes en cualquier proceso educativo en la etapa de Educación Primaria.

Por otra parte, es plasmada la relevancia educativa de la enseñanza de la comprensión lectora en la etapa especificando por qué es un elemento generador del éxito educativo y detallando aquellos componentes de su enseñanza que van a ser investigados en la presente tesis doctoral.

Finalmente, un último apartado refleja el estado de la cuestión a partir de investigaciones y estudios previos que indagan el papel aportado a la enseñanza de la comprensión lectora y proceso lector desde el ámbito de la enseñanza básica. Estos antecedentes valoran la situación actual sobre prácticas docentes que guían el desarrollo del proceso lector y de la comprensión lectora, ilustrando planteamientos didácticos beneficiosos para el alumnado de Educación Primaria. A ello se unen conclusiones y evidencias que producen un acercamiento al tratamiento de la comprensión lectora en el campo de la enseñanza básica desde propuestas y contextos de trabajo renovadores y provechosos; lo que da por concluida la justificación que inicia el presente estudio.

I.1. Marco introductorio

El estudio se realiza considerando la ley educativa vigente en dicho momento, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, puesto que la reciente Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación entró en vigor finalizada la investigación. Por tanto, la Ley Orgánica 8/2013 propone a los centros educativos mejorar el nivel de comprensión lectora del alumnado en la etapa de Educación Primaria impulsando el desarrollo de la competencia lectora desde la consecución de la competencia en comunicación lingüística. En la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, esta consideración es visible con la regulación de la asignatura de Lectura Comprensiva en el primer tramo de la etapa, respondiendo a las exigencias a través de un planteamiento

de trabajo transversal y personalizado del proceso de comprensión lectora que enfatiza su tratamiento desde todas las áreas.

No solo es manifestada cierta necesidad de fomentar la comprensión escrita, la normativa también apuesta porque los centros educativos cuenten con un Plan lector que promueva la lectura a nivel de aula y centro. En efecto, ante la inquietud por impulsar la competencia lectora, la Administración Educativa ofrece medios para que esta destreza lingüística deje de ser un obstáculo y se transforme en el soporte de aprendizaje desde cualquier área. No obstante, más que en valorar la problemática desde la contextualización de su enseñanza en el aula, las Administraciones Educativas evalúan con pruebas diagnósticas las capacidades del alumnado ante esta competencia con el fin de brindar planteamientos alternativos de trabajo.

La distinción que este marco común de evaluación traza en torno a la comprensión lectora es debido a su repercusión en la etapa, con el propósito de diseñar mejoras que avancen en la competencia en comunicación lingüística. En el ámbito autonómico, las evaluaciones determinan el grado de desempeño de la competencia lectora y proporcionan información sobre el nivel en comprensión lectora del alumnado. De hecho, los resultados obtenidos ceden paso al perfeccionamiento de la práctica educativa e intervención docente a nivel de aula y, a su vez, la creación de planes de mejora en los centros que eleven los resultados por encima de los valores establecidos.

Acogiendo relevancia en el ámbito educativo, la Administración Educativa a nivel estatal esboza un marco común de evaluación de la competencia en comunicación lingüística a través de pruebas de evaluación individualizada; en concreto, las pruebas de diagnóstico realizadas en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia en tercer y sexto curso que evalúan la capacidad para comprender diversos tipos de textos partiendo de procesos cognitivos envueltos en los estándares de aprendizaje; siendo la comprensión lectora un componente de la competencia evaluada.

Prosiguiendo con otros ámbitos de evaluación, el informe PISA (OECD, 2010) sostiene que los estudiantes españoles muestran carencias en la competencia lectora y, también, concreta que esas dificultades se observan al iniciar la comprensión de textos leídos y en el desarrollo del proceso lector. Apoyando la necesidad de progreso y mejora de la educación lectora para afrontar adversidades, este estudio tiene como propósito valorar el contexto de trabajo de la comprensión lectora, aportando recursos y alternativas que impulsen esta destreza desde la planificación docente e introducción

de planteamientos de enseñanza contextualizados. A lo largo de la escolaridad obligatoria se le otorga gran importancia a la lectura y se evalúa esta destreza como mecanismo de mejora y control de los resultados obtenidos. Pese a ello, las dificultades perduran hasta niveles superiores e incluso se dispone de menor capacidad para comprender textos complejos (Villanueva, 2016), observando cómo se avanza de nivel académico sin comprender lo que leen. Estos descuidos son debidos a carencias que el lector presenta en alguno de los procedimientos que tienen lugar al comprender (Carriedo y Alonso, 1994). Por tanto, tomando en consideración estas pesquisas, la valoración de la problemática ha de ir precedida del estudio y conocimiento global de cómo es abordado pedagógicamente el proceso de comprensión lectora, lo que involucra el análisis en detalle de la formación que recibe el alumnado para enfrentarse al proceso lector e interpretar lo que leen. Una adecuada comprensión de textos no solo garantiza el progreso académico, sino que también asegura que el hábito lector del alumnado sea impulsado. El proceso lector se plantearía con sumo cuidado dirigiendo al lector en todo momento hacia el control de la lectura.

Con frecuencia los docentes consideran que sus alumnos y alumnas saben leer al visualizar signos y repetirlos oralmente o porque descodifican un texto. Sin embargo, descodificar un texto no asegura que lo hayan comprendido. Al contrario, ser un lector competente implica controlar en todo momento la comprensión hasta alcanzar su interpretación (Colomer y Camps, 1996), disponiendo de un saber metacognitivo (Zayas, 2012). Hay que educar en el uso adecuado de estrategias que posibiliten a los futuros lectores aprender a leer y comprender autónomamente, capacitándolos competencialmente ante un enfoque de lectura reflexivo, activo y metacognitivo. Para ello, las actuaciones pedagógicas y recursos han de contribuir a la formación de lectores estratégicos que los aleje de una comprensión superficial.

Si los centros educativos pretenden que su alumnado se transforme en lectores competentes, los contextos que forjan los aprendizajes han de planificar un proceso lector pedagógicamente contextualizado. La formación recibida en los primeros cursos de la etapa es la base que desarrolla esta competencia. Por tanto, todo ello comporta valorar cómo el profesorado aborda el proceso de enseñanza-aprendizaje lector y evaluar el enfoque de enseñanza adoptado, recursos implementados y procedimientos prácticos a fin de conocer el tratamiento de la comprensión lectora.

Otra circunstancia que ha llevado a emprender el presente estudio son las carencias en comprensión lectora persistentes desde niveles básicos hasta superiores,

las cuales se ven reflejadas en los resultados académicos del alumnado. El estilo de enseñanza es un componente que juega un papel clave proyectando aprendizajes enfocados hacia el éxito y optimizando la actualización docente en el aula. Por este motivo, el estudio aspira a mostrar una panorámica del estado de la enseñanza de la comprensión lectora a partir de aspectos metodológicos, instruccionales y de contenido obtenidos de la información de docentes que imparten el área de Lengua Castellana y Literatura y Lectura Comprensiva. Es una oportunidad para reformular el proceso de enseñanza y aprendizaje al percatarse que coexisten lagunas que impiden el correcto aprendizaje del alumnado (Rodríguez, 2017) y, además, partiendo de que la enseñanza de la lectura apela por la planificación de actuaciones conjuntas (Quintanal, 1997).

La investigación educativa resuelve problemas metodológicos y colabora en la toma de decisiones y el diseño de políticas educativas que influyen en el rol del docente e instituciones (McMillan y Schumacher, 2011). Por consiguiente, este estudio descriptivo muestra el trabajo de esta competencia en la etapa desde la consideración de componentes que intervienen en esta práctica y la descripción de los recursos que incentivan que los lectores noveles interpreten y aporten significado a lo leído. Con ello, esta tesis doctoral persigue la mejora del tratamiento que recibe la comprensión lectora en las aulas impulsando el avance metodológico y la renovación de este proceso de enseñanza-aprendizaje que toma como punto de partida la situación actual de la comprensión lectora, tanto en lo referido a prácticas docentes como estilo de enseñanza en libros de texto, con la tentativa de perfeccionar la enseñanza de la lectura. Esta panorámica esclarece el estilo pedagógico del proceso lector e ilustra creencias y prácticas reales al comprender textos.

La comprensión de textos es una habilidad que favorecerá los aprendizajes escolares en todas las áreas. De hecho, Granado y Puig (2014) evidencian que el propósito de lectura en disciplinas como Ciencias Naturales o Historia es la práctica de estrategias lectoras al hallar que estas no llegan a ser dominadas. Ser un lector competente y disponer de una buena comprensión lectora es condición indispensable ante el éxito académico y profesional (Gutiérrez, Aguiar y Díaz, 2015). Por ello, partiendo de la premisa de que la comprensión lectora es requerida para aprender desde cualquier área, la escuela es la responsable de comprometerse en desarrollar capacidades con las que comprender cualquier tipología textual (Martín, 2009). Hoy en día, la existencia de mayor diversidad de contextos vinculados al uso social de lo escrito hace que enseñar a leer y comprender sea un procedimiento arduo para el profesorado. La consideración de los componentes involucrados en el proceso lector demanda

profundizar cómo el profesorado aborda esta tarea y qué ofrecen los libros de texto en sus unidades de programación.

Respecto a la base que cimientan los procesos de enseñanza-aprendizaje, es imprescindible que la normativa legislativa y curricular brinde al profesorado directrices que contribuyan a trabajar la competencia en comprensión lectora. La inclusión de la ejercitación de la comprensión lectora y el desarrollo lector en las programaciones de aula de cualquier área asegurará la adquisición de la competencia lectora en toda la etapa. De modo que este escenario abre un debate sobre la inclusión de elementos curriculares en todas las áreas y no exclusivamente en materias lingüísticas. Por ello, el estado de su enseñanza secundará la proposición de criterios de actuación unificados y renovados con los que proyectar una enseñanza unánime de procedimientos estratégicos.

El desarrollo de un buen aprendizaje de la comprensión lectora requiere propuestas renovadas y adecuadas a la edad del alumnado (Guerrero, 2015). No cabe duda de que las habilidades usadas por los docentes condicionan la manera en la que el alumnado aprende (Carriedo y Alonso, 1994). Esta condición hace determinante conocer las aplicaciones didácticas y estrategias empleadas por los docentes al enfrentarse a este contexto de enseñanza. Igualmente, es indagada la visión del profesorado partiendo de las creencias, prácticas y consideraciones sobre esta dimensión de la enseñanza de la lectura. Antes de emprender un proceso de renovación pedagógica es preciso percatarse de la perspectiva práctica del docente.

La introducción de alternativas pedagógicas y diseño de mejoras demandan la valoración inicial del trabajo de la comprensión textual desde la descripción del tratamiento didáctico del proceso lector, junto a la valoración del estado actual de la normativa vigente y del currículo de Educación Primaria. De igual forma, sin olvidar la perspectiva de los libros de texto, es evidenciado el trabajo pedagógico de la lectura en estos materiales. En definitiva, las persistentes carencias al comprender textos conducen a ilustrar didácticamente la situación de partida y evaluar el contexto de enseñanza legislativo y pedagógico. Después de todo, el desarrollo apropiado de la comprensión lectora influenciaría positivamente el proceso educativo del alumnado, dejando de ser la asignatura pendiente que no consigue ser impulsada influyendo negativamente en su formación.

I.2. Relevancia del estudio

La comprensión lectora es la destreza lingüística indagada al ser pilar que gesta aprendizajes básicos en las distintas áreas a lo largo de la etapa y, además, una competencia requerida ante la consecución de los objetivos de la enseñanza obligatoria. Asimismo, aporta saberes útiles con los que desenvolvemos con éxito en la vida cotidiana que dan acceso al conocimiento en la sociedad (Lomas, 2003); siendo fuente de entendimiento para el aprendizaje durante toda la vida y competencia que abre las puertas al conocimiento e información (Trujillo, 2016), pues potencian aprendizajes significativos (Pascual-Gómez y Carril-Martínez, 2017).

Por consiguiente, con esto quiero declarar que la comprensión adecuada de textos es una habilidad que favorece los aprendizajes del alumnado en todas las áreas (Colomer, 1997; Lomas, 2003; Gutiérrez y Salmerón, 2012 y Muñoz, Moreno y Godoy 2010) y el conocimiento de la realidad (Swanson et al., 2015, citado en Jiménez, 2017). Por ello, la existencia de dificultades al comprender tiene un gran impacto en su rendimiento académico (Elosúa, García-Madruga, Vila, Gómez-Veiga y Gil, 2012 y Arias et al., 2011). En efecto, queda patente que la comprensión lectora es un proceso indispensable para conseguir una buena competencia lectora (Moreno, 2004) y transformar la información en conocimiento (Delgadová y Gullerová, 2015). De modo que la valoración de esta práctica educativa propiciará la mejora y perfeccionamiento de la práctica docente desde el ofrecimiento de alternativas que impulsen esta destreza.

El grado en competencia en comprensión lectora que desarrolla el discente podría repercutir en su rendimiento académico y condicionar el sucesivo progreso educativo en cualquier área lingüística o no lingüística. De hecho, se alega la existencia de una relación entre el rendimiento académico del alumnado y su nivel de comprensión lectora, lo que pone en evidencia la importancia de desarrollar apropiadamente esta destreza (Pascual-Gómez y Carril-Martínez, 2017 y Viramontes, Amparán y Núñez, 2019).

Los discentes pasan gran cantidad de tiempo en contacto con textos y su lectura y ello es debido a que el profesorado invierte parte de sus clases leyendo y comprendiendo textos en cualquier área. Esta situación evidencia la relevancia del tratamiento que tiene que ser realizado sobre la comprensión lectora durante el desarrollo lector en Educación Primaria, llevando a indagar sobre cómo los docentes secuencian el proceso lector y de qué manera abordan la comprensión textual. Es

esencial analizar la realidad educativa de los centros con el propósito de obtener información que describa este proceso de enseñanza-aprendizaje e ilustre el comportamiento lector del alumnado. Está claro que la escuela tiene como meta que los discentes aprendan a leer correctamente (Solé, 2000). Partiendo de este propósito, para formar lectores competentes capaces de leer comprensivamente, la escuela ha de cultivar habilidades comprensivas que comporten saber interpretar, retener, valorar y aplicar el conocimiento disponible mediante estrategias exitosas que conduzcan a la mejora de esta competencia. Para ello, el Plan de Fomento a la Lectura 2017-2020, publicado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, expone como prioridad el desarrollo de habilidades lectoras que permitan a los lectores comprender, analizar y usar el texto a través de la potenciación de la comprensión lectora y consolidando la lectura como elemento interdisciplinar.

No hay que olvidar que la lectura es un aprendizaje indispensable adquirido durante la escolarización obligatoria, cultivando la comprensión lectora como competencia que abre las puertas al conocimiento e información (Trujillo, 2016) y repercute en el aprendizaje de otras áreas (León, 2004). Asimismo, la lectura afecta en el desarrollo cognitivo del alumnado (Zaragoza, 2016) a través de capacidades cognitivas superiores e inferiores (Cassany et al., 2001). La interpretación autónoma de textos es un componente indispensable en la enseñanza de la lectura (Colomer y Camps, 1990, citado en Llamazares, 2015). De ahí que las actuaciones propuestas por el profesorado marquen cómo el discente va a adquirir la competencia lectora y, por tanto, repercuten en cómo y qué va a aprender, siendo decisivo conocer cómo es plasmado el trabajo de la comprensión de un texto. Es evidente que el docente es el responsable de mejorar las prácticas educativas y dar respuesta a las necesidades del alumnado, convirtiéndose en mediador del proceso lector y favorecedor de la comprensión lectora (S.M. García, 2014). En consecuencia, la metodología empleada en la labor docente ha de ser renovada permanentemente (Martín, 2009). Esta valoración es el punto de partida con el que mejorar estas prácticas educativas y responder a las carencias que los discentes actualmente presentan a través de enfoques pedagógicos renovados y alternativas prácticas que pongan el foco de atención en lo que sucede cuando se lee.

Por otro lado, la valoración del tratamiento de la comprensión lectora y el estado del proceso lector envuelve la exposición de medidas y disposiciones legislativas y la descripción de esta habilidad en los libros de texto. En el citado trabajo, interesa indagar sobre cada componente que repercute en el desarrollo de la competencia en

comprensión lectora. Por ello, la constatación de prácticas pedagógicas y metodológicas del profesorado y en las unidades de programación de los libros de texto supone la oportunidad de revisar y rediseñar actividades de enseñanza-aprendizaje con las que adquirir logros significativos en esta competencia.

Por esta razón, la relevancia práctica del estudio se hace patente al compartir las conclusiones con el profesorado e investigadores, quienes inmersos en el campo de la enseñanza de la lectura, podrán aprovechar los hallazgos con la intención de redireccionar los aprendizajes y fortalecer planteamientos didácticos. Al fin y al cabo, las conclusiones obtenidas se convertirán en punto de partida hacia la mejora y renovación del tratamiento aportado al proceso lector. Además, a partir de estos hallazgos, surgirán estudios con los que emprender nuevas líneas de investigación e introducir programas de actuación enfocados a realzar el proceso de comprensión lectora.

La Didáctica de la Lengua y la Literatura apoya que los docentes desarrollen la investigación e innovación curricular con el propósito de acercarse a un contenido para progresar en sus aprendizajes (Marín, 2009). Profundizar en un contexto de enseñanza es vital al conocer de cómo se generan los aprendizajes y evidenciar los conocimientos teóricos abordados en la práctica (Rodríguez y Clemente, 2013). De ahí que lo indagado con esta investigación pueda ser la base de propuestas renovadas e innovadoras de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora, enfocada en desarrollar competencias, habilidades y procesos cognitivos encaminados a aprender a pensar a fin de interpretar eficazmente al leer.

Otra de las razones que han llevado al diseño de este estudio consiste en la existencia de escasas investigaciones que constatan metodologías y enfoques abordados por el profesorado ante el impulso de habilidades con las que comprender textos, puesto que la mayoría de estudios existentes se centran en evaluar el nivel de la competencia en comprensión lectora del alumnado y la efectividad de determinadas estrategias y modelos de instrucción. Al mismo tiempo, no hay estudios que analizan los materiales curriculares empleados al enseñar a leer y comprender. Por consiguiente, indagar sobre el contexto de enseñanza de la comprensión lectora aporta social y educativamente relevancia a la investigación, siendo el referente a partir del que trazar un progreso educativo y planificar planteamientos alternativos de enseñanza beneficiosos.

En relación a la instauración de la nueva disposición curricular, el Decreto 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia introduce el área de libre configuración autonómica denominada “Lectura Comprensiva” como medida que apuesta potenciar la competencia lectora a partir del desarrollo de dicha habilidad. Su estudio ofrece la oportunidad de valorar su tratamiento y enfoque al ser un referente de la enseñanza y trabajo del proceso lector para otras comunidades autónomas. Así pues, investigadores como Rodríguez y García (2017) sostienen que la comprensión lectora tiene que ser considerada como una competencia transversal del currículo, puesto que, desde el ámbito educativo, capacita a convertir la información en conocimiento (Delgadová y Gullerová, 2015). Para ello, el trabajo desde los centros educativos exige la formación de lectores estratégicos capaces de construir nuevos conocimientos con los que avanzar en el ámbito personal y académico.

Ser un lector competente es condición imprescindible ante el éxito académico y, a la hora de formar lectores competentes, adquiere repercusión el cómo se aborde este proceso y cuáles son las directrices establecidas. Como menciona Colomer (1997), saber leer y escribir confiere el acceso a la cultura y al conocimiento como elemento alfabetizador que ofrece la educación, convirtiéndose esta formación en una prioridad a la que la normativa educativa atribuye envergadura.

Los docentes han de buscar la estimulación de habilidades lectoras por medio de propuestas lúdicas y adaptadas al desarrollo cognitivo del alumnado, siendo los responsables de enseñar herramientas básicas de lectura desde el ámbito educativo (León, 2004). Atendiendo a las actuaciones emprendidas en el aula, el estudio describe propuestas didácticas y enfoques prácticos que guían el tratamiento y desarrollo de la comprensión lectora en centros educativos de Educación Primaria del municipio de Lorca (Región de Murcia); valorando materiales curriculares, determinando estrategias metodológicas y planteamientos didácticos y constatando consideraciones, creencias y valoraciones del profesorado.

A lo largo de este marco introductorio, queda patente la importancia de indagar en las prácticas docentes implicadas en el desarrollo de la comprensión lectora y otros componentes de su enseñanza, avivando la inquietud por conocer consideraciones metodológicas a nivel de aula y centro que nos acerquen a la realidad educativa; fundamentándonos en la relevancia de la comprensión lectora como componente que

da sentido al proceso lector y abre las puertas hacia la adquisición de conocimientos en cualquier disciplina.

I.3. Estado de la cuestión

Como antecedentes a la investigación tomamos estudios influyentes en el campo de enseñanza de la lectura y comprensión lectora. Este marco de referencia gira en torno a los siguientes focos de investigación: estudios que describen el enfoque de enseñanza y prácticas docentes al leer y comprender; experiencias y programas de intervención que evalúan el uso de estrategias de comprensión lectora; el resultado de agrupamientos e inclusión de recursos y, finalmente, consideraciones y creencias sobre prácticas docentes y planteamientos de trabajo.

Dentro de este escenario, es mencionada la eficacia de estrategias, contextos metodológicos y propuestas didácticas, que inmersas en el proceso lector, impulsan la competencia en comprensión lectora al probar su eficacia y proyección hacia el aprendizaje, lo que aporta claridad a un campo concreto de la enseñanza (Esquivel, 2013). Partiendo de estos indicadores, es sencillo diseñar procesos de enseñanza y aprendizaje, orientar la intervención docente y mejorar el rendimiento de los lectores.

Como soporte a los hallazgos, otros estudios describen el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora desde secuencias metodológicas y modelos de enseñanza que los docentes proyectan al leer e interpretar textos en clase. La mayoría de estos estudios centran su interés en estrategias didácticas y metodología de trabajo enfocadas al desarrollo de la competencia en comprensión lectora. Por lo tanto, el estado de la cuestión expone dimensiones y líneas de investigación circunscritas a la enseñanza de la lectura y comprensión lectora y la intervención didáctica del docente. Esta información constituye el punto de partida que aprecia el contexto actual de la enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora y aquellos planteamientos didácticos que impulsan la competencia lectora desde el ámbito educativo.

I.3.1. Investigaciones relevantes al foco del estudio

Percatarse de la situación actual de la enseñanza de la comprensión lectora sugiere la revisión de investigaciones y estudios en el ámbito de la enseñanza de la lectura y comprensión textual a través de la realización de una búsqueda bibliográfica. En concreto, este apartado expone estudios afines con hallazgos complementarios

sobre el contexto de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora y planteamientos didácticos vinculados al proceso lector.

La relevancia atribuida a la comprensión lectora suscita estudios y propuestas de intervención conducentes al impulso de esta competencia y evaluación de la eficacia de determinados planteamientos de trabajo. Ante este afán de alfabetización, otras investigaciones exploran qué sucede al procesar información explicando los procesos que tienen lugar al comprender y detallando qué estrategias ejercitan esta capacidad en el lector. En cambio, escasas investigaciones describen el modelo de trabajo y perspectiva didáctica adoptadas por el profesorado y los centros educativos.

A continuación, son expuestas investigaciones vinculadas a este proceso de enseñanza y aprendizaje en distintos ámbitos, incluyendo enseñanza obligatoria y superior. En este primer apartado, el marco de referencia está subdividido en los antecedentes principales: tratamiento de la comprensión lectora a nivel de aula y centro, prácticas docentes para la enseñanza de la lectura en Educación Infantil y Primaria y creencias, consideraciones y percepciones sobre prácticas docentes en la enseñanza de la lectura y comprensión lectora.

I.3.1.1. Tratamiento de la comprensión lectora y el proceso lector en Educación Primaria

En este apartado, estudios previos valoran el desempeño de planteamientos didácticos y estrategias empleadas por el profesorado ante el abordaje del proceso lector y la progresión al comprender en la etapa de Educación Primaria y otros niveles educativos.

I) Desarrollo y organización de la secuencia de la lectura.

Como punto de partida, los hallazgos sobre la formación lectora del alumnado presencian carencias y deficiencias. El proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura está empobrecido y carente de componentes, pues es planteada una inapropiada formación de lectores independientes (Camps y Milian, 2002, citado en Fumero, 2009 y Duarte, 2012). Los lectores dependientes requieren de estrategias y destrezas, que, mostradas y planteadas por el docente, sean implementadas en cualquier contexto y momento de lectura.

Inmerso en este marco de aplicación práctica, la secuencia de lectura dispuesta durante el proceso lector informa sobre los procedimientos didácticos y las pautas que facilitan la capacidad para aproximarse al contenido del texto. Al comprender, la organización del proceso lector ha de agrupar estrategias antes, durante y después que guíen la construcción de significados desde la activación de procesos mentales.

Los modelos de organización y desarrollo del proceso lector son diversos y con patrones de actuación comunes. En primer lugar, la etapa que precede a la lectura es momento para activar conocimientos previos, siendo el docente quien pone en práctica procedimientos que predisponen a la lectura (Iturra, 2005). El desarrollo de la competencia lectora demanda la planificación de la lectura con propuestas de prelectura y otras que consideren las finalidades lectoras del alumnado (Díez y Clemente, 2017).

Aunque el profesorado es consciente de la necesidad de predisponer hacia la lectura, muchos evaden el momento de estimular los conocimientos previos (Luceño, 2000). No es aportada la misma atención a la prelectura que a otras etapas del proceso lector (Montesdeoca, Palacios, Gómez-Parra y Espejo, 2020). De hecho, la activación de los conocimientos previos y el acercamiento del texto al lector consiste en vincular con sus intereses personales (Rodríguez y García, 2017). Por tanto, la actividad preparatoria de la lectura está centrada en la extracción de ideas previas y en compartir intereses del lector.

Por otra parte, respecto a los planteamientos de trabajo durante la lectura, son escasos los procedimientos y estrategias adoptadas al reforzar lo que se está leyendo. Según Rodríguez y García (2017), los docentes optan por captar la atención durante la lectura. Sin embargo, en este estadio, conoceríamos si el lector percibe el contenido del texto y, si no lo hace, es momento de aclarar dudas como parte del camino que construye significados. Pese a ser un momento idóneo en el que relacionar información nueva con la previa y revisar y controlar la comprensión, un estudio realizado por Bustos, Montenegro, Tapia y Calfual (2017) refleja que el profesorado hace poco énfasis en este momento, lo que dificultaría al lector comprender lo que lee. De hecho, los patrones utilizados por el profesorado durante la lectura no desarrollan procedimientos vinculados al control y supervisión de la comprensión (Iturra, 2015). Tal como mantienen Bustos et al. (2017), la mediación docente percibe escasos apoyos que regulen este proceso. Por tanto, la actuación es insignificante, supeditando este procedimiento a propuestas previas y posteriores (Fuentes, Donoso y Iturra, 2021).

Por último, la fase posterior a la lectura es momento en el que evaluar el grado de comprensión lectora, comprobando si el alumnado entiende lo que lee. Generalmente, la mayoría de intervenciones proponen responder a preguntas y resolver actividades utilizando el contenido del texto (Crespo, García y Carvajal, 2003; Medina 2006 y Rodríguez y García, 2017). Es más, Solé (2000) considera que la secuencia aplicada tras la lectura suele ser similar, sobre todo en los primeros cursos de la etapa que recurren a preguntas y fichas de trabajo vinculadas al contenido del texto ofrecidas en guías didácticas, los cuales no enseñan estrategias idóneas encaminadas hacia la comprensión de textos.

El contexto descrito ilustra el rol pasivo del alumnado dada la escasez y ciertas carencias de mediaciones antes, durante y tras la lectura. Esta concepción respalda un estudio sobre metodologías de enseñanza en la Región de Murcia que demuestra el papel secundario del alumnado al adoptar un modelo de enseñanza basado en la lección magistral (Ros, 2015).

II) Estrategias de comprensión lectora implementadas por el profesorado en Educación Primaria.

La creación de situaciones favorables en el aprendizaje de la lectura necesita un estilo de enseñanza funcional basado en estrategias y habilidades que capacite al alumnado a comprender lo que leen durante el proceso lector. Atendiendo a estas consideraciones, es indagado el dominio y la frecuencia con la que el profesorado implementa procedimientos estratégicos, explicitando de cuales prescinden su modelo de trabajo.

Respecto al tratamiento pedagógico, Calero (2011) admite que los procedimientos abordados al comprender por la escuela son tradicionales y limitan la capacidad de indagación, promoviendo habilidades vinculadas a responder a preguntas formuladas por el docente. De modo que hay que aumentar el protagonismo del alumnado en este proceso (Colomer y Camps, 1996) con tareas centradas en el control, dominio y despliegue de la comprensión, las cuales inciten su desarrollo competencial.

En primer lugar, el modelo de enseñanza basado en estrategias de lectura no es frecuente entre el profesorado, reconociéndose insuficiente la instrucción directa en estrategias de comprensión lectora en Educación Primaria (Pérez, Raído, González, Calero et al., 2016). Al indagar sobre la dedicación a la lectura, Durkin (1978, citado en

Luceño, 2000) percibe que solamente un 1% del profesado enseña estrategias orientadas a comprender. Unido a ello, en cuanto al desarrollo de estrategias didácticas al leer, un estudio descriptivo abordado por Barboza, Delhi y Peñas (2014) muestra el uso puntual de estrategias que contribuyen a comprender lo leído durante la lectura.

Profundizar en la intervención didáctica en el aula implica identificar la tipología de estrategias utilizadas al leer. En primer lugar, el uso de conocimientos previos no es realizado por la mayoría del profesorado (Duarte, 2012). En concreto, Crespo, García y Carvajal (2003) muestran que ningún docente comprueba el nivel del alumnado desde procedimientos diagnósticos. La activación de conocimientos previos tiene una escasa presencia en las aulas, optando por destrezas supeditadas a la generación de inferencias literales (Llamazares, Ríos y Buisán, 2013). De igual forma, desde el ámbito universitario, la mayoría de docentes utiliza estrategias de carácter coinstruccionales e posinstruccionales (Salas, 2012), obviando aquellas preinstruccionales (activar ideas previas, predecir sobre la lectura, lluvia de ideas...).

Por el contrario, entre las estrategias menos implementadas, Rodríguez y García (2017) determinan escasas intervenciones como predecir o parafrasear. Siguiendo esta línea, Peronard, Gómez, Parodi y Núñez (1998, citado en Neira, 2012) perciben carencias en el uso de estrategias de carácter inferencial. Otra investigación realizada Canquiz-Rincón, Mayorga-Sulbarán y Sandoval-Fontalvo (2021) ratifica que la planeación didáctica del profesorado muestra falta de actividades y estrategias propias del nivel inferencial y crítico. Esta ausencia les resta autonomía a los lectores, pues evaden capacidades y creación de conexiones relacionadas con la recuperación de experiencias previas, tales como la deducción de ideas principales, la relación título y contenido o la propia generación de enunciados.

Asimismo, en relación a la práctica de estrategias metacognitivas, es escasa la aplicación de habilidades que autorregulan el proceso lector (Canquiz-Rincón, Mayorga-Sulbarán y Sandoval-Fontalvo, 2021; Pérez y La Cruz, 2014 y Sanjosé, Fernández y Vidal-Abarca, 2010, citado en Bustos, Montenegro, Tapia y Calfual, 2017). El profesorado no realiza un entrenamiento específico de habilidades metacomprendivas (Crespo et al., 2003). Junto a ello, un estudio experimental percibe el desconocimiento y escasa competencia del alumnado ante la formulación de preguntas (Silvestri, 2006), siendo las destrezas metacognitivas las que compensan problemas al comprender. También, Taboada (2006) reconoce que, pese a su eficacia, la generación de preguntas es una práctica poco frecuente. Por tanto, las secuencias de lectura no desarrollan

plenamente procedimientos estratégicos que regulan y planifican la comprensión de lo leído.

III) Actividades desarrolladas al comprender textos.

Atendiendo a diversos factores (enfoque, recursos, metodología...), las actividades con las que aprender y enseñar a comprender son diversas y con objetivos concretos, aportando información sobre el estilo de enseñanza y comportamiento lector del alumnado. Como información base al estudio, trabajos previos indagan las actividades dispuestas en situaciones reales de lectura.

La construcción de una conducta lectora a partir de la adquisición de destrezas de comprensión han de envolver una secuencia de intervención graduada en tres momentos. Sin embargo, el desarrollo de actividades antes, durante y después de la lectura no es una práctica extendida entre el profesorado (Duarte, 2012). En efecto, el análisis de prácticas docentes en la enseñanza inicial percibe escasas actividades orientadas a generar esta conducta (Clemente, Ramírez y Sánchez, 2010). Las situaciones de lectura no siempre incluyen actividades planificadas, aportando mayor importancia a determinados momentos y procedimientos.

Inmersos en este contexto, una investigación cualitativa sobre prácticas de lectura e incidencia del comportamiento lector en primer y segundo grado de Primaria percibe que las actividades desarrolladas son deficientes (Duarte, 2012), impidiendo la adquisición de un comportamiento lector pleno enfocado en todo momento a comprender. De hecho, la actividad modelo consiste en tareas enfocadas en la recuperación de información literal del texto a partir de preguntas (Llamazares et al., 2013 y Duarte, 2012). Asimismo, un estudio de caso demuestra que las estrategias de enseñanza dispuestas por el profesorado no promueven habilidades de pensamiento, basando la comprensión en la mera recreación de información literal del texto (Rosas y Jiménez, 2009). Principalmente, las actividades están orientadas en responder a preguntas explícitas que envuelven la identificación de información textual.

Los planteamientos de trabajo vinculados a responder a preguntas sobre el texto y realizar una ficha de actividades de comprensión son prácticas generalizadas entre el profesorado tras leer (Medina, 2006). Sin embargo, este enfoque de trabajo no fortalece la capacidad de comprender, meramente acompañan al lector a la hora de procesar la información, reconocer la secuencia o inferir (Medina, 2006). Es difícil evaluar la

comprensión del lector a partir de preguntas y respuestas (Solé, 2000). Leer comprensivamente envuelve una actuación estratégica y graduada en momentos que activa paulatinamente procesos mentales controlados que profundizan plenamente en el texto.

De igual forma, por lo que se refiere a la evaluación de la comprensión, Crespo et al. (2003) evidencian que los docentes optan por preguntas específicas sobre el contenido del texto; sin recurrir a preguntas reflexivas centradas en procedimientos metacomprendivos. Unido a ello, en las actividades que acompañan una lectura, son escasas las preguntas de aportación de opiniones o emisión de juicios de valor (Mediana, Valdivia y San Martín, 2014). Asimismo, un estudio descriptivo abordado por Barboza et al. (2014) atribuye insuficiente el tiempo dedicado al tratamiento de la lectura crítica y reflexiva. Por tanto, deducimos inadecuado el trabajo de la comprensión desde un nivel crítico basado en tareas de reflexión y valoración del contenido de lo leído.

A partir de aquí inferimos que el trabajo comprensivo de la lectura no es concebido como proceso, enfocándolo en un resultado. Los docentes no incorporan realmente elementos referidos a la comprensión lectora en actividades realizadas al leer (Solé, 1996, citado en Neira, 2012). No se enseña explícitamente a la realización de una lectura estratégica, al centrarse en actividades destinadas a evaluar la comprensión lectora (Llamazares et al., 2013). Como muestran Colomer y Camps (1996), los resúmenes son trabajados sin mostrar al alumnado cómo realizarlos. De hecho, los discentes terminan la etapa de Primaria sin recibir una instrucción sobre técnicas para resumir textos (Luceño, 2000). Este contexto evidencia la inexistencia de una enseñanza explícita de estrategias de lectura enfocando este proceso de enseñanza en la realización de actividades que evalúan el grado de comprensión alcanzado por el lector. De acuerdo con Duarte (2012), en la actuación docente persisten prácticas vinculadas a un modelo de evaluación tradicional que valora el desempeño del alumnado en lugar del uso de procedimientos que el lector ejecuta para comprender. Por ello, se plantea la renovación de métodos desde la inclusión de estrategias pedagógicas que orienten la lectura hacia la comprensión (Neira, 2012).

IV) Uso de recursos y su eficacia ante la comprensión lectora.

La inclusión de recursos y materiales específicos facilita la comprensión de textos en la etapa de Educación Primaria. Para ello, distintas investigaciones vinculan una mejora en la comprensión lectora al introducir recursos didácticos en diversos

programas de intervención (Buelvas, Zabala, Aguilar y Roys, 2017; Cabero, Piñero y Reyes, 2018; Cantú, 2018; Díaz, 2013 y Mantilla, 2017).

En primer lugar, con el propósito de valorar la situación, entrevistas realizadas a docentes de los primeros cursos de la etapa determinan el libro de texto, los recursos en red y el material fotocopiado como los más utilizados al comprender textos (Lisa, 2015). De forma similar, al programar la enseñanza de la lectoescritura en cursos iniciales, los docentes recurren a tareas propuestas en los libros de texto (Díaz, 2013).

Por otra parte, la sociedad experimenta avances tecnológicos reflejados en el proceso de aprendizaje de la lectura. El aprendizaje en entornos digitales con recursos tecnológicos mejora capacidades vinculadas a la interpretación textual (Buelvas et al., 2017; Cabero et al., 2018 y Mantilla, 2017). Seguidamente, son especificadas experiencias que introducen el uso de estos recursos ante el trabajo de la comprensión lectora. Primeramente, Cantú (2018) muestra que la inclusión del teléfono móvil beneficia la comprensión de textos en quinto curso de educación básica al mejorar el rendimiento del alumnado ante el uso de estrategias de lectura. Por otro lado, un videojuego entrena el proceso de comprensión lectora con ayuda de habilidades lectoras y códigos que construyen significados (De Castro y González, 2016). Junto a estos, la inclusión de materiales educativos multimedia aumenta en el lector el aprendizaje de estrategias metacognitivas (Cabero et al., 2018). En definitiva, estas experiencias refuerzan la capacidad de comprensión lectora y evidencian mayor implicación en el proceso lector debido al uso de estrategias que predisponen a la construcción activa de significados.

V) Metodología y organización al leer y comprender textos.

La organización del aula y el enfoque metodológico intervienen en el desarrollo lector y, recíprocamente, en la adquisición de la competencia en comprensión lectora del alumnado. El control de procedimientos y la aplicación de estrategias de lectura están vinculados a las intervenciones y modelos de trabajo planificados durante el proceso lector, incurriendo directamente en la capacidad para entender lo leído. Un estudio sobre el tratamiento didáctico en prácticas de lectura realizado por Quintanal y García (2010) en la Comunidad de Madrid determina la falta de aplicación de alternativas metodológicas que incentiven el desarrollo de la comprensión lectora. Por tanto, la aproximación a su enseñanza actual pretende explicitar formas de organización y alternativas metodológicas características al leer y comprender, identificando los

progresos que estas prácticas adquieren ante la interpretación textual y analizando cómo inciden en la capacidad lectora del alumnado.

Las tendencias educativas abogan por la inclusión de metodologías activas, basadas en la interacción y participación activa del alumnado, que benefician los procesos de enseñanza aprendizaje. La creación de interacciones entre el alumnado, a partir de diversos agrupamientos, mejora la capacidad para comprender textos (Cardona, 2002); puesto que la existencia de intercambios aviva el aprendizaje lector (Valls, Soler y Flecha, 2008). Esto hace determinante profundizar en estudios e investigaciones sobre el efecto que distintas alternativas metodológicas y agrupamientos tienen en el proceso de comprensión lectora y, junto a ello, conocer por cuales opta el profesorado.

Algunos estudios prueban la eficacia de agrupamientos y estilos de aprendizaje (tutoría entre iguales, aprendizaje cooperativo, aprendizaje colaborativo y compartido) observando mejoras en el rendimiento al comprender textos y en el desarrollo lector del alumnado (Arroyo, Faz de los Santos, Gasca y Orozco, 2010; Belana, 2011; Coll y Gisbert, 2016; Moliner, Flores y Durán, 2011; Soriano, Sánchez, Soriano y Nieves, 2013 y Valdebenito y Durán, 2013). Estas propuestas se transforman en opciones metodológicas óptimas ante la promoción de la comprensión textual. Por otra parte, programas de intervención basados en la enseñanza recíproca benefician el aprendizaje lector del alumnado al mejorar la capacidad para comprender textos (Pascual, Goikoetxea, Corral, Ferrero y Pereda, 2014; Soriano, Vidal-Abarca y Miranda, 1996 y Soriano et al., 2013). La existencia de dificultades ante esta habilidad demanda formas complementarias de trabajo y alternativas didácticas que desarrollan el proceso lector tomando como eje la interacción entre lectores.

El tipo de agrupamiento incide en el proceso lector y grado de comprensión generada por el lector. En particular, Soriano et al. (2013) comparan el efecto de dos agrupamientos (pequeño y grande) en la comprensión lectora a partir de estrategias de enseñanza recíproca percibiendo un mejor rendimiento al trabajar en pequeños grupos. A su vez, este mismo agrupamiento desarrolla habilidades de supervisión y regulación (Soriano-Ferrer; Félix-Mateo; Arocas-Sanchís y García-Valls, 2009).

Otra opción metodológica consiste en el aprendizaje colaborativo cuyas interacciones generan beneficios durante el proceso lector. El texto adopta sentido dadas las conexiones y aportaciones que los lectores hacen en torno al texto durante la

lectura. Un estudio realizado por Arroyo et al. (2010) muestra cómo el trabajo colaborativo en Educación Secundaria mejora el rendimiento en comprensión lectora, elevando el nivel del alumnado con bajo rendimiento. De modo que las intervenciones colaborativas repercuten al comprender. Un programa de actuación basado en actividades de aprendizaje colaborativo emprendido por Rojas-Drummond, Mazón, Littleton y Vélez (2014) percibe cierta promoción ante la comprensión textual creando resúmenes de mayor calidad.

Otras corrientes metodológicas incorporan el aprendizaje invertido para mejorar el rendimiento académico (Merla y Yáñez, 2016) e impulsar el desarrollo lector y proceso de comprensión lectora (Bazurto-Briones y García-Vera, 2021; Forero y Díaz, 2019 y Mercaich y Godoy, 2014). El modelo pedagógico de *Clase invertida* envuelve un contexto donde el alumno inicia el proceso de aprendizaje adquiriendo habilidades y competencias que favorecen y consolidan el desarrollo de esta competencia. Además, Núñez y Gutiérrez (2016) establecen un incremento de la motivación en el aprendizaje, siendo el motor que incide en destrezas como la comprensión lectora.

Envolviendo un paradigma de aprendizaje activo entre lectores, el aprendizaje cooperativo es una opción pedagógica que facilita el aprendizaje entre el alumnado a través de la interdependencia positiva. En el ámbito de la lectura, Calero, Pérez y Calero (1999) revisan procedimientos clásicos e introducen el aprendizaje cooperativo para ejercitar estrategias de comprensión lectora que ralentizan las capacidades cognitivas de los lectores. La adopción de un enfoque constructivista induce a la construcción compartida de significado a partir de procedimientos estratégicos que mejoran el comprender textos y la autoestima; adoptando la cooperación como opción metodológica que hace posible estos logros. De hecho, Fathman y Kessler (1993, citado en Trujillo, 2000) la consideran como instrumento que aviva la competencia comunicativa y perfecciona destrezas lingüísticas y comunicativas.

La aplicación de un modelo de aprendizaje cooperativo al leer genera un diálogo que fomenta la aportación de explicaciones sobre lo leído y, consecuentemente, incentiva la comprensión textual (Belana, 2011, citado en Benítez, 2016). De alguna manera, cuando el lector no es capaz de construir su propia comprensión del texto, recurre a un apoyo externo (compañeros del equipo) como estrategia con la que lograr dicha interpretación textual e incluso solventar dudas. A modo de ejemplo, una propuesta de enseñanza recíproca planteada por Tolchinsky y Pipkin (1995) trabaja la lectura desde una perspectiva cooperativa atribuyendo roles que aportan a la lectura un

carácter compartido. A partir de estos roles, cada alumno aplica una estrategia (inferir, predecir, sintetizar y cuestionarse), siendo las aportaciones de cada discente las que intervienen en la construcción conjunta de conocimientos en torno al texto.

Los entornos de aprendizaje cooperativo en áreas lingüísticas desarrollan estrategias orientadas a interpretar la lectura. Según Rosas, Jiménez y Ulloa (2017), los intercambios generados desde este contexto metodológico despliegan estrategias socio-afectivas, cognitivas y metacognitivas. Por tanto, aprender cooperativamente contribuye a que las experiencias de lectura sean activas (Bölükbaş Keskin Polat, 2011). A partir de aquí, investigaciones previas revelan una eficacia en la capacidad para comprender textos en contextos de aprendizaje de una segunda lengua extranjera (Bölükbaş et al., 2011; Marzban y Fatemeh, 2014 y Phiwpong y Nutprapha, 2016). De modo que se infiere que, si este enfoque metodológico produce beneficios en contextos de aprendizaje de una segunda lengua, quizás también llevan a un mejor dominio la lectura y comprensión escrita en la enseñanza del español como lengua materna.

Unido a estas opciones metodológicas, los programas de tutoría entre iguales son una estrategia pedagógica que desarrolla el proceso lector desde un enfoque colaborativo y constructivo, contribuyendo estas interacciones al proceso de comprensión lectora. Como consecuencia, estudios previos exponen que las prácticas basadas en el apoyo entre iguales son un recurso eficaz para trabajar la comprensión de un texto en Educación Primaria (Blanch, Durán, Valdebenito y Flores, 2013; Flores y Durán, 2016 y Moliner et al., 2011), favoreciendo la competencia lectora (Corominas, Flores y Oller, 2015 y Durán, Blanch, Corcelles, Flores, Oller, Utset y Valdebenito, 2011) y generando escenarios que guían a la eficacia lectora (Ripoll, Bravo, Irurzun, Pérez y Zuazu, 2016).

La tutoría entre iguales impulsa la comprensión textual a través de la relación y el diálogo generado entre los lectores que viabiliza la representación de ideas y construcción conjuntamente de significados (Valdebenito y Durán, 2013). La implementación de esta estructura beneficia a los primeros cursos donde las interacciones generadas potencian la comprensión (Cardona, 2002). Por lo tanto, tal como sostienen Corominas et al. (2015), es esencial la ayuda recibida al comprender. Durante prácticas tutoradas, la ayuda de los alumnos tutores en los intercambios comunicativos es clave para que la comprensión lectora sea ejercitada por ambos lectores (Flores y Durán, 2016), siendo los mecanismos de mediación entre tutor y tutorado los que autorregulan la conducta del lector hacia la construcción de

conocimientos (Valdebenito y Durán, 2015). Consecuentemente, el desarrollo de contextos de lectura basados en la tutoría entre iguales es una opción metodológica que aborda estrategias de lectura entre lectores. La construcción compartida de significados es el mecanismo que abre camino hacia la interpretación textual y, además, la discusión entre iguales generada durante la lectura es la que enriquece el proceso lector.

I.3.1.2. Prácticas docentes en la enseñanza de la lectura en Educación Infantil y Primaria

Es ineludible mencionar investigaciones en el ámbito de la Educación Infantil que aportan datos sobre el estilo de enseñanza y prácticas al comprender, siendo este ámbito el que sienta las pre-nociones de lectura. Enfrentarnos a carencias en comprensión lectora plantea una enseñanza precoz centrada en el desarrollo de habilidades específicas desde la lectura estratégica (Perfetti, 1985, citado en Tolchinsky y Ríos, 2009).

En primer lugar, una investigación en la enseñanza inicial de la lengua manifiesta que los docentes trabajan principalmente la comprensión textual desde el nivel microestructura para seguidamente introducir tareas vinculadas a la macroestructura del texto a partir de la extracción de la idea principal (Rodríguez y Clemente, 2013). De manera análoga, los resultados obtenidos por Clemente y Almonacid (2016) exponen que un 85% de docentes de Educación Infantil practican esta habilidad a través de la comprensión global del mensaje.

Respecto a la repercusión del estilo de enseñanza de la lectura comprensiva, los docentes que recurren a prácticas situacionales revelan que el desarrollo lector es detenido en la formulación de preguntas con las que anticipar el contenido del texto (Barragán y Medina, 2008). Sin embargo, un estudio exploratorio de Tolchinsky y Ríos (2009) identifica un estilo interactivo centrado en el descifrado, el cual constata que en torno al 50% del profesorado no cede la oportunidad de predecir. Por tanto, el alumnado adoptaría un rol pasivo durante el proceso lector que obvia el acceso a estrategias que incentivan la predicción o visualización.

En relación a la enseñanza de la lectura, los modelos interactivos o mixtos son los más implementados en las aulas. Antes que nada, un estudio emprendido por Llamazares et al. (2013) revela que las actividades de comprensión envuelven un modelo interactivo de lectura desde el último curso de Educación Infantil hasta tercer

curso de Primaria. Junto a estos, Díaz (2013) manifiesta el carácter interactivo de los métodos de enseñanza de la lectoescritura utilizados por docentes en ambas etapas. En contraposición, muchos profesores en primer curso de Primaria optan por un método sintético (Fuentes, Calderín y Pérez, 2017).

Por otra parte, las prácticas docentes en la enseñanza de la lectura y escritura revelan tres perfiles: instruccional, situacional y multidimensional (Fons y Buisán, 2010 y González, Buisán y Sánchez, 2009), considerándose punto de partida que fija las condiciones idóneas en el aprendizaje de estas habilidades.

Finalmente, considerar la motivación como factor que incide en la práctica docente. Por ello, Tolschinsky y Simó (2001, citado en Rodríguez y Clemente, 2013) mencionan que la enseñanza de la lengua escrita tiene que abordarse a partir de situaciones motivadoras y, siguiendo esta misma línea, hay que trasladarlo en el proceso de comprensión.

I.3.1.3. Creencias, consideraciones y percepciones sobre prácticas docentes en la enseñanza de la lectura y comprensión lectora

El impulso de cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje está condicionado por las consideraciones, creencias y percepciones que el profesorado tiene ante un componente de enseñanza. En particular, las creencias y concepciones docentes influyen al planificar su actuación (McCormick, Cooter y McCeneany, 1992, citado en Jiménez, Yáñez y Artilles, 1997) y, consecuentemente, en como desarrolle el proceso de comprensión lectora (Hernández, Ramírez y Doria, 2015). Por tanto, las prácticas implementadas al afrontar el proceso lector dependerán de las percepciones docentes sobre este procedimiento, desembocando en determinados planteamientos didácticos. Seguidamente son detallados estudios que exponen creencias, consideraciones y opiniones en torno a la enseñanza de la lectura, lenguaje escrito y otras habilidades lingüísticas (Córdova, Ochoa y Rizk, 2009; Fuentes, Calderín y Pérez, 2017; Hernández, 2012; Jiménez et al., 1997; Miras, Solé y Castells, 2013 y Rodríguez y Clemente, 2013).

Las creencias del profesorado en torno a la enseñanza de la lectura en niveles educativos básicos le aportan importancia y significatividad a esta competencia. En primer lugar, la actitud sobre la enseñanza de la lectura es de preocupación, valorando la adopción conjunta de responsabilidades y procedimientos de actuación que hagan frente a las dificultades (Hernández et al., 2015). Asimismo, según Fuentes et al. (2017),

los docentes adoptan una actitud favorable mostrando seguridad e interés en su desempeño.

Respecto a la aplicación de procedimientos estratégicos, el profesorado determina imprescindible el uso de estrategias de lectura ante la enseñanza de la comprensión lectora (Albero, 2013), adquiriendo mayor relevancia aquellas que envuelven procesos cognitivos superiores. Sin embargo, Albero (2013) percibe que las estrategias que exigen un nivel inferior de control metacognitivo son más valoradas por docentes de segundo y tercer ciclo. Junto a ello, otros consideran que la capacidad de memorización del lector es la que garantiza la adquisición de una buena comprensión textual (Córdova et al., 2009). Por otra parte, la adopción de prácticas interactivas desarrolla habilidades de comprensión lectora vinculadas al nivel inferencial y crítico (Hernández et al., 2015). Sin olvidar que recomiendan ineludible la construcción del aprendizaje partiendo de los conocimientos previos (Fuentes et al., 2017). Si estos atributos estuvieran reflejados en las prácticas ejercidas en el aula, el proceso de comprensión lectora se encaminaría hacia la construcción activa de significados.

La predisposición del profesorado es una dimensión relevante cuando indagamos en torno a la enseñanza de la lectura. Generalmente, la práctica docente al comprender textos está fuertemente influenciada por las creencias sobre este proceso de enseñanza-aprendizaje siendo difíciles de transformar. Por tanto, los centros educativos han de ser los encargados de la introducción y promoción de un cambio metodológico (Calero et al., 1999) desde la formación necesaria y el diseño de programas de mejora. En definitiva, la descripción y valoración de aquellas consideraciones y concepciones docentes en este ámbito es el punto de partida sobre el que indagar e impulsar la enseñanza de la lectura. La transformación de los planteamientos prácticos de los centros educativos reivindica la valoración de concepciones docentes al respecto (Hernández, 2012).

I.3.2. Investigaciones y programas de intervención para la mejora de la comprensión lectora

Un amplio abanico de investigaciones y programas de intervención, enmarcados en la enseñanza obligatoria, prueban la eficacia metodológica y didáctica en contextos reales de distintas alternativas de trabajo que impulsan la competencia en comprensión lectora y benefician el proceso lector. En su mayoría, demuestran el papel de modelos de enseñanza, metodologías y procedimientos de trabajo del aprendizaje lector. Para

tal fin, algunas evalúan el grado de adquisición de la comprensión lectora por parte del alumnado, pues demuestran la eficacia de determinadas prácticas, estrategias y recursos al interpretar textos.

Estas prácticas son referentes ante la emisión de juicios de valor en relación al enfoque de trabajo abordado por el profesorado de Educación Primaria en centros educativos del municipio de Lorca (Murcia), al relevar actuaciones y planteamientos didácticos que despliegan las capacidades comprensivas del alumnado. Aunque no se ha logrado identificar cuál es la metodología más eficaz al comprender textos (Llamazares, Alonso-Cortés y Sánchez, 2015), conocemos algunos factores y estrategias didácticas que inciden en el aprendizaje de la comprensión lectora en Educación Infantil y Primaria. Principalmente, es esencial la promoción y adquisición de actitudes estratégicas que enfrenten al alumnado a desafíos cognitivos y afectivos ante la construcción de nuevos conocimientos (Medina, 2006).

I.3.2.1. Enfoques de trabajo. Beneficios de la lectura

El enfoque de enseñanza es un indicador del tratamiento ofrecido al comprender. Un estudio realizado por Gutiérrez-Braojos, Rodríguez y Salmerón-Vílchez (2014) muestra que la lectura desde un enfoque de instrucción directa mejora el uso de estrategias de comprensión lectora y manifiesta un nivel más alto de descodificación del texto en el primer curso de Educación Primaria.

Otras investigaciones abogan en el tipo de lectura ante una mejora de la comprensión lectora, Gutiérrez (2016a) expone en un estudio cuasiexperimental que la lectura dialógica a través de la verbalización facilita la comprensión de lo leído. En esta investigación, el alumnado de entre ocho y nueve años sometidos en grupos interactivos a un proceso de intervención basado en actividades de lectura consiguieron dar sentido al texto leído a través de la construcción conjunta de significados. Por tanto, el aprendizaje compartido favorece el proceso de comprensión de un texto y la identificación de ideas principales.

Las habilidades comunicativas basadas en la interacción y el diálogo son fuentes de aprendizaje en torno al texto leído que enfatizan en aspectos vinculados a la comprensión (Gutiérrez, 2016b). Por tanto, el diálogo mejora la comprensión lectora (Viana, Ribeiro y Santos, 2014) siendo la lectura dialógica una estrategia que facilita comprender lo leído (Valls, Soler y Flecha, 2008). Igualmente, en otras situaciones

comunicativas, la discusión es una alternativa comunicativa que redirige la comprensión al introducir habilidades de lectura (Connabeer, 2018). Por tanto, para comprender de forma apropiada, la habilidad interpretativa ha de cultivarse a través de la discusión, el diálogo y otras situaciones comunicativas que instruyen en esta competencia.

Partiendo del diálogo, la autorregulación y la reflexión, un modelo de intervención basado en la enseñanza recíproca ejemplifica cómo un grupo de escolares de tercero a sexto de Educación Primaria obtienen beneficios al mejorar la destreza de comprensión lectora en comparación con otro grupo (Pascual et al., 2014). La enseñanza recíproca se fundamenta en estrategias de comprensión y control durante la lectura, entre ellas: resumir, hacerse preguntas, clarificar y predecir (Palincsar y Brown como se citó en Gutiérrez-Braojos y Salmerón, 2012). Es un estilo que impulsa la capacidad del alumnado para comprender (Spörer, Brunstein y Kieschke, 2009). En definitiva, esta alternativa de enseñanza toma el diálogo como recurso eficaz que ejercita habilidades de comprensión durante la lectura.

I.3.2.2. Uso de estrategias de lectura y potencialidades

Los discentes hacen mejor uso de estrategias de comprensión lectora en experiencias de aprendizaje adecuadas durante el proceso lector. Es responsabilidad del profesorado proponer actuaciones adecuadas (Gutiérrez-Braojos y Salmerón, 2012). Algunas estrategias cognitivas y metacognitivas están centradas en procedimientos basados en la planificación, regulación y control a partir de la activación de conocimientos previos, la realización de inferencias, resumir un texto o el trabajo con el reconocimiento de palabras.

Respecto a la aplicación de procedimientos estratégicos, investigaciones exponen cómo las estrategias metacognitivas, centradas en la autorregulación y planificación, desembocan en la mejora de la comprensión lectora del alumnado (Gutiérrez-Braojos y Salmerón, 2012; Gayo, Deaño, Conde, Ribeiro, Cadime y Alfonso, 2014; Guedes, Franco y Chirino, 2013; Madariaga y Martínez, 2010; Martínez y Madariaga, 2006a; Muñoz-Muñoz y Ocaña de Castro, 2017 y Soodla, Jõgi y Kikas, 2017). Desde este ámbito, numerosos estudios evalúan la eficacia de programas de intervención centrados en la inclusión de estrategias de metacognición en distintos niveles educativos.

En primer lugar, programas instruccionales que apuestan por la introducción de estrategias metacognitivas desembocan en una mejora de la comprensión lectora (Madariaga y Martínez, 2010 y Soodla et al., 2017). Otra investigación llevada a cabo por Guedes et al. (2013) en sexto de Primaria confirma que el uso de estas habilidades supone progresos en esta destreza. Someter al alumnado a un entrenamiento centrado en la planificación, control y evaluación durante actividades lectoras lo convierte en un lector más competente, capaz de reflexionar y construir conocimiento. Junto a estos, otro estudio ve beneficiado el proceso de comprensión al implementar estrategias metacognitivas que posibilitan la autorregulación y planificación (Gayo et al., 2014).

Por otro lado, nuevos estudios e investigaciones incorporan métodos de instrucción basados en procesos ejecutivos de memoria operativa que apoyan la comprensión lectora (Gómez, Vila, García, Contreras y Elosúa, 2013). Asimismo, una investigación llevada a cabo por García-Madruga, Elosua, Gil, Gomez-Veiga, Vila, Orjales, Contreras, Rodríguez, Melero y Duque (2013) identifica que el entrenamiento de habilidades ejecutivas y memoria logran una mejora en la comprensión textual sobre todo con alumnado con bajo nivel. Junto a ellos, Gómez-Veiga, Vila, García-Madruga, Contreras y Elosúa (2013) enfatizan el desarrollo de procesos ejecutivos de memoria operativa con el fin de beneficiar la comprensión lectora y competencia lectora. En definitiva, la comprensión lectora en Educación Primaria puede ser mejorada a partir de estrategias ejecutivas vinculadas a la mejora de trabajo durante la lectura.

No cabe duda que el uso funcional del lenguaje impulsa el aprendizaje lector, proyectando eficacia al entender un texto. Al respecto, Hudson, Förster, Rojas, Valenzuela, Riesco y Ramaciotti (2013) comparan la eficacia en el aprendizaje lector en base a dos estrategias metodológicas (juegos verbales y un sistema tradicional basado en el aprendizaje de las letras) percibiendo que el grupo sometido a juegos verbales desarrolló habilidades de comprensión lectora más complejas.

Como modelo de trabajo de la lectura, la inclusión de actividades diversificadas pone énfasis en la comprensión de textos y prácticas analíticas con diversas estrategias de lectura (Castells, 2006). De igual forma, la formulación de inferencias es otro procedimiento estratégico que capacita al alumnado a comprender. En el ámbito de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, Ripoll, Aguada y Díaz (2007) proponen la construcción de inferencias sobre lo leído como estrategia de entrenamiento que impulsa esta destreza, mostrando resultados favorables en el alumnado que se sometió a la experiencia. Por otro lado, durante la lectura, la formulación de preguntas por parte

del lector garantiza una comprensión más profunda del texto (Cano, García, Justicia y García-Berén, 2014). Por tanto, el aprendizaje de esta competencia tiene que envolver la instrucción de procedimientos estratégicos que interiorice procesos cognitivos y metacognitivos durante la lectura. La enseñanza guiada de este proceso debe involucrar estrategias variadas en cada momento.

I.3.3. Síntesis y conclusiones

La revisión de la literatura aporta una panorámica de prácticas vigentes ante la enseñanza de la lectura y comprensión lectora desde niveles básicos y, además, presenta planteamientos de trabajo que benefician la capacidad de comprensión. La valoración del enfoque de enseñanza de la competencia lectora y la descripción de prácticas docentes vinculadas a esta capacidad son el punto de partida que complementa los logros hallados en el presente estudio.

Estas investigaciones exponen la situación actual del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y comprensión lectora a través de planteamientos didácticos y enfoques de trabajo. En términos generales, la valoración obtenida percibe un tratamiento superficial de la comprensión lectora, el cual está centrado en el desarrollo de capacidades básicas y un proceso lector que no aborda en profundidad la realización de lecturas comprensivas. Por consiguiente, la comprensión textual envuelve un nivel superficial que no requiere durante la lectura de estrategias y procesos mentales complejos. En concreto, son obviados procesos y destrezas que llevan al lector a reconocer si comprende, es decir, el conocimiento acerca de la propia comprensión.

Los hallazgos de investigaciones experimentales y empíricos son el punto de partida que respaldan el estudio y evita la existencia de duplicidades. Dicho de otro modo, las conclusiones dirigirán futuras líneas de trabajo sobre el papel y enfoque de enseñanza atribuido a la comprensión lectora. Por ello, investigar cómo el profesorado proyecta este proceso de enseñanza posibilita apreciar si las prácticas docentes adoptan el rumbo adecuado. Asimismo, los estudios embarcados en el ámbito de la didáctica de la lectura determinan la eficacia de enfoques y recursos esbozados ante un correcto desarrollo de esta capacidad desde propuestas centradas en el desempeño del alumnado. En definitiva, evalúan qué alternativas prácticas son las más adecuadas al incentivar la comprensión de textos. Esta información guía la actuación docente frente a la proyección de una enseñanza de calidad. Basándonos en esta panorámica, es analizado el trabajo de la comprensión lectora y consideraciones en torno a su

enseñanza en Educación Primaria por parte de docentes de centros educativos del municipio de Lorca (Murcia).

CAPÍTULO II: APROXIMACIÓN TEÓRICA A PROCESOS BÁSICOS IMPLICADOS EN LA LECTURA: CONSIDERACIONES PREVIAS

CAPÍTULO II: APROXIMACIÓN TEÓRICA A PROCESOS BÁSICOS IMPLICADOS EN LA LECTURA: CONSIDERACIONES PREVIAS

Antes de profundizar en la enseñanza de la comprensión lectora, el capítulo II realiza un acercamiento a consideraciones previas sobre conceptos y procesos básicos implicados al leer, los cuales repercuten significativamente en la comprensión. Esta aproximación teórica aporta conocimientos sobre cómo funciona y qué procedimientos se ponen en práctica al leer para esbozar apropiadamente su enseñanza y tomar decisiones acertadas que envuelvan procesos de enseñanza-aprendizaje orientados al éxito.

Desde el ámbito de la enseñanza e investigación, el valor aportado a la comprensión lectora se abre camino más tardíamente transformando el paradigma de la lectura, el cual deja de basarse en la traducción simultánea de signos centrando su atención en planteamientos interactivos en los que la comprensión lectora adquiere un papel relevante.

II.1. Concepto de lectura: ¿leer implica comprender?

La actividad de leer está ligada al proceso de comprender, ser capaz de leer conlleva la comprensión del texto. La revisión de definiciones del concepto de lectura incluye términos como “entender”, “comprender” o “interpretar”, haciendo evidente la conexión existente con la comprensión. Tal como sostienen, Adam y Starr (1982, citados en Colomer y Camps, 1996) “se entienden por lectura la capacidad de entender un texto escrito” (p 33). De igual forma, Cassany et al. (2001) indica que “leer significa comprender” (p.192), pues es imprescindible ser capaz de interpretar y construir significado de lo leído para que la lectura adopte sentido. Siguiendo esta línea, Colomer (1997) describe la destreza de leer como “un acto de comprensión de mensaje en una situación diferida a través de textos escritos” (p.6).

Otras definiciones identifican, como parte del acto de leer, el procedimiento de atribuirle un significado a lo leído. En concreto, Goodman (1984, citado en Cooper, 1990) revela la lectura como el acto de darle sentido a lo escrito. En efecto, leer involucra un proceso de interacción constante con el texto con el que adquirir una comprensión plena, lo que determina que la lectura se fundamenta en la comprensión (Martín, 2009 y Prados, 2004). Dicho de otro modo, la lectura tiene como propósito aprender a comprender lo leído (Solé, 2013). Por tanto, el desarrollo lector tiene como finalidad que

los discentes sean capaces de adueñarse del escrito desde la atribución de significados sobre lo transmitido en el texto. Los autores mencionados coinciden en que la lectura no solo involucra el reconocimiento de palabras, sino también la interpretación textual.

La comprensión lectora es un proceso interno que va más allá de la descodificación al ejercitar habilidades que acceden a seguir un proceso estratégico de lectura con el que interpretar el texto. De modo que leer se concibe como proceso interactivo entre lector y texto (Prados, 2004 y Cassany et al., 2001) conducente a la interpretación de mensajes. En este sentido, el grado de comprensión dependerá de la relación que surja entre ambos componentes (Actis, 2007); del contexto e información previa del lector. Leer parte de la descodificación para converger en la interpretación de ideas, siendo indispensable la proyección de procedimientos estratégicos durante la lectura que lo logren. De modo que la interpretación se convierte en la base de la comprensión. Si bien, Colomer y Camps (1996) lo definen como un acto de razonamiento que controla el proceso de interpretación de la información. Además, Martín (2009) lo define como el resultado de leer interpretando. Por tanto, la lectura es una capacidad orientada a entender el texto, representar las ideas expuestas, acercándonos al mismo para poder extraer nuevos conocimientos y construir significados, lejos de lo que se conocía como descodificar un texto.

Desde el ámbito educativo, esta actividad adoptará sentido siempre que enseñemos a leer comprensivamente, convirtiéndola en instrumento generador de aprendizajes significativos que dan acceso a diversas disciplinas. Saber leer va más allá de la identificación de palabras del texto adoptando la comprensión un rol vital en su enseñanza (Mendoza y Briz, 2003). De la misma forma, Solé (2000) alude que aprender a leer comprensivamente es un requisito indispensable en cualquier aprendizaje. En cambio, Colomer y Camps (1996) afirman que, pese a ser reconocida la lectura como actividad que implica comprender, la escuela no prioriza en enseñar a leer con cierto afán de interpretar el texto. En consecuencia, la investigación indaga el sentido y valor atribuido por el profesorado a la enseñanza de la lectura y, en concreto, si esta habilidad lingüística es una competencia que envuelve la comprensión textual.

Enseñar a leer supone educar en el uso de estrategias que controlan e intervienen en la interacción entre lector y texto, solo así la lectura se orienta hacia la interpretación textual. Por tanto, enseñar a leer se prolonga más allá del aprendizaje inicial de la lectura (Solé, 2013). Esto supone la planificación de un contexto de enseñanza adaptado a la edad y desarrollo del alumnado a partir de la selección de

métodos y estrategias ajustadas a sus necesidades que consigan que la lectura adopte un enfoque instrumental.

II.2. El proceso lector: componentes y fases

II.2.1. Componentes del proceso lector

El acto de leer enfocado a comprender va más allá del reconocimiento de palabras y desciframiento de signos, involucrando procedimientos de búsqueda de significados que mantienen una interacción constante con el texto. Es a través de esta relación incesante con el texto donde hablamos de proceso lector. En este sentido, la lectura es una competencia en la que están inmersos componentes cognitivos, metacognitivos, estratégicos y emocionales (Solé, 2012). En este proceso dinámico, que redirige y controla la lectura hacia la comprensión, intervienen diversidad de variables, procedimientos y componentes.

Dada la influencia que tienen los componentes del proceso lector en la comprensión de un texto, son explicitados y detallados cuáles son y cómo intervienen. En primer lugar, el proceso lector es un procedimiento de construcción de significados en el que está implicada la información del texto y los conocimientos del lector (Colomer y Camps, 1996); determinando como componentes principales el propio texto y las ideas previas del lector. Igualmente, entre los elementos que conforman el proceso interactivo entre lector y texto, Bofarull (2001) menciona los datos aportados por el texto, el contexto y los conocimientos previos del lector.

Otros constituyentes de este proceso lo conforman los procedimientos de orden inferior y superior puestos en práctica al leer. En la lectura intervienen habilidades necesarias para comprender (Tabash, 2010). Ser un lector competente exige de la interacción constante con el texto a través de la práctica de estrategias durante todo el proceso lector (Mendoza y Briz, 2003). Es indispensable la mediación de micro y macroestructuras y la activación de conocimientos previos (Martín, 2009). Según Serra y Oller, (1997), los discentes van comprendiendo lo que leen conforme interaccionan con el texto. Por tanto, un lector hábil ha de adaptarse a cualquier situación de lectura poniendo en práctica microhabilidades (Cassany et al., 2001).

Las habilidades puestas en práctica se traducen en procesos cognitivos activados durante la lectura, los cuales posibilitan la construcción de significados. En

concreto, Viana et al. (2014) citan que “leer con comprensión implica la movilización de varios procesos cognitivos y la activación de las estrategias disponibles” (p.6). En cuanto a la implementación de actividades cognitivas, Palincsar y Brown (1984, citado en Solé, 2000) proponen el desarrollo de estrategias tales como: comprensión de propósitos explícitos e implícitos; activación de conocimientos previos; determinación del objetivo de lectura; valoración de la coherencia y lógica del texto; revisión y recapitulación a través de la formulación de preguntas o elaboración y comprobación de inferencias (hipótesis, predicciones o interpretaciones). De modo que, tomando estos procedimientos estratégicos, el profesorado ha de promover la realización de lecturas comprensivas que envuelvan habilidades y capacidades con las que generar una interpretación textual.

I) Metacompreensión y procesos metacognitivos

Unido a los procesos cognitivos, la metacognición forma parte de los procedimientos estratégicos que garantizan comprender textos. Un primer acercamiento teórico define la metacompreensión como los conocimientos que posee el lector sobre habilidades y recursos cognitivos que conscientemente son aplicables al leer (Luceño, 2000). Los procesos metacognitivos son responsables de dirigir la comprensión; al percibir errores, estas estrategias son las encargadas del control del proceso de comprensión (Viana et al., 2014). Por tanto, el uso de procedimientos metacognitivos capacita al lector a controlar su proceso lector hasta lograr una comprensión textual plena.

La creación de una conciencia metacognitiva en la conducta de los lectores reivindica la práctica de estrategias metacognitivas de control y supervisión que solventen carencias encontradas al leer. El conocimiento metacompreensivo involucra tener conciencia sobre el propio lector, la actividad y las estrategias a implementar (Paris, Lipson y Lirson, 1987, citado en Luceño, 2000). Desde la enseñanza de la comprensión lectora, este procedimiento estimula que el alumnado formule y responda preguntas sobre aquello que está leyendo, con el objetivo de encontrarle significado pleno. Durante el proceso lector, la metacompreensión se manifiesta con la aplicación de estrategias metacognitivas, las cuales los docentes deben introducir por medio de pautas de trabajo y propuestas prácticas.

II.2.2. Fases del proceso lector

En el transcurso de la lectura coexisten fases que viabilizan el proceso de construcción compartida sobre lo leído. En concreto, durante el proceso lector, Mendoza y Briz (2003) mencionan que el lector ha de pasar por una fase previa, otra intermedia y, finalmente, una posterior. Asimismo, Solé (2000) establece los mismos tres subprocesos: antes, durante y después de la lectura. En cada fase, el docente establece pautas de actuación que le aportan significado al texto y generan un contexto que favorece la comprensión construida al leer. Es a través de estos instantes donde el lector usa estrategias que mantienen activo el proceso lector encaminándolo en todo momento hacia la comprensión.

En relación a la fase previa a la lectura, hay que predisponer al alumnado sobre la actividad que va a desempeñar, haciéndole sentir capacitado y predispuesto (Solé, 2000). Para favorecer la comprensión en este estadio, adquiere relevancia la creación de interés y motivación hacia la lectura. La anticipación adopta una labor primordial de predicción al activar y acondicionar el proceso lector con la intención de asegurar la comprensión.

Por otra parte, en las fases intermedia y posterior a la lectura, se construye una comprensión compartida del texto entre el docente y el alumnado (Cassany et al., 2000). Estos momentos generan un diálogo que comparten experiencias de lectura tras la implementación de estrategias diversas. No obstante, el lector adquiere mayor protagonismo en la fase intermedia ya que es el momento para la actividad comprensiva. Mantener activa la lectura y orientarla hacia la adquisición de nuevos conocimientos demanda que el lector proponga conjeturas y restablezca los conocimientos que posee (Quintanal, 1995). Entre los procedimientos en los que fragmentar el proceso lector, Colomer y Camps (1996) proponen la formulación y verificación de hipótesis planteadas y, finalmente, la interpretación de información y el control de la comprensión.

Por último, el lector se enfrenta a la fase posterior en la que valorar el conocimiento adquirido (Fitts, 1962, citado en Quintanal, 1995). Tras la lectura es acrecentado el conocimiento inicial del que el lector disponía en la fase previa y, por ello, hay que evaluar el grado de comprensión alcanzado una vez finalizada la lectura. Generalmente, esta práctica desemboca en la realización de tareas que valoran la comprensión alcanzada por el lector.

II.3. Cómo leer para aprender a comprender: tipos de lecturas y su papel en torno a la comprensión

El acto de leer no implica que esta actividad esté encaminada hacia la comprensión, hay que transformar la perspectiva sobre el proceso lector envolviendo una actitud que considere la lectura como la capacidad encaminada a comprender. Efectivamente, la concepción adoptada sobre el acto de leer y su enfoque de trabajo condiciona la forma en la que el lector se enfrenta a este proceso y, por ende, el estilo en el que aprende a interactuar con el texto. Según Tolchinsky y Pipkin (1995), el modo en la que leemos condiciona la manera en la que nos acercamos al texto. Al leer hay que poner en juego estrategias de aprendizaje orientadas a captar el sentido del texto, supeditadas a la tipología textual y propósito. Por tanto, comprender plenamente difiere de la modalidad de lectura, la cual adopta un enfoque concreto de trabajo.

Concebir la lectura como la comprensión de textos escritos conlleva que este proceso adopte las siguientes características mencionadas por Fons (2004):

- Leer como proceso activo orientado a la construcción de significados.
- Leer para la consecución de un objetivo y propósito, el cual busca en todo momento comprender lo leído.
- Leer como interacción constante entre lector y texto para apropiarse del mismo.
- Leer como procedimiento que infiere y predice a fin de pulir la comprensión generada en torno al texto.

Desde la adopción de las funcionalidades anteriores, la lectura es percibida como un proceso interactivo cuyo propósito es comprender. Para lograr una comprensión plena del texto, se ha de desarrollar una lectura interactiva centrada en los procedimientos mencionados, lo que fortalecería a pasos agigantados el desarrollo lector del alumnado al concebir que leer implica comprender.

Ante el desarrollo lector del alumnado, cualquier tipo de lectura es idónea siempre que adopte un carácter interactivo. Es prioritario el acercamiento progresivo al proceso de comprensión desde experiencias y situaciones de lectura variadas donde el lector se vea inmerso en diversidad de procedimientos con los que adquirir capacidades en distintos niveles. De aquí surge el concepto de lectura interactiva, modalidad generada a través del uso de estrategias y pautas que llevan al lector a mantener un contacto continuo durante todo el proceso lector. En este sentido, la escuela ha de

fomentar la práctica de estas habilidades a fin de favorecer en el alumnado una mejor comprensión de lo que se lee (Tabash, 2010).

Por otra parte, cabe mencionar que esta habilidad lingüística es aplicada de forma distinta adoptando finalidades diversas. De hecho, diferentes tipos de lecturas son empleadas en función al objetivo, intencionalidad y finalidad propuesta. El tratamiento didáctico de la lectura a través de contextos y procedimientos variados contribuirá a que el alumnado aplique estrategias en diversos momentos y, junto a ello, ponga en práctica procesos cognitivos con los que interpretar el texto. En definitiva, la tipología de lectura tiene una función determinante sobre la comprensión textual. A continuación, son mencionadas alternativas de lecturas que proyectan diversos procedimientos comprensivos, exponiendo su papel y funcionalidad a través de la descripción de las situaciones de aprendizaje generadas al leer.

a) Lectura extensiva e intensiva.

Un tratamiento didáctico distinto del proceso lector es adoptado al leer extensiva e intensivamente (Martín, 2005). En primer lugar, la lectura extensiva posibilita la comprensión global de textos largos (Cassany et al., 2001) y, junto a ello, el acercamiento a la lectura a partir de actividades motivadoras. Según Jiménez (2017), esta modalidad de lectura entrena habilidades que están siendo olvidadas con el uso de las TIC. Sin embargo, la lectura intensiva envuelve tareas de comprensión con textos breves enfocada al entrenamiento de microhabilidades antes, durante y después de leer.

b) Lectura recreativa y espontánea.

La lectura recreativa ejercita habilidades indispensables al leer, siendo una estrategia didáctica que accede a que el lector realice esta actividad con agrado y predisposición. Esta modalidad de lectura interviene desde la práctica de estrategias que favorecen la capacidad para comprender textos.

Por otra parte, la lectura espontánea enfoca su atención es una opción que introduce estrategias que favorezcan la comprensión en el alumnado. Esta alternativa se vincula con una lectura independiente a través de la que el propio lector lee según sus propósitos e intereses personales, forjándose un clima idóneo que repercute favorablemente en este proceso. Leer de forma obligatoria no propicia la existencia de anticipación en torno al texto ya que no seleccionar el texto origina poca expectación y

predisposición (Colomer y Camps, 1996). De aquí la importancia de permitirle al alumnado la selección de sus propias lecturas con el objetivo de crear expectativas.

c) Lectura silenciosa y en voz alta.

En la lectura silenciosa, la comprensión es el elemento central del proceso lector enfocada en la interacción producida entre el lector y el texto (Prados, 2004), la cual permite que los lectores construyan interpretaciones propias (Solé, 2000); aportando libertad para detenerse, releer, pensar u organizar ideas. Con el objetivo de aportarle efectividad a la lectura, durante ese periodo de interacción, es preciso que el lector interiorice y practique estrategias reguladoras, encaminadas al control y monitorización de la comprensión construida al leer. Algunos autores consideran esta lectura como la más efectiva para adquirir una buena comprensión (García-Rodicio, Melero y Izquierdo, 2018 y Mendoza y Briz, 2003).

Desde otra perspectiva, la lectura en voz alta se centra en la oralización, lo que obstaculiza el control del proceso lector (Colomer y Camps, 1996) y, además, elude la interiorización de la lectura comprensiva a partir de estrategias que aporten sentido y den paso a la construcción de significados sobre lo leído. Por tanto, poner énfasis en la oralidad sitúa la comprensión en un nivel secundario (Solé, 2000). No obstante, esta modalidad de lectura predispone ante esta destreza ya que la audición de textos propicia la comprensión lectora, poniendo al alumnado en contacto con aspectos formales del lenguaje necesario para comprender (Fons, 2004). En definitiva, la lectura en voz alta ejercita la comprensión de textos incluso antes de que se inicie en el aprendizaje lector (Solé, 2000).

Con el propósito de impulsar la competencia lectora y mejorar la lectura comprensiva, Ruíz y Soria (2015) proponen un plan de trabajo de la lectura en voz alta en centros educativos de Almería. Este tipo de lectura exige de una comprensión previa, es decir, ser conscientes de lo que se ha leído (Mendoza y Briz, 2003). Al practicar esta lectura, hay que entrenar estrategias que eviten que adopte mayor trascendencia la oralidad e incluso posibles carencias que impediría reconstruir el contenido de lo leído. La atribución de significado conlleva una actividad interpretativa durante la lectura (Colomer y Camps, 1996); también conocida como lectura interpretativa. Esto implica acompañar la lectura en voz alta del uso de estrategias (activar ideas previas, formular preguntas, inferir, visualizar...), aportando interactividad al proceso lector y control a aquello que el alumnado comprende. En definitiva, el desarrollo de la lectura en voz alta

ha de acompañarse de procedimientos guiados que reconduzcan la comprensión. Poner en práctica una lectura guiada demanda la incorporación de procedimientos encaminados hacia la construcción de significados.

d) Lectura dialógica o compartida.

El aprendizaje de la lectura requiere de pautas que conduzcan la actividad de leer hacia la atribución de significados. De ahí que la lectura compartida refuerza las capacidades del alumnado durante el aprendizaje lector (Gutiérrez, 2018) y, en especial, su correcto desempeño lector al emprender dicha actividad.

La lectura dialógica es una estrategia comprensiva que hace posible la verbalización de ideas compartidas (Gutiérrez, 2016), consistiendo en una propuesta de construcción conjunta de conocimiento en torno al texto que desemboca en la comprensión (Aguilar, Alonso, Pradós y Pulido, 2010 y Goikoetxea y Martínez, 2015) y, además, aumenta significativamente las interacciones existentes durante el proceso lector (Jiménez y O'Shanahan, 2008). Plantear este procedimiento de lectura es un buen momento para implementar estrategias orientadas a comprender (Solé, 2000).

Por otro lado, Calero et al. (1999) toman la lectura compartida como una estrategia de construcción compartida de significado al formular predicciones y reflexionar en torno a lo leído. Por consiguiente, esta lectura posibilita compartir conjuntamente conocimientos entre lectores. Recíprocamente, es abordada una lectura comentada que complementa la comprensión a través de nueva información, en forma de comentarios, aportados por los lectores durante y después de la lectura.

No obstante, junto a la lectura dialógica, es necesario practicar la lectura individual, también conocida como lectura independiente, al ser beneficiosa para la comprensión lectora. La lectura individual asegura que el lector comprende lo que lee al fundar un proceso interno de avance y retroceso hasta llegar a construir ideas sobre el texto (Solé, 2000), haciendo que el lector se detenga y vuelva a leer y, además, use autónomamente estrategias a fin de interiorizarlas.

e) Lectura resolutiva o estratégica.

Leer resolutivamente involucra desenvolverse en un contexto de lectura en el que el texto necesita ser comprendido. Para enfrentarnos a esta lectura, Quintanal

(1995) propone, en un primer momento, despertar el interés y captar la atención del alumnado a fin de determinar el problema y planificar su resolución. Seguidamente, aplicar procedimientos estratégicos con los que explorar el texto; abordando lo que se conoce como lectura estratégica.

II.4. De la comprensión lectora a la lectura comprensiva

El apartado anterior ha profundizado en el concepto de lectura y la vinculación con la comprensión lectora, a continuación, se da un paso más ahondando en torno a la lectura comprensiva, su desarrollo y la conexión de la misma con la capacidad para comprender textos.

Obviando un tratamiento superficial del proceso lector, leer comprensivamente exige el entrenamiento y práctica de habilidades lectoras que conduzcan a la adopción de posturas críticas en torno al texto. Los lectores han de ser capaces de construir conocimientos, atribuir valores y reflexionar a partir del significado alcanzado sobre lo que leen y, para ello, la lectura tiene que ser ejercitada con carácter comprensivo, el cual aporte un enfoque analítico al proceso lector. El abordaje de esta modalidad de lectura supone el desarrollo de niveles de comprensión como el analítico, el comparativo y el crítico en los que están envueltos diversas estrategias de lectura.

Desde el ámbito educativo, leer comprensivamente implica la práctica de estrategias lectoras con las que entender el texto antes, durante y después de la lectura. Este planteamiento de trabajo desemboca en la interacción del lector con el contenido del texto. Por tanto, la comprensión de lo leído es alcanzada siempre y cuando el tratamiento realizado de la lectura sea crítico y, además, el texto se lea de forma comprensiva. En definitiva, los procedimientos de trabajo de la lectura proyectados por el profesorado al leer inciden directamente en la comprensión y, consecuentemente, en el modo en el que se procesa el texto. Las condiciones en las que tiene lugar la lectura comportan un impacto en la interpretación generada, desembocando en una lectura más o menos comprensiva.

II.5. La competencia lectora y su vinculación con la comprensión lectora

Dada la relevancia de la comprensión lectora ante el desarrollo de la competencia lectora analizamos variables que determinan el papel de esta habilidad lingüística. Previo a profundizar en la vinculación entre términos, cabe destacar lo

complejo que resulta la realización de una disociación entre los términos “competencia lectora” y “comprensión lectora” al ser considerados equivalentes, al referirse a la misma realidad (Díez y Clemente, 2017). No obstante, la comprensión lectora envuelve un concepto más amplio que es el de competencia lectora (Jiménez, 2014), especificando que engloba esta competencia y como alcanzarla.

Preparar lectores competentes precisa que el profesorado conozca bien en qué consiste la competencia lectora. En primer lugar, Delgadová y Gullerová (2015) sostienen que esta competencia envuelve habilidades como identificar ideas principales, seleccionar información o sistematizar lo leído. El desarrollo de la competencia lectora ha de poner en práctica operaciones intelectuales en el acto lector (Moreno, 2004). La apropiación del texto demanda al lector memorizar, interpretar, valorar y organizar la información disponible. De esta manera, la consecución de esta competencia supone la formación de lectores con una alta capacidad en torno a la comprensión de escritos. Ser capaz de formular preguntas, inferir, releer o sintetizar lleva a los discentes a la adquisición de estrategias con las que ser competente ante su lectura.

Por otra parte, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), entidad responsable de elaborar los Informes PISA (Programme for International Student Assessment), define competencia lectora como “comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales y participar en la sociedad” (PISA, 2010, p.34). Partiendo de esta definición, queda patente que la comprensión lectora es indispensable ante la obtención de una buena competencia lectora.

II.6. Situación actual de la lectura: nuevos conceptos y entornos de trabajo

El desarrollo tecnológico ha contribuido a la aparición de una modalidad de lectura con la que afrontar la comprensión lectora. Los nuevos contextos lectores, generados en espacios digitales, encierran alternativas divergentes de trabajo de esta competencia. Estos cambios y avances originan un desarrollo competencial al leer, procesar información y consecuentemente, comprender, el cual es distinto con textos impresos, lo que hace imprescindible el conocimiento de conceptos y procedimientos que encierran la lectura digital y en red.

Los centros educativos están experimentando una transición digital que afecta a numerosos ámbitos de la enseñanza entre los que hallamos la lectura, originando la

aparición de nuevos conceptos sobre el proceso lector. El formato de lectura evoluciona y experimenta transformaciones a través de nuevos ambientes marcados por el uso de las TIC, en concreto se deja a un lado la lectura lineal e introducimos el concepto de navegación (López y Encabo, 2016). Para consolidar estos cambios y evidenciar la funcionalidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora, hay que conocer cuáles son estos nuevos conceptos. Hoy en día, los textos en formato digital ofrecen multitud de dimensiones que exigen al lector la práctica de procesos cognitivos con los que acceder, obtener y transformar la información disponible. En este ámbito, López (2010) cita el documento digital como uno de los avances que las TIC han introducido con una nueva práctica que es la lectura digital.

A partir de lo anterior, surgen interrogantes como: ¿en qué difiere la lectura digital o en red a la lectura en papel?, ¿cambia el proceso lector en ambos casos?, ¿qué nuevas capacidades y destrezas son necesarias para interactuar con textos en Internet? y ¿cómo se procesa la información en ambos contextos? Para responder a estas preguntas, hay que percatarse de la situación actual de la lectura, la cual vislumbrará la dimensión de la comprensión lectora en este contexto.

II.6.1. Hipermedia, hipertexto y multimedia

Tal como entendemos el proceso lector, leer consiste en una práctica en la que se sucede una interacción constante entre lector y texto. En contextos digitales, esta interacción involucra nuevos conceptos como hipermedia, hipertexto y multimedia, los cuales rompen la linealidad otorgando mayor interactividad y protagonismo al lector. Estos conceptos describen la disimilitud entre la lectura en formato digital en pantalla con la lectura en papel (Cassany, 2012).

En primer lugar, la hipermedia es la unión del hipertexto y multimedia (imagen, audio, vídeo...) constituyendo la lectura hipermedial como aquella modalidad que envuelve leer textos en este formato (Trillos, 2012). Para llevar a cabo la lectura hipermedial e interpretar lo leído, hay que poner en marcha estrategias de carácter exploratorio (Trillos, 2012), a la vez que habilidades vinculadas a la navegación. Según Coiro y Dobler (2007), una experiencia de lectura en Internet exitosa demanda de fuentes de conocimiento previo, estrategias inferenciales y procesos de lectura autorregulados. Es a partir de procedimientos estratégicos y correctas habilidades de navegación cómo la información disponible es transformada e interpretada obteniendo nuevos conocimientos.

Dada la interactividad del proceso de comprensión lectora, la lectura hipermedial de textos multimodales genera espacios de aprendizaje que desarrollan estrategias que orientan el proceso lector hacia la interpretación. Esta convergencia digital desarrolla competencias vinculadas a la lectura de textos multimediales como son habilidades cognitivas centradas en la lectura de imágenes (Gutiérrez, 2009). Es evidente que, con este formato lector, las representaciones visuales adquieren representatividad formando parte del proceso de comprensión.

Inmersos en el concepto de hipermedia, los itinerarios de lectura digital envuelven la comprensión de hipertextos a los que el lector accede a través de enlaces de Internet. Según López y Encabo (2016) hipertexto es un “documento electrónico compuesto por unidades textuales interconectadas que forman una red de estructura no lineal” (p.168). Partiendo de esta interconexión, el hipertexto posibilita al lector tomar decisiones y conectar de forma más cercana con el autor y el texto (López, 2010), lo que conduce al replanteamiento del papel del lector y docente en este contexto. Especialmente, el docente ha de incluir estrategias que reconduzcan esa interacción hacia la comprensión, enseñando al discente a leer en contextos multimedia a través del despliegue de estrategias lectoras (Coiro 2003 y López, 2010). Para ello, el seguimiento de un orden es característico en esta lectura (Herrada-Valverde y Herrada-Valverde, 2017). De igual forma, los hipertextos proyectan en la comprensión desafíos cognitivos y perceptivos supeditados a la estética del hipertexto (Spires y Estes, 2002, citados en López, 2010). Como ejemplo de lectura de hipertextos, las webquest son un recurso que utiliza comúnmente el profesorado en Educación Primaria, el cual acompaña la lectura de habilidades de búsqueda y selección de información.

La hipertextualidad predominante posibilita al lector transitar de un texto a otro rompiendo la linealidad del texto impreso (Cassany, 2012) a través de nodos y enlaces (Herrada-Valverde y Herrada-Valverde, 2017). A partir de aquí, emerge el concepto de intertextualidad que se refiere a la conexión entre textos disponibles en la red que permiten la navegación entre documentos conectados (Cassany, 2012), dando lugar a distintos trayectos de lectura en los que la literatura infantil y juvenil debe estar presente (Rovira-Collado, 2013). Desde este contexto, como variables que más inciden y pueden afectar en gran medida a la comprensión, se ha de incidir en los instrumentos de navegación y búsqueda, la estructura hipertextual y la gradualidad de los enlaces (García-García, Arévalo-Duarte y Hernández-Suárez, 2021), acomodando la gestión de este proceso desde pautas que predisponen a comprender.

Dada la autonomía del lector ante el acceso a hipertextos, la lectura es controlada desde la planificación del proceso lector. Según Amadieu y Salmerón (2014, citado en Herrada-Valverde y Herrada-Valverde, 2017), la comprensión de hipertextos demanda al lector la realización de sus propias secuencias de lectura que integran información de diferentes nodos. Por medio de acciones estratégicas es como el lector accede a enlaces y documentos hipermediales y construye significado (Henao y Ramírez, 2007). Al igual que al leer un texto lineal, la conexión entre documentos y escritos ha de conducir hacia la interpretación. Por el contrario, la excesiva autosuficiencia del lector llevaría a la realización de lecturas poco supervisadas, que no profundizan en la comprensión, ni hacen uso de estrategias y habilidades básicas encaminadas a comprender, tales como releer partes difusas, extraer ideas conforme leemos, formular preguntas, marcar palabras clave, esquematizar o visualizar.

Durante la lectura convergen distintos modos de representación de contenidos (imagen, vídeo, sonido...) o fuentes interconectadas, conocidos como multimodalidad de contenido. Estas modalidades plantean a la escuela una alfabetización digital tanto al leer como comprender textos. Según López (2010), las TIC han originado formas multimodales de comprensividad. En concreto, los discentes han de ser capaces de interpretar sonidos, leer imágenes y captar el sentido de elementos gráficos que acompañan el texto, incidiendo todo ello en la comprensión del mismo, no solo interpretamos el texto, sino que también el contenido que acompaña al mismo.

En definitiva, los docentes han de abrir nuevas vías de trabajo y alfabetización que enriquezcan la enseñanza de la lectura y favorezcan la comprensión de información disponible en la red. Para ello, la ejercitación de esta perspectiva de lectura precisa de proyectos y programas en entornos digitales que involucren lecturas multimodales y experiencias educativas con materiales multimedia que trabajen la comprensión desde estos entornos. A modo de ejemplo, una línea de trabajo planteada por Cabero et al. (2018) dispone de material multimedia para mejorar el nivel de comprensión lectora de alumnado de segundo tramo de Educación Primaria al incidir en el uso de estrategias metacognitivas durante la lectura que hacen al lector consciente de su proceso comprensivo.

CAPÍTULO III: ACERCAMIENTO A LA COMPRENSIÓN LECTORA

CAPÍTULO III: ACERCAMIENTO A LA COMPRENSIÓN LECTORA

El propósito de este capítulo es esbozar el concepto de comprensión lectora y componentes envueltos en este proceso, previo a analizar su papel en la etapa de Educación Primaria. Es imprescindible entender y conocer los procesos implicados al comprender textos para planificar su enseñanza y valorar el tratamiento práctico de esta competencia en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Con el propósito de superar obstáculos al comprender, Tapia (2005) parte de la consigna de determinar cuáles son aquellos factores instruccionales de los que depende esta capacidad. Por lo tanto, considerando esta base teórica, exponemos la respuesta más acertada a las deficiencias en comprensión lectora, la percepción de dicho proceso y valoración de las opciones metodológicas y procedimientos de trabajo que predominan en las aulas y materiales implementados en la Educación Primaria. Previo a profundizar en aspectos didácticos, conocemos los contenidos teóricos envueltos en este proceso.

Finalmente, se manifiesta el papel adoptado por el vocabulario ante la comprensión de textos y el vínculo de destrezas del lenguaje como la expresión oral y escrita ante el desarrollo de la comprensión de escritos.

III.1. La comprensión: ¿qué significa comprender?

Antes de puntualizar sobre el procedimiento seguido al comprender textos, se introduce en qué consiste y cómo se alcanza la comprensión. En primer lugar, comprender supone la aplicación de una serie de subprocesos o estadios. La operación mental envuelta implica la identificación del contenido del mensaje y su función (Tuffanelli, 2010). De modo que al comprender el sujeto es capaz de construir en su mente una red de relaciones entre conceptos (Sánchez y García-Rodicio, 2015). Son estos microprocesos los que contribuyen a la interpretación significativa sobre lo que se lee (Serra y Oller, 1997). Al comprender intervienen procesos como identificar, asociar, relacionar, integrar e interpretar globalmente el texto (Martín, 2009). Por tanto, la comprensión supone distinguir palabras, formular propuestas, conectar ideas e incluso deducir partiendo de conocimientos previos (Clemente, 2001).

Desde el ámbito de la lectura, comprender se establece como una destreza comunicativa que tiene lugar en esta actividad (Mendoza y Briz, 2003). Para Cassany et al. (2001) lectura y comprensión aparecen íntimamente vinculadas. En concreto, el

propósito de la lectura es comprender aquello que procesamos, siendo las estrategias cognitivas y metacognitivas las que garantizan la comprensión (Solé, 1992).

Para ilustrar mejor, Cooper (1990) define la comprensión de la siguiente forma:

La comprensión es el proceso de elaborar significados por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen: es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto (p.19).

Según la definición anterior, la interacción creada entre lector y texto es responsable de comprender. No obstante, para adquirir el nivel de comprensión, el lector ha de realizar una interpretación simbólica (Quintanal, 1997); interviniendo habilidades cognitivas y metacognitivas que forjan esta representación. Así pues, esta capacidad envuelve “edificar la representación cognitiva del sentido de un escrito” (Plaza-Plaza, 2021). Comprender lo leído encierra la generación de apreciaciones e interpretaciones sobre lo que leemos desde procedimientos estratégicos que representen la información escrita. Por lo tanto, ante la adquisición de nuevos aprendizajes, el acto de comprender ha de estar enfocado en la construcción de significados personales que relacione los conocimientos previos con los disponibles (Solé, 2012). En este sentido, la comprensión es componente que encamina hacia el aprendizaje ya que no habrá aprendizaje sin comprensión.

III.2. La comprensión lectora desde la Didáctica de la Lengua y la Literatura

Dada la amplia variedad de concepciones y definiciones atribuidas a la comprensión lectora, una conceptualización previa precede a profundizar en modelos y concepciones sobre su enseñanza en Educación Primaria. Antes de todo, mencionar que disciplinas como la Psicología han contribuido enormemente en la demostración de aspectos y procesos que surgen al comprender y, concretamente, la Psicología cognitiva argumenta cómo actúa el lector cognitivamente (Bofarull, 2013).

Las conceptualizaciones más repetidas sobre comprensión lectora atribuyen que esta destreza es un procedimiento interactivo entre texto y lector. Más allá de la descodificación, comprender un texto abarca un contexto interactivo entre sujeto y texto en el que intervienen diversos procesos cognitivos. De hecho, Pérez (2005) la detalla como un proceso de interacción entre el lector y el texto. Asimismo, Solé (2000) la

denomina como “proceso de construcción de significados acerca del texto que pretendamos comprender” (p. 7). Por tanto, el actor de leer es un proceso comprensivo que tiene como finalidad interpretar la intención comunicativa y el significado del texto leído.

Una definición propuesta por Prados (2004) considera:

El proceso de comprensión lectora es un proceso complejo, basado en la interacción entre el lector y el texto, en el que intervienen muy diversos factores, entre ellos, las finalidades de la lectura que persigue el lector cuando se enfrenta a cada texto y sus conocimientos previos, textuales y culturales. (p. 215).

De forma similar, completando las designaciones anteriores, Pérez-Zorrilla (2005) cita que “la comprensión a la que el lector llega se deriva de sus experiencias previas acumuladas, experiencias que entran en juego, se unen y complementan a medida que descodifica palabras, frases, párrafos e ideas del autor” (p.123). Unido a este, Jiménez (2016a) la define como “la capacidad del ser humano de entender lo más objetivamente posible lo que un autor ha querido decir sobre el texto” (p. 9).

Por otra parte, la comprensión de textos es revelada por Tolchinsky y Pipkin (1995) como “un proceso interactivo e inferencial que implica la construcción de un modelo mental del significado del texto” (p.106). Esta definición evidencia la necesidad de formular cualquier tipo de inferencia. Acogiendo el término inferencia, Quintanal (1997) concreta comprender una lectura como “proceso interactivo y complejo cuya consecución vendrá condicionada por dos factores: significación y la inferencia” (p.128). Por tanto, para que un lector dote de significación un texto, es básico el buen dominio lingüístico y, además, la reflexión sobre el uso del lenguaje, concibiendo este proceso como la interacción entre el lector, el texto y su contexto (Lomas, 2003).

De igual importancia, Cooper (1990, citado en Mendoza y Briz, 2003) presenta cuatro principios en los que se fundamenta la comprensión lectora:

- La experiencia previa del lector. La forma de comprender un texto depende de los conocimientos previos de partida.
- La interacción entre lector y texto accede a la elaboración de significados.
- El proceso de comprensión está constituido de distintos tipos de comprensión.

-La comprensión lectora es un proceso interactivo que ha de ser entrenado.

Ante la pregunta, ¿qué hacemos para comprender apropiadamente un texto?, Sánchez y García-Rodicio (2015) ofrecen tres procedimientos responsables de la comprensión: descodificación, proposición e integración lineal. En este proceso, el primer estadio que da acceso a la comprensión es la lectura y activación del significado de aquellas palabras y conceptos leídos. Posteriormente, un segundo paso se refiere a la construcción y atribución de relaciones de significado de aspectos descodificados y, finalmente, conectamos y generamos nuevos aprendizajes que han sido integrados con el propósito de comprender.

La comprensión lectora es una capacidad compleja en el que interaccionan elementos con finalidades diversas. Otros aspectos influyentes en el proceso de comprensión lectora son los conocimientos previos, el grado de motivación hacia la lectura y los objetivos propuestos o la intención (Solé, 2000, citado en Prados, 2004). En primer lugar, la comprensión de un texto dependerá del objetivo de lectura, el control al leer tiene que lograr dicho objetivo (Brown, 1983, citado en Solé, 2000). Desde este contexto, los objetivos son definidos como “afirmaciones que indican al lector lo que puede averiguar de la lectura de un capítulo o texto determinado” (Cooper, 1990, 122). De ahí que, al emprender la tarea de comprender, el docente ha de valorar este aspecto decisivo que encauza al lector hacia la comprensión, predisponiendo los aprendizajes previos a la lectura.

III.2.1. Antecedentes y consolidación del concepto *comprensión lectora*

El concepto de comprensión lectora ha sido estudiado desde diversas perspectivas -Psicología, Pedagogía y Lingüística- lo que ha llevado a la adopción de concepciones variadas, las cuales describen en profundidad el proceso lector, qué sucede al comprender y, junto a ello, enriquecen nociones disponibles sobre el comportamiento lector. Estas indagaciones han afianzado los conocimientos sobre la capacidad para comprender, consolidado el concepto de comprensión y conforma un constructo teórico íntegro que cimienta este contexto de enseñanza-aprendizaje y las prácticas de lectura desarrolladas en los procesos educativos.

La consideración aportada a la comprensión lectora no es característica del área de Lengua Castellana y Literatura ya que es adoptada comúnmente como destreza a potenciar ante la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde cualquier

ámbito. Investigadores y lingüistas han tratado de determinar y detallar que es lo que ocurre cuando el lector comprende un texto y qué papel tiene este proceso con el objetivo de encaminar y mejorar la manera en la que los lectores encauzan la comprensión de textos.

Innumerables investigaciones y trabajos ilustran el proceso resultante de comprender escritos especificando habilidades y procedimientos que el lector pone en práctica. Estos hallazgos proyectan una evolución en el concepto de comprensión lectora, pasando de concebirse como una capacidad centrada en la descodificación de fonemas y grafemas a su percepción como un proceso interactivo que ahonda sobre el texto a partir de habilidades cognitivas y metacognitivas de orden inferior y superiores. A modo de ejemplo, Bormuth, Manning y Pearson (1970, citado en Gordillo y Flórez, 2009) concibieron que la comprensión lectora se despliega con la práctica de habilidades cognitivas encaminadas a la adquisición de información al leer. Estas indagaciones perciben cambios en la concepción que adoptaba originariamente el proceso de comprensión y, consecuentemente, el acto de leer, contribuyendo a que este concepto evolucione a lo que hoy conocemos como comprensión lectora y reconociendo qué sucede al leer desde la valoración de cómo actúa el pensamiento.

Al remontarnos en el tiempo, enfoque pasivo que caracterizaba el proceso lector desarrollaba la comprensión lectora desde procedimientos mecánicos y automatizados. La enseñanza de la lectura comenzaba por las unidades mínimas del lenguaje (sílabas, palabras, frases...), donde el sentido del texto no suponía ninguna preocupación para el lector, quien debía esforzarse por descodificar apropiadamente el texto. En torno a los años 60, el acto de comprender era descrito como un simple proceso de descodificación (Fries, 1963), basado en un aprendizaje mecánico de la lectura. El propio concepto se asociaba al reconocimiento de palabras, asumiendo que los discentes sabían leer al aprender estos procedimientos, obviando la asistencia de procesos mentales complejos que activaban el proceso de atribución de significados al texto. Los sistemas pedagógicos del momento enfocaban el aprendizaje lector hacia la descodificación del texto, eludiendo que la comprensión lectora fuera un proceso inmerso en el mismo. Más adelante, entre los años 60 y 70, distintas corrientes psicolingüísticas pasan a concebirlo como proceso interactivo, adoptando la comprensión un enfoque renovado basado en procesos cognitivos de orden superior e inferior. En definitiva, la práctica de lectura es entendida como una secuencia basada en procesos cognitivos y operaciones mentales (Goodman, 2002, citado en Moreno, Ayala, Díaz y Vásquez, 2010).

Por otro lado, la Psicología es un ámbito que ilustra qué sucede al comprender plasmando aquellos niveles que intervienen (Jiménez, 2015). Este aprendizaje es concebido como conjunto de procesos mentales enfocados en la construcción de significados, alejados de la repetición de contenidos. Asimismo, la taxonomía de Barret ilustra los niveles en los que se jerarquiza la comprensión de un texto, los cuales explicitan dimensiones cognitivas y afectivas, involucrando componentes afectivo-sociales (Barret, 1968). La revelación de estos niveles en la enseñanza de la lectura aporta la posibilidad de profundizar en el texto desde distintos enfoques (literal, inferencial, crítico y afectivo-social), llevando al lector a usar su pensamiento y poner en juego diversidad de procesos cognitivos en un contexto real de aprendizaje.

Esta concepción renovada del proceso lector proyectó la planificación de una enseñanza de la lectura contextualizada, la cual acciona estrategias y procedimientos cognitivos vinculados a la lectura comprensiva. Por otra parte, acerca del papel adoptado por el lector, esta nueva perspectiva atribuye que el rol del lector es totalmente activo y constructivo, atribuyendo significados al texto a partir de experiencias previas y conectando dicha información con los nuevos aprendizajes (Luceño, 2000). De modo que este procedimiento encaminado a la comprensión de lo que se lee no desarrolla solamente un nivel de descodificación de la información escrita, sino que interacciona para poner en juego procedimientos alejados de una lectura superficial del texto.

Las prácticas envueltas en este contexto de enseñanza han adoptado un perfil errado al basar el tratamiento de esta competencia en la evaluación del grado de comprensión, práctica alejada de procedimientos de lectura enfocados a la interpretación de escritos, los cuales confunden su enseñanza con la evaluación de la misma. En respuesta a estas concepciones erróneas del acto lector, en los años 60 y 70, fueron cuestionadas la tipología de actividades propuestas por los docentes, evidenciando que estas propuestas se orientaban a evaluar el grado de comprensión sin aportar nada relevante a su enseñanza (Cooper, 1990). Tradicionalmente, en el ámbito de la enseñanza obligatoria, la lectura comprensiva ha estado ligada a la realización de comentarios de texto (Lomas, 2003). Esta perspectiva dirige esta habilidad hacia la evaluación a partir del reconocimiento de ideas del texto tras la lectura. En contraposición a la visión tradicional, nuevas corrientes pedagógicas aplican estrategias que garantizan y encauzan el acto de leer hacia la comprensión. A su vez, se delimita que comprender un texto consistiría en la construcción de significados (Snow y Sweet, 2003).

La transformación surgida en la forma de concebir la comprensión ha incidido en el trabajo con estrategias encaminadas a la mejora de los procesos de aprendizaje (Cooper, 1990). Es sustituida la concepción que mantenía que la descodificación automática implica que el lector es capaz de comprender, introduciéndose procesos y subprocesos con los que el lector va interpretando el texto y construyendo significados en torno al mismo. Por ello, esta investigación observa si el tratamiento del proceso lector ha sufrido cambios, evidenciando cómo se concibe y trabaja esta capacidad. Los hallazgos posibilitarán la discusión sobre su estado, a fin de proyectar nuevas estrategias y alternativas que mejoren su enseñanza.

III.2.2. Factores y habilidades que inciden al comprender

Existen una serie de factores y habilidades que condicionan e inciden en el proceso de comprensión, estableciendo una relación y cohesión entre estos. Por ello, en primer lugar, son citados factores con un papel relevante en dicha actividad y, posteriormente, indicamos habilidades envueltas al comprender.

Alcanzar una competencia adecuada al comprender, es imprescindible para el desarrollo y progreso del alumnado. La predisposición con la que se desarrolla este proceso puede verse condicionado por factores y componentes que intervienen en su aprendizaje y, especialmente, aquellos ligados al lector, contexto o texto. Hay que conocer cuáles están implicados para proyectar eficazmente la enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora. Los conocimientos teóricos son punto de partida en la planificación didáctica del aprendizaje lector suscitando destrezas con las que enfrentarnos a esta capacidad.

En primer lugar, en lo referido al texto, intervienen factores lingüísticos que llevan al lector a iniciar este proceso partiendo de la descodificación de los fonemas, seguido de un procesamiento léxico en la memoria que precede al análisis semántico y la representación mental y de significado en torno al texto (Carriedo y Alonso, 1994). Estos factores podrían resumirse en fonológicos, morfológicos, sintácticos y semánticos, cuya relación garantiza estar comprendiendo y representando mentalmente el significado textual, lo que permite conectar con los conocimientos disponibles. Estos mecanismos se activan en el lector poniendo en uso estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivo-motivacionales, cuya interacción entre niveles accede a comprender.

Otro factor contextual interviniente consiste en las condiciones de lectura, entre ellos se encuentran los contextos psicológicos, sociales y afectivos. En concreto, Palincsar y Brown (1984, citado en Solé, 2000) exponen que el contenido contextual claro es una de las tres premisas primordiales al comprender, junto con la disposición de conocimientos previos y el dominio de estrategias.

El lector requiere de información previa que predispone hacia la comprensión. Esta información engloba los conocimientos sobre el tema, la comprensión de conceptos específicos y la terminológica (Cooper, 1990). Por ello, la intención de la lectura y las ideas previas serían factores que inciden en esta capacidad. Cuando se lee un texto, se alcanzará su comprensión siempre que el lector identifique la intención del escrito (Carriedo y Alonso, 1994). Por tanto, es decisivo explorar las ideas previas y reconocer el propósito del texto antes de iniciar la lectura. Igualmente, en relación con los conocimientos previos, Colomer y Camps (1996) citan que “la comprensión del texto resulta muy determinada por la capacidad de escoger y activar de todos los esquemas de conocimiento pertinentes en el texto” (p. 56). La realización de una adecuada comprensión textual evidencia la necesidad de activar planteamientos previos, siendo primordial el factor mediador entre lector y texto. Asimismo, Pearson y Johnson (1978, citado en Luceño, 2000) alegan que la comprensión lectora construye de forma activa puentes entre conocimientos nuevos y conocidos. Al proceso lector se le atribuye un carácter dinámico enfocado en la construcción de nuevos significados a partir de saberes disponibles. Sin esquemas previos, el lector no podrá generar una comprensión de lo leído y, en consecuencia, la información plasmada en el texto no generará nuevos aprendizajes.

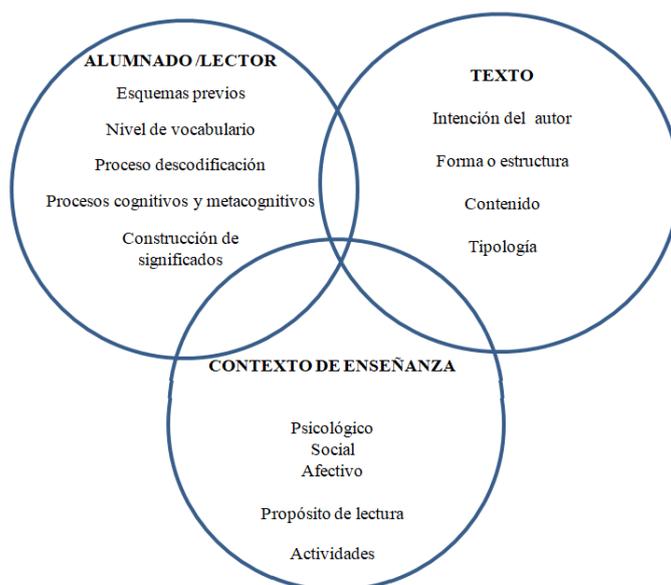
Por otra parte, la actitud y la motivación del lector condiciona la manera en la que se desarrolla el proceso lector. Algunos autores (Cooper, 1990 y Luceño, 2000) confirman que la actitud del lector es un componente que incide en el desempeño de habilidades de lectura al comprender. En concreto, Zayas (2012) reconoce la motivación como factor clave en la competencia lectora. Junto a este, Mezzalira y Boruchovitch (2014) evidencian que construir significados al procesar el texto va a depender de los recursos cognitivos, metacognitivos y afectivos del lector. Por consiguiente, la falta de motivación al emprender el proceso de comprensión lectora determina su desarrollo (Tapia, 2005). Asimismo, la motivación tiene un papel influyente al desarrollar habilidades comprensivas a través de procesos cognitivos y metacognitivos (Taboada, Tonks, Wigfield y Guthrie, 2009). La predisposición hacia la lectura incide en el desarrollo de estrategias de autocontrol que benefician la comprensión (Huesh, 2007).

De esto modo, si no se crea un entorno propicio que estimule la realización de lecturas comprensivas, difícilmente el alumnado estará predispuesto a la adquisición de estrategias con las que darle sentido a la lectura.

Por último, las estructuras afectivas son intereses que el lector desarrolla en torno a la lectura que influyen la comprensión generada del texto (Luceño, 2000). En relación a las implicaciones prácticas, este componente demandaría valorar si los docentes motivan al alumnado durante el proceso lector a través de textos y tareas próximas a sus intereses y, junto a ello, si realmente infieren sobre la actitud del lector antes de leer, al ser factores que condicionan el tipo de interacción que encaminan al alumnado a comprender.

Figura 1

Elementos intervinientes en la comprensión lectora



Fuente: Adaptación de Luceño (2000).

La Figura 1 ilustra diversos factores que inciden en el proceso de comprensión lectora; entre ellos la madurez lectora, los conocimientos previos disponibles (Sanz, 2008) o contextuales (Martín, 2009); observándose como componentes principales el texto, el lector y el contexto. Asimismo, Marchesi (2005) sostiene que se requiere de tiempo, un estado de tranquilidad, interés y perseverancia. Los docentes han de crear un clima de lectura adecuado para conseguir la comprensión textual.

Por otra parte, al comprender intervienen otras habilidades que condicionan y repercuten en este proceso. El aprendizaje de la lectura envuelve procedimientos estratégicos que ejercitan distintas habilidades. Según Quintanal y Téllez (2000), la lectura dispone de procedimientos básicos (descodificación, comprensión, integración de conocimientos y placer de leer) y metacognitivos (planificación, supervisión, regulación y evaluación). Por tanto, como componente de la competencia lectora, la comprensión lectora es una macrohabilidad compuesta de microhabilidades tales como “la comprensión global, la comprensión de detalles laterales o la capacidad de inferir el significado de una palabra desconocida” (Cassany et al., 2001, p.88).

Inmersos en estas habilidades de comprensión, Rosenshine (1980, citado en Bofarull, 2013) establece los siguientes ámbitos:

- Habilidades que implican reconocer detalles concretos.
- Habilidades de inferencia simple: percibir palabras por el contexto, establecer relaciones causa-efecto y comparar y contrastar información.
- Habilidades de inferencia compleja: determinar la idea principal o temática, extraer conclusiones o predecir.

III.2.3. Niveles de comprensión lectora

La comprensión de un texto se subdivide en niveles apoyados en destrezas graduadas de menor a mayor dificultad que desarrollan distintas habilidades comprensivas (Morales, 2016). Los estadios en los que el texto es comprendido están interconectados con el propio desarrollo del pensamiento ya que, conforme se profundiza en la lectura, convergen en el pensamiento del lector niveles que interpretan el contenido y generan significados del propio texto. Por tanto, partiendo de estos niveles, un texto siempre puede ser comprendido mejor (Cassany et al., 2001). Cada nivel pone en práctica procesos cognitivos inferiores y superiores generadores de dicha comprensión, integrando estadios que fortalecen el proceso lector.

Al configurar la comprensión como un proceso cíclico, Jiménez (2015) establece estos niveles como un conjunto de círculos concéntricos que sitúan al lector en el centro de la comprensión. De modo que, para adquirir una comprensión textual plena, el docente tiene que proponer experiencias e interacciones que lleven al lector a la reconstrucción de significados en torno al texto en distintos grados y niveles contenidos en esos círculos concéntricos. Cuanto más se profundice en dichos niveles, mayor significado se le aporta al texto que está siendo representado (Carriedo y Alonso, 1994).

El grado de interacción que el lector establece con el texto hace que la comprensión acoja distintos estadios. Son variadas las clasificaciones que categorizan los niveles de profundización de comprensión de un texto, optando por un compendio de niveles considerados por distintos autores. En primer lugar, Morales (2016) expone que el tratamiento de la lectura se compone de los siguientes niveles: “literalidad, retención, organización, inferencia, interpretación, valoración y creación” (p.88). Asimismo, otra clasificación cita la comprensión literal, reorganizativa, inferencial y crítica como niveles principales (Catalá, 1996, citado en Jiménez, 2015).

I) Modelo de taxonomía de Barret.

La categorización que ilustra comúnmente los niveles de comprensión lectora consiste en el modelo de taxonomía de Barret (1968) compuesto de cinco condiciones cognitivas y afectivas, dada su aplicabilidad a cualquier categoría textual. A continuación, se expone brevemente las características concretas de estos niveles y el papel que tiene la comprensión en cada uno de ellos.

-Comprensión literal: nivel emprendido nada más iniciar la lectura (Jiménez, 2015), el lector identifica información explícita en el texto al ejercitar procesos como reconocer y recordar.

-Comprensión reorganizacional: nivel de procesamiento lector que se ocupa de la organización y ordenación de ideas y aspectos extraídos del texto por medio de procedimientos de síntesis y categorización. En este nivel, el lector sintetizará, elaborará resúmenes y mapas conceptuales y semánticos y clasificará la información leída.

-Comprensión inferencial: nivel inscrito como núcleo de la comprensión que involucra el uso de estrategias para inferir en torno al texto. Para lograr una comprensión profunda, la práctica de la lectura no es limitada a un proceso comprensivo centrado en responder a preguntas literales, sino que avanza hacia la realización de conjeturas y conexiones y formulación de hipótesis, haciendo que el lector relacione e integre lo leído con sus preconcepciones previas. El desarrollo de estas habilidades de lectura le hace ir más allá de las experiencias previas.

-Comprensión crítica: la enseñanza de la lectura ha de adoptar un papel crítico (Cassany, 2009). Enseñar a comprender desde un nivel crítico implica habilidades procesuales durante la comprensión (Gómez-Villalba y Pérez, 2001). Para ello, hay que

profundizar en el texto realizando una lectura crítica. Este nivel supone la emisión de juicios valorativos al opinar o juzgar sobre algo leído (Sánchez, 2013). El lector evalúa el contenido del texto aportando opiniones y reflexiones personales. En definitiva, el aprendizaje lector tiene que desenvolver el espíritu crítico a través de estrategias con las que razonar y adoptar criterios sobre lo leído.

-Comprensión apreciativa: nivel que envuelve un componente afectivo a través del que el lector reconoce sentimientos y emociones envueltas en el texto.

II) Comprensión lectora según los objetivos de lectura.

Por otra parte, compartimos una clasificación basada en los objetivos de lectura. El estilo que adopta la comprensión de un texto estriba del grado de interacción que el lector establece con el texto, junto a la calidad y profundidad que adquiere esa relación. Sobre la base de las ideas expuestas, Sánchez y García-Rodicio (2015) atribuyen que el alumnado podrá lograr una comprensión profunda, superficial o crítica, entre ellas:

-Comprensión profunda: demanda al lector ir más allá de la información contenida en el texto. Este procedimiento envuelve que el lector integre sus esquemas previos considerando lo expuesto por el texto, a fin de interpretar lo leído.

-Comprensión superficial: el lector se apoya de datos e ideas del texto para generar una comprensión del mismo. No demanda ahondar en ideas implícitas, ya que las ideas se hallan de forma explícita en el texto. El lector ha de ser capaz de localizar y seleccionar información adecuada con la que construir una comprensión. Como parte de este procedimiento, la comprensión superficial exigirá al lector la ejercitación de destrezas y tareas vinculadas a resumir y sintetizar y, además, recuperar y localizar información leída.

-Comprensión crítica: en este estadio, la conducta lectora se caracteriza por la generación de juicios y establecimiento de valoraciones que llevan al lector a posicionarse críticamente ante el texto.

Tabla 1

Procesos lectores y comprensión generada

Procesos lectores	Grado de representación	Nivel de comprensión
Decodificar y extraer ideas del texto Reconocer la idea principal o temática Sintetizar contenidos del texto	Comprensión superficial	Nivel literal
Activar conocimientos previos Inferir y autoformular preguntas Visualizar	Comprensión profunda	Nivel inferencial
Establecer metas Evaluar la relación texto-contexto Autoevaluar la comprensión del texto	Comprensión crítica	Nivel crítico y metacomprendivo

Fuente: Adaptación de Sánchez y García-Rodicio (2015).

No cabe duda la relevancia de plantear un tratamiento de la comprensión lectora centrado en tareas de indagación, formulación de interrogantes, reflexión y valoración en torno al texto, profundizando en cualquier nivel de lectura. Adquirir una comprensión textual plena requiere que los docentes sean más exigentes en el proceso de interpretación textual y, para ello, introduzcan procesos y estrategias de trabajo que abran al lector nuevas vías con las que entender el texto. La Tabla 1 plasma procedimientos enfocados a la disposición de un amplio grado de representación del texto y el abordaje de distintos niveles de lectura.

III.2.4. La comprensión lectora en fases: estrategias de lectura

La adquisición de una competencia estratégica en comprensión lectora es relevante en el desarrollo educativo del alumnado (Paris, Wasik y Tuner, 1991). Este apartado realiza un acercamiento a procedimientos estratégicos que todo lector ha de poner en práctica al leer, puesto que procesar información textual y aportarle significado a la lectura requiere de lectores capaces de usar estrategias cognitivas y metacognitivas (Solé, 2012), planificando este proceso en tres momentos: antes, durante y después de la lectura. De hecho, numerosos investigadores (Flavell 1979, Luceño, 2000 y Solé, 2012) organizan las estrategias de lectura en los niveles cognitivo y metacognitivo. Las secuencias didácticas han de involucrar destrezas de lectura basadas en

procedimientos cognitivos y metacognitivos que faciliten la representación de información contenida en el texto y, consecuentemente, interpretación textual.

En estos escenarios de enseñanza y aprendizaje, las estrategias de lectura forman parte del proceso de construcción compartida de conocimientos, plasmando una práctica guiada que tiene como propósito su dominio (Solé, 2000), las cuales avivarían la comprensión y el proceso de enfrentarse a la lectura de un texto. Conforme el lector se familiariza con las mismas, su uso comienza a ser autónomo, aplicándolas en situaciones y contextos que los convierte en lectores activos que redirigen su propio proceso de comprensión. Según Luceño (2000), la implementación de estrategias contribuye a que los lectores afronten y regulen la lectura y, a su vez, generen aprendizajes significativos conectando los nuevos conocimientos con esquemas previos.

Como componentes del proceso lector, Solé (2012) menciona las siguientes implicaciones de estas estrategias:

- Planifican el proceso lector dotando de sentido a la lectura.
- Controlan la comprensión lectora durante todo el proceso lector al inferir, interpretar e integrar conocimientos nuevos con los previos.
- Reelaboran información al integrar con la disponible.

La planificación de la lectura envuelve tres momentos graduados en los que el lector ha de implementar estrategias. Al tomar la lectura como proceso, cada uno de estos estadios garantiza progresivamente la apropiación del texto. A continuación, son explicitados dichos pasos y, a su vez, es concretada la actuación del lector según el momento.

I) Antes de la lectura: precomprensión.

El momento previo a la lectura posee relevancia pedagógica ya que orienta al alumnado a aprender fácilmente (Quintanal, 1995). En relación a la precomprensión, Solé (2000) menciona que este trabajo, que precede a la lectura, acondiciona el proceso lector aportando seguridad, confianza y motivación, haciendo que, desde un primer momento, el discente se convierta en un lector activo.

Una clasificación realizada por Martín (2009) desglosa las siguientes estrategias previas a la lectura de un texto:

-Estrategias centradas en las particularidades del texto: comprensión de la temática, tipología textual, palabras clave, conectores que aportan coherencia...

-Estrategias basadas en la metacognición del proceso lector (estrategias de apoyo): hojear, subrayar o marcar el texto, hacer anotaciones en los márgenes, usar glosarios, buscar en el diccionario...

-Estrategias basadas en las distintas fases del proceso lector (estrategias de precomprensión): estrategias de inicio de la lectura (reconocer el tema y argumento o identificar las partes), estrategias de anticipación (valorar el contenido del texto según el contexto) y estrategias de formulación de expectativa y estrategias de interpretación.

Como parte del aprendizaje lector, hay que proponer actividades y ejercicios de prelectura que impliquen la memoria, la atención y la discriminación visual (Cassany et al., 2001). Si bien, Serra y Oller (1997) coinciden en que la atención es requerida al leer y, en concreto, en la interacción que surge entre texto, discente y docente, teniendo que activarla para evitar desconectar de la lectura. Al mismo tiempo, Bartlett (1932, citado en Bofarull, 2013) evidenció en sus estudios que los conocimientos previos disponibles son cruciales en la adquisición y tratamiento de nuevo conocimiento.

II) Durante la lectura: comprensión.

En este momento, el lector ha de mantener una interacción constante con el texto, confrontando la información recibida a fin de integrarla con los conocimientos disponibles (Puente, 1991, citado en Quintanal, 1995). Para mantener dicha interacción, el lector aplica estrategias con las que inferir, comprobar y revisar lo comprendido, acogiendo destrezas ante posibles carencias en la comprensión. En definitiva, es una etapa que solventa dificultades surgidas (Solé, 2000).

III) Después de la lectura: interpretación y aprendizaje.

Esta modalidad de trabajo que precede a la lectura envuelve estrategias con las que ampliar el conocimiento una vez leído el texto (Solé, 2000). Tras la lectura, el lector profundiza y refuerza lo comprendido a través de actividades que envuelven distintas estrategias de lectura.

III.2.5. Modelos de comprensión lectora

Todo texto dispone de un significado que ha de ser comprendido, es, al profundizar en los niveles que conforma el texto, cuando el lector obtiene nuevos conocimientos. Atendiendo a los procedimientos estratégicos empleados, el lector implementa distintos modelos de comprensión lectora que enfocan de forma distinta el tratamiento realizado sobre el proceso lector. Estos métodos aportan información sobre cómo es originada la comprensión de un texto. Asimismo, por medio de estos modelos, se ejercitan operaciones didácticas que suscitan el desarrollo de la competencia en la comprensión (Tuffanelli, 2010). Por tanto, desde la Didáctica de la Lengua y la Literatura, diversos modelos teóricos ilustran el procesamiento de la lectura, los cuales presentamos a continuación:

I) Modelos ascendentes, descendentes e interactivos.

Ahondar en esta capacidad demanda barajar aquellos modelos de actuación que orientan el proceso de lectura. Existen una serie de modelos teóricos que explicitan cómo tiene lugar el proceso de comprensión lectora. Los dos primeros con carácter unidireccional y el resto procedimientos más globalizadores, determinando cuál adoptar como método pedagógico de enseñanza de la lectura que se ocupa del procesamiento de la información (Vallés, 2015).

I.1) Modelo ascendente.

El modelo ascendente, conocido como *bottom up* (Mendoza y Briz, 2003), modelo de procesamiento ascendente (Colomer y Camps, 1996) o superficiales (Latorre y Montañés, 1992), percibe la comprensión como un proceso secuencial y jerárquico que parte de unidades mínimas hasta unidades superiores. A partir de este modelo, el procesamiento cognitivo comienza en niveles inferiores hasta llegar a niveles superiores constituidos por el texto o frases (Colomer y Camps, 1996), procesándose el texto unidireccionalmente (Alonso y Mateos, 1985). En definitiva, se lleva a cabo un procesamiento semántico que parte de unidades mínimas hasta el nivel texto, siguiendo un estilo de enseñanza de la lectura centrado en la decodificación que consolida en el lector las reglas de correspondencia grafema-fonema (Vallés, 2015).

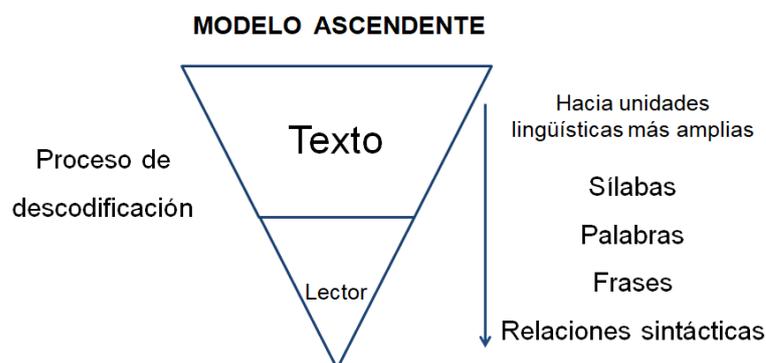
A través de este modelo cognitivo, los datos del texto van siendo identificados desde el nivel perceptivo (Tuffanelli, 2010), poniendo menor atención en procesos

cognitivos superiores (Latorre y Montañés, 1992) y siendo inexistentes las instrucciones que incrementan la comprensión textual (Juric, Andrés y Ané, 2005), lo que se traduce en tareas que miden esta capacidad respondiendo a preguntas o valorando el recuerdo de aquello leído.

Este modelo decodifica y codifica desde el reconocimiento de palabras que acceden al texto (Pascual-Gómez y Carril-Martínez, 2017), siendo precisa la identificación de palabras desde la aportación de significado. El proceso de descodificación es aquel que lleva al lector comprender lo leído (Esteban, 2017) y lo hará siempre que sea capaz de descodificar su contenido. Por tanto, este modelo trabaja el texto desde un nivel literal, identificando ideas concretas del texto desde la ausencia de estrategias con las que inferir, conectar o incluso razonar en torno a su significado.

Figura 2

Representación del modelo ascendente de comprensión lectora



Fuente: Elaboración propia.

En efecto, el modelo ascendente se compone de niveles graduados que van desde el reconocimiento de aspectos visuales del texto, a través de componentes como fonema, sílaba, letra y palabras, hasta procedimientos que atribuyen significados integrando semánticamente dicho conjunto (Luceño, 2000). Tal como se percibe en la Figura 2, el proceso lector es iniciado con la descodificación progresiva de unidades del lenguaje cada vez más amplias hasta que finalmente se establecen relaciones sintácticas y semánticas.

I.II) Modelo descendente.

Los modelos descendentes, nombrados *top-down* (Mendoza y Briz, 2003) o secundarios profundos (Latorre y Montañés, 1992), parten de la comprensión del

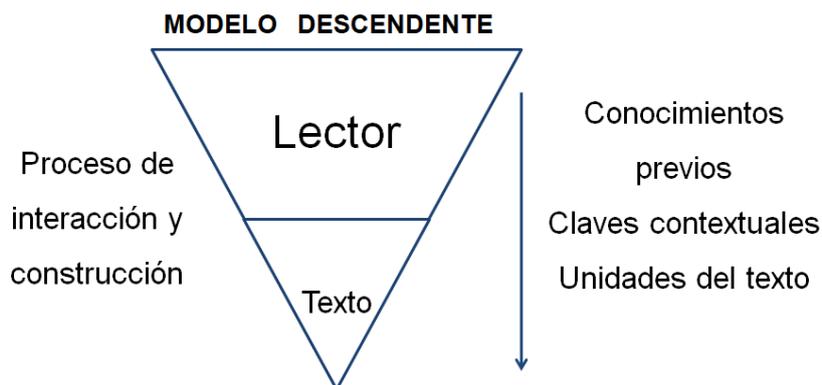
mensaje general del texto, identificado en un primer momento (Martín, 2009). A la inversa del modelo anterior, este procedimiento de enseñanza parte de la identificación del mensaje global para posteriormente definir unidades inferiores. Este enfoque de trabajo potencia el uso de procesos cognitivos de orden superior durante la lectura, predisponiendo a comprender.

Siguiendo este modelo, el lector emplea sus conocimientos y experiencias previas ante la atribución de significaciones y, en concreto, conocimientos sintácticos y semánticos (Alonso y Mateos, 1985). Para ello, el modelo parte de la mente del lector y se dirige hacia el texto (Colomer y Camps, 1996). Al comprender un texto intervienen conocimientos y experiencias previas del lector (Mendoza y Briz, 2003), siendo relevantes prácticas previas encaminadas a la construcción de una comprensión textual.

El rol principal del lector es encargarse de la creación de significados en torno al texto a partir de hipótesis y anticipaciones propias que son verificadas con la utilización de los saberes previos (Solé, 2000). Este tiene que seleccionar sus propias interpretaciones y, para lograrlo, pone en práctica estrategias cognitivas y metacognitivas conforme avanza en la lectura. Tal como sostienen Pascual-Gómez y Carril-Martínez (2017), este modelo está vinculado con operaciones metacognitivas, no recurriendo únicamente a procesos de tipo cognitivo.

Figura 3

Representación del modelo descendente de comprensión lectora



Fuente: Elaboración propia.

La Figura 3 muestra cómo el lector avanza en la lectura interaccionando constantemente con el texto desde la anticipación de ideas, formulación de hipótesis y contrastando información previa. Todo este proceso de interacción parte de las preconcepciones, pistas contextuales y componentes del texto.

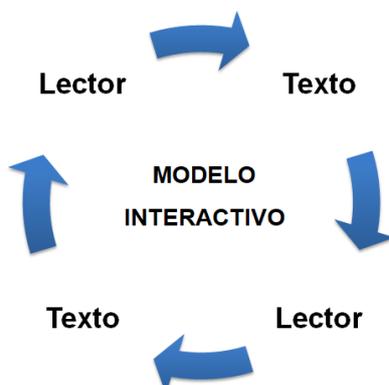
I.III) Modelos interactivos.

El modelo interactivo percibe el proceso de comprensión lectora como aquel en el que se interrelacionan de forma equilibrada los conocimientos previos del lector y la información textual (Cassany et al., 2001). Tomando como base estas preconcepciones, es posible interpretar el contenido del texto (Martín, 2009). El lector utiliza simultáneamente ambos conocimientos para aclarar datos sobre el texto, garantizando esta estrategia de comprensión (Solé, 2000).

Este modelo centra su atención en las capacidades lingüísticas del lector que lo conduce a un procesamiento con carácter ascendente o descendente (Luceño, 2000). Es el propio lector quien cimienta la atribución de significados. El dominio lingüístico e ideas previas hacen que interactúe de manera específica con el texto para integrar progresivamente en sus esquemas la información obtenida. Por tanto, atendiendo a este modelo, el proceso de lectura es un entramado de subprocesos simultáneos e interdependientes que tienen lugar entre lector y texto (Colomer y Camps, 1996), los cuales dan comienzo con la formulación de expectativas (Cassany et al., 2001). A su vez, el modelo interactivo adopta una perspectiva cognitiva al relacionarse interdependientemente procesos de alto y bajo nivel cognitivo (Mendoza y Briz, 2003), los cuales Pascual-Gómez y Carril-Martínez (2017) denominan microprocesos, vinculados a la identificación, y macroprocesos, envueltos en la comprensión en profundidad. A diferencia de los modelos anteriores, los procedimientos interactivos posibilitan que el lector use paralelamente procesos cognitivos de orden inferior y superior. En la interacción, que tiene lugar al leer, intervienen interdependientemente procesos descendentes y ascendentes que ayudan a comprender (Juri et al., 2005).

Figura 4

Representación del modelo interactivo de comprensión lectora



Fuente: Elaboración propia.

La Figura 4 muestra que el procesamiento de la lectura envuelve un proceso cíclico centrado en el lector y el texto. Las actividades propuestas desde este modelo están centradas en enseñar a procesar el texto desde estrategias que garantizan la comprensión (Llamazares et al., 2013), percibiendo al lector como agente que procesa activamente la información y el acto de leer como una actividad cognitiva compleja (Benítez, 2016).

II) Modelos proposicionales de comprensión de textos.

Los modelos proposicionales ponen el foco de atención en la estructura del texto, la cual es aprovechada para obtener información a fin de comprender. El lector forja una representación cognitiva del texto a partir de proposiciones sobre los personajes, los acontecimientos o las acciones, proyectando el tratamiento textual en los siguientes pasos (Knitsch y Van Dijk, 1978, citado en Luceño, 2000):

- 1.º Los enunciados del texto se agrupan en bloques.
- 2.º Los bloques se interrelacionan formando una red.
- 3.º Se conforma un texto integrado por información relevante.

III.3. El papel del vocabulario al comprender textos

III.3.1. Marco introductorio

El dominio del léxico tiene repercusión directa en la lectura e incide en la comprensión, cuanto mayor sea su dominio más fácil es descifrar y construir nuevos significados. Algunos estudios demuestran que el vocabulario manejado por el alumnado es cada vez más pobre y escaso y, además, este déficit repercute en la capacidad de comprensión de un texto (Fajardo, Hernández y González, 2012 y Suárez et al., 2010). Por consiguiente, las carencias en la apropiación del texto están vinculadas a la falta de vocabulario o desconocimiento de términos que llevan al lector a desconectar de la lectura, lo cual incide en el correcto desarrollo del proceso de comprensión lectora. Por esta razón, el acceso al léxico es un componente a tratar durante el proceso lector a través de la promoción y el trabajo recíproco del vocabulario.

Numerosos autores coinciden en destacar que la identificación del léxico cumple un papel fundamental al comprender (Hernández, 1996; Luceño, 2000; Santiuste y González, 1993 y Tapia, 2005) y, además, este dominio está asociado a esta capacidad (Cain y Oakhill, 2014). De hecho, disponer de un vocabulario amplio está determinado

por destrezas lectoras como la velocidad y comprensión lectora (Mendoza y Briz, 2003). En un acercamiento a esta relación, Carriedo y Tapia (1994) citan que “comprender es conocer el significado del vocabulario que aparece en el texto” (p.28). Por tanto, es fundamental considerar el planteamiento de trabajo del vocabulario al comprender textos, a fin de programar estrategias que predispongan hacia la comprensión a través de contextos que dan acceso al léxico y conceptos que entranña el texto.

El trabajo planificado de la comprensión lectora tiene que incidir en el vocabulario, convirtiéndolo en instrumento que, además de aumentar el léxico, concede recursos que favorecen la comprensión textual en las distintas etapas del proceso lector. Es evidente el nexo existente entre vocabulario y comprensión lectora, aludiendo a la importancia de trabajarlo durante la lectura para prevenir problemas en la comprensión y, además, recíprocamente, la lectura es la práctica más eficaz para incrementar el vocabulario (Viana et al., 2014).

En cualquier contexto de aprendizaje, hay que valorar los componentes que condicionan el desarrollo de un determinado proceso de enseñanza-aprendizaje. Ante el reconocimiento del léxico, Tapia (2005) menciona la cantidad de vocabulario disponible; los conocimientos previos; el contexto semántico y sintáctico y el planteamiento metodológico como condicionantes a contemplar, si pretendemos impulsar la capacidad para comprender textos. El lector construye nuevos significados partiendo de la información disponible, si identifica las palabras incluidas en el texto. La construcción de significados sobre términos del texto implica el acceso al léxico partiendo de los conocimientos disponibles y seleccionando estrategias más adecuadas desde un contexto de instrucción propicio.

El grado de comprensión alcanzado por el lector está condicionado por su bagaje léxico. Para lectores que tienen un gran bagaje de vocabulario, la comprensión de un texto se ve beneficiada (Cain, Oakhill y Lemmon, 2004; Gutiérrez-Braojos y Salmerón, 2012 y Mendoza y Briz, 2003). Cuanta más riqueza léxica disponga el alumnado, mayor será su nivel de comprensión, favoreciendo sus capacidades como lector. Igualmente, el uso de estrategias de lectura para comprender va a determinar el dominio léxico (Serra y Oller, 1997). Desde este ámbito, el papel de la escuela es el de ampliar en la mayor medida posible el bagaje del alumnado (Quintanal, 1997). La formación de lectores con abundante riqueza léxica demanda la planificación de una enseñanza del vocabulario enfocada a la aplicación de estrategias durante la lectura.

Finalmente, la indagación de prácticas docentes y propuestas didácticas demuestra si el vocabulario es trabajado al leer un texto y valora en qué medida estas secuencias de trabajo favorecen la comprensión; partiendo de que el contexto de trabajo del léxico condiciona la identificación de significados (Seinderberg y McClelland, 1989, citado en Tapia, 2005). Por ello, se indaga si los docentes desarrollan habilidades orientadas a la interpretación, análisis o comprensión del léxico y estructuras lingüísticas contenidas en un texto, pues la interpretación del vocabulario por el contexto y el análisis de su estructura son estrategias que desarrollan la comprensión durante la lectura. Además, unido a las prácticas docentes, es revelado el tratamiento didáctico del vocabulario que proporcionan los libros de texto en las secuencias de lectura, reconociendo las tareas planteadas y demostrando si el vocabulario es realmente trabajado a partir de estrategias que facilitan la generación de una comprensión textual plena.

III.3.2. Tratamiento didáctico del vocabulario durante el proceso lector

El tratamiento didáctico aportado al léxico en las secuencias de lectura condiciona la manera de procesar el texto, siendo un factor derivado interviniente en la comprensión (Viana et al., 2014). Seguidamente, es expuesto el modo de trabajo del vocabulario desde una perspectiva que apuesta por la adquisición de términos y deducción del léxico a través de la atención en distintos momentos.

Para impedir que el desconocimiento del léxico repercuta en la comprensión, el profesorado tiene que ofrecer planteamiento de trabajo que instruyan en el uso autónomo de estrategias con las que interpretar el significado de términos desconocidos (Hernández, 1996), promoviendo habilidades de vocabulario (Cooper, 1990). Estas estrategias se aplican antes, durante y después de la lectura y hacen de la misma un proceso comprensivo que fluye hacia la construcción de significados y adquisición de nuevos términos. En concreto, los docentes han de enseñar habilidades que posibiliten al alumnado prever, inferir y deducir el significado de palabras por el contexto como es el seguimiento de pistas contextuales (Viana et al., 2014) o el reconocimiento de la estructura morfológica de las palabras. Previo a la aplicación del diccionario, online o en papel, la búsqueda del significado de palabras o términos demanda mostrar al lector estrategias que le aporten significado al léxico.

El tratamiento explícito del vocabulario de la lectura es una vía de trabajo con la que el lector encuentra el significado de las palabras y, al mismo tiempo, adquiere

habilidades al leer. El docente ha de instaurar una atmósfera que de cabida a la interpretación desde la lectura comprensiva, la cual favorezca la adquisición de nuevos términos. Las pautas emprendidas ante la contextualización de términos desconocidos generan gradualmente una comprensión. A propósito de abarcar esta habilidad, son consideraciones y orientaciones en cada uno de los momentos del proceso lector.

Antes de la lectura

En cuanto al planteamiento de trabajo del vocabulario antes de la lectura, esta fase adopta como intención principal prever el vocabulario; basándonos en pautas propuestas por Mendoza y Briz (2003):

- Seleccionar palabras cuyo significado sea relevante de comprender.
- Crear una lista de supuestas palabras a hallar en el texto para comprobarlas a posteriori. A raíz de ello, otra técnica previa son las redes de vocabulario que asocian términos que se relacionan entre sí (Cooper, 1990).
- Elaborar un listado con nuevas palabras y su significado.

Es momento de extraer ideas previas indagando sobre vocabulario específico del texto, puesto que difícilmente el lector comprenderá si desconoce el vocabulario previo (Mendoza y Briz, 2003). Además de seleccionar textos con vocabulario adaptado al nivel del alumnado, el docente ha de determinar aquellas palabras que deben ser aclaradas (Gutiérrez et al., 2015). Esta propuesta previa tiene que generar una discusión dialógica proyectada a la construcción compartida de significados entre el docente y discente con el fin de predisponer hacia la lectura.

Durante la lectura

En este segundo estadio es momento de proporcionar tácticas con las que el alumnado descifre el significado de los términos desconocidos durante el trascurso de la lectura. Para ello, Mendoza y Briz (2003) aconseja llevar conjuntamente a la práctica procedimientos vinculados al léxico, entre ellos:

- Plantear un análisis estructural (sufijos, prefijos...) y contextual de las palabras desconocidas que contribuyen a deducir el significado de términos desconocidos.
- Realizar un análisis morfológico de la palabra incidiendo en la raíz, prefijos o sufijos (Luceño, 2000).
- Subrayar en el texto los términos desconocidos y, posteriormente, acudir al diccionario para buscar su significado.

-Vincular los nuevos términos con otros conocidos.

-Exponer con sus propias palabras el significado de términos desconocidos. Para ello, se pueden componer frases y elaborar un diccionario personal.

-Sustituir los términos desconocidos por palabras antónimas, sinónimas o frases subyacentes, haciendo uso de lo que Luceño (2000) denomina como claves contextuales.

En definitiva, un pleno desarrollo del proceso lector insiste en activar conocimientos asociados a la lectura (Tapia, 2005). Inferir sobre el texto es una vía que anticipa información y predispone ante la apropiación del texto. En relación con el acceso al léxico, se anticipa el contenido del texto y se crean inferencias para impedir que aquellas palabras desconocidas compliquen la construcción de significados.

Después de la lectura

Finalmente, la fase posterior se ocupa de afianzar y fortalecer la comprensión de los nuevos términos a partir de su uso en contextos diversos, entre ellos:

-Tareas de sinónimos y antónimos del léxico de la lectura.

-Plantear actividades sobre polisemia y homonimia.

-Proponer lecciones específicas de vocabulario (Cooper, 1990).

-Creación de familias de palabras o campos semánticos, recurriendo al vocabulario del texto.

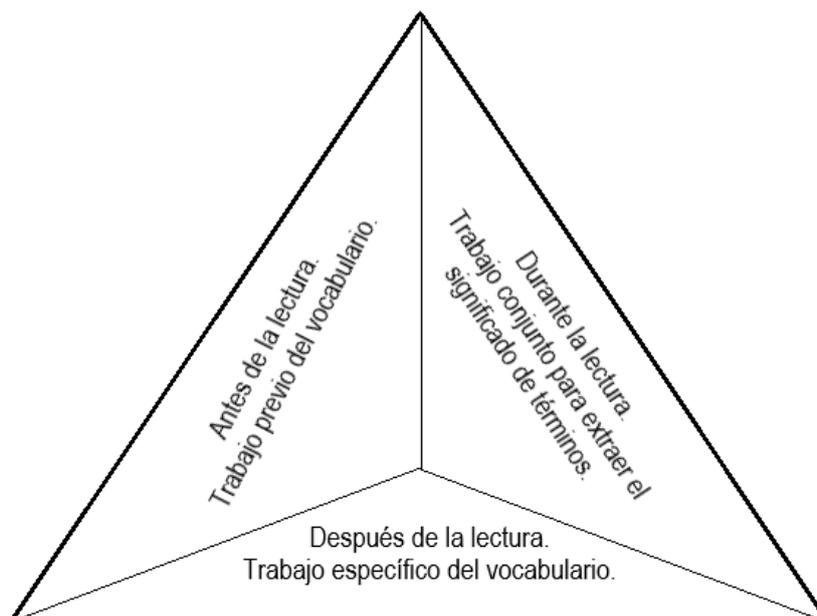
-Construcción de frases o escritos a partir de palabras del texto.

-Creación de ficheros de palabras en las que analizar contextualmente términos y características. Además, otra alternativa consiste en elaborar bancos o listado de palabras con aquellos términos aprendidos o pendientes de adquirir (Cooper, 1990).

-Disponer en el aula de un rincón léxico donde crear murales de vocabulario.

Figura 5

Modelo para desarrollar el vocabulario



Fuente: Adaptación de Cooper (1990).

La Figura 5 plasma una alternativa planificada de desarrollo del vocabulario durante la lectura, la cual se propone la obtención de beneficios en el proceso de comprensión lectora y desarrollo lingüístico del alumnado al dotarle de recursos y estrategias que hacen frente a la comprensión de textos y control de dicho proceso. Por tanto, los docentes han de programar estrategias y tareas que promuevan un tratamiento didáctico apropiado del léxico durante todo el proceso lector.

Como parte de este tratamiento didáctico, mencionar principios y orientaciones metodológicas que guíen sistemáticamente su enseñanza durante el proceso lector, impidiendo que su desconocimiento repercuta en la comprensión lectora. En primer lugar, una orientación determinante es el uso de claves contextuales que atribuyen significado a términos desconocidos de la lectura. La atribución de significados recurre al contexto familiar incidiendo en palabras conocidas, frases e incluso párrafos del texto, las cuales se presentan en forma de definición, sinónimo y/o antónimo, yuxtaposición o frase adyacente (Cooper, 1990). Por otro lado, el análisis estructural de términos ofrece información precisa en la aportación de significados, realizando este análisis en función de palabras clave, raíces verbales, prefijos, sufijos, terminaciones inflexivas, palabras compuestas o contracciones.

Conducir la lectura hacia la comprensión requiere del trabajo paulatino del vocabulario, no solo consiente la interpretación del texto, sino que impulsa el nivel léxico del alumnado. Como es expuesto a lo largo del apartado, al trabajo previo del vocabulario le prosigue destrezas afines a la extracción de significados mientras se lee y, finalmente, tras la lectura, el trabajo específico del vocabulario, recurriendo a lo que Cooper (1990) denomina como lecciones de vocabulario específico, las cuales son una opción de trabajo que profundiza y refuerza términos aprendidos de forma contextualizada.

III.3.3. El diccionario como instrumento de trabajo del vocabulario

El diccionario en papel y digital es un recurso didáctico que desarrolla la competencia lectora al actuar como instrumento que reelabora y clarifica significados léxicos. En el aula, suele ser incluido para trabajar la comprensión de términos o palabras desconocidas que dificultan la lectura. Además, a fin de familiarizar a los lectores en formación con este recurso, su utilización parte de los elementos curriculares del área de Lengua Castellana y Literatura, incluyendo estándares de aprendizaje que evalúan el dominio y conocimiento ante el uso del diccionario en todos los cursos.

Al leer, el diccionario es un instrumento decisivo para integrar nuevos vocablos y trabajar el significado del léxico. Las secuencias de lectura han de desarrollar habilidades que proyecten un buen uso del mismo desde todos los niveles educativos (Gutiérrez et al., 2015). No obstante, otros señalan que son necesarias estrategias con las que inferir en el significado del léxico y prever significados a partir de pistas contextuales (Viana et al., 2014), enfatizando en el contexto del término (Tapia, 2005). Entre las pautas de lectura, el docente ha de incidir aspectos contextuales de aquellos términos desconocidos; la interpretación del léxico garantizará que se está comprendiendo.

Por otra parte, la interrupción de la lectura para buscar el significado de palabras, ha de realizarse cuando sea necesario ya que evitamos que los lectores desconecten de la lectura (Solé, 2000). Asimismo, Cassany et al., (2001) coinciden en que su uso ha de realizarse cuando sea imprescindible ya que la búsqueda exhaustiva de términos no garantiza que el alumno alcance la comprensión del texto. De modo que, si el alumnado no es capaz de atribuirle significado a aquellos términos desconocidos a través de las estrategias mencionadas, es preciso recurrir al diccionario (Cooper, 1990). Aun así, durante la lectura, hay que promover actividades que envuelvan el uso de estrategias

que mejoren eficazmente la comprensión lectora a partir de la adquisición de nuevos términos, tales como el trabajo en torno a la palabra (raíz, sufijos o prefijos), sustitución por sinónimos, generación de pequeñas explicaciones, extracción de definiciones o comparación entre términos. Por tanto, en base a aquellos términos desconocidos, el diseño de un trabajo estratégico entrena la capacidad de comprender desde un comportamiento lector basado en la supervisión y control.

III.4. El papel de la expresión escrita ante la comprensión lectora

III.4.1. Posibilidades de la producción escrita ante la comprensión lectora

Es innegable el nexo existente entre lectura y escritura, el aprendizaje de ambas destrezas ha de adoptar un camino unidireccional a partir de contextos reales que aporten sentido al aprendizaje lectoescritor (Fons, 2004). Como citan López y Encabo (2016), la composición de textos consiste en “un proceso interactivo en el que el lector o escritor interactúan con el texto construyendo su propia información a partir de la actualización de conocimientos previos y la puesta en práctica de diversas estrategias y habilidades” (p. 152). En efecto, la creación de aprendizajes funcionales supone el aprovechamiento de la conexión entre ambas destrezas, debiendo impulsar procesos de enseñanza centrados en habilidades de comprensión y expresión escrita; comprender siguiendo un proceso de escritura. En cualquier caso, el desarrollo de la competencia lectora será abordado desde la escritura si los docentes introducen planteamientos metodológicos que planifiquen este proceso (Moreno, 2004); entre ellos: sintetizar en una frase cada párrafo leído, formular preguntas, esquematizar ideas conforme se lee, crear resúmenes o completar organizadores gráficos.

Respecto al rol adoptado por la escritura al comprender, no cabe duda de que la expresión escrita desarrolla ideas y apoya la construcción de significados en torno a lo leído. Ambas destrezas lingüísticas necesitan de la comprensión ante la reconstrucción de significados. No obstante, para que exista esta conexión, López y Encabo (2016) recomiendan incidir en una intervención didáctica centrada en tres momentos: planificación, textualización y revisión. Por otra parte, diversos autores (Alharbi, 2015; Colomer y Camps, 1996 y Wallace, Pearman, Hail y Hurst, 2007) han considerado la producción de textos como un medio que enseña y fortalece la comprensión lectora. Al componer y comprender textos, existen procedimientos afines. En primer lugar, el proceso de supervisión de una composición facilita la comprensión de aquello que se lee (Carriedo y Alonso, 1994). Unido a ello, la autorregulación y el control supone volver

a la lectura permitiendo al lector conectar con el texto escrito y, así, evitar carencias al comprender. Este vínculo beneficia el aprendizaje de ambas destrezas, pues la introducción estratégica de procedimientos lectoescritores facilita la comprensión tanto de lo que se lee y como lo que se escribe.

Concebir el proceso de escritura integrado en el desarrollo lector requiere la contextualización de la comprensión lectora en torno a la escritura mediante estrategias lectoras apoyadas en procedimientos y actividades de escritura. Diversas estrategias integran la escritura como parte del proceso lector (*Sobre el tema, El cubo, Organizador gráfico cuatro esquinas y Lee, responde, revisa y discute*) fortalecen esta capacidad a la vez que la escritura (Wallace et al., 2007). En este sentido, la intervención tiene que envolver destrezas de lectura y escritura que forjen un comportamiento lector y escritor que complemente y aporte funcionalidad a ambos aprendizajes. Para ello, es imprescindible que las estrategias cognitivas y metacognitivas usadas sean plasmadas por escrito, accediendo significativamente al texto y construyendo significados en torno al mismo a través de un proceso escritor basado en la planificación, textualización y revisión (Fons, 2004).

La expresión escrita es una habilidad que contribuye a forjar una comprensión profunda del texto. Por consiguiente, los discentes mejorarán su comprensión de lo leído siempre y cuando escriban sobre lo que leen (Alharbi, 2015). Para que accedan a escribir sobre lo que leen, el docente ha de ejercitar en el alumnado el uso por escrito de estrategias en cada momento del proceso lector y, en especial, tras la lectura. Durante la lectura, cualquier actividad de expresión escrita promueve la comprensión del texto si envuelve procedimientos que profundizan en el contenido del mismo desde distintos niveles y generando un diálogo compartido con variedad de interrogantes. Teniendo en cuenta a López y Encabo (2000), la técnica de los talleres creativos y literarios es un modelo de trabajo que promovería la interpretación textual desde actitudes críticas y reflexivas.

La obtención de información para elaborar un escrito sobre un texto se lleva a cabo mediante estrategias vinculadas a la identificación de componentes del mismo. Pedirle al alumnado que organice y proyecte sus ideas contribuye a la construcción de significados sobre lo que está leyendo. A su vez, es una oportunidad para interiorizar estructuras textuales e identificar la intención comunicativa (Carriero y Alonso, 1994). Ambas habilidades complementan el aprendizaje lectoescritor, si los discentes son capaces de redactar un texto narrativo es porque conocen su estructura y,

recíprocamente, al leer la reconocerán, accediendo fácilmente a las ideas principales y, por tanto, a la interpretación de información.

Hay que aportar relevancia a las creaciones del alumnado y el trabajo de la comprensión textual a través de producciones propias, las cuales den pie a la síntesis de datos, exposición de información y expresión. La práctica de la escritura tiene efectos positivos en la comprensión lectora y en el pensamiento crítico al incidir y favorecer la organización de ideas y pensamientos (Graham, 1983, citado por López, 2016). En concreto, la producción de escritos tiene fines creativos que conducen al trabajo de esta capacidad desde un nivel crítico. Por ello, dar forma a las producciones escritas implica hacer hincapié en su comprensión. La capacidad de leer y exponer ideas por escrito adoptará sentido siempre que esté enfocada a la comprensión tanto de lo leído como de lo plasmado por escrito.

En definitiva, los beneficios de la lectura comprensiva en componentes vinculados a la expresión escrita son evidentes para el aprendizaje lectoescritor del alumnado. En concreto, el desarrollo de la lectura comprensiva posibilita la adquisición de competencias como la ortográfica, semántica y sintáctica (López, 2016). Asimismo, la producción de textos escritos se ve facilitada por una buena comprensión lectora (Viana et al., 2014). Por tanto, ambas destrezas se retroalimentan potenciando complementariamente habilidades y ámbitos de la competencia lingüística como son la lectura y la expresión escrita.

III.4.2. Tareas comprensivas y producción de textos escritos: escribir para comprender

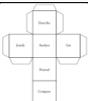
Expuesto lo anterior, es preciso que el profesorado aproveche la funcionalidad del lenguaje, plasmando el tratamiento de la comprensión lectora con tareas de producción de escritos. El desarrollo de la escritura ha de plantearse a partir de aquello que los estudiantes leen (Alharbi, 2015) y, a su vez, involucrar un proceso escritor dispuesto en pasos (Graham y Hebert, 2010). Se favorece la construcción progresiva de significados, siempre que sigamos un proceso planificado y gradual de escritura a partir de lo leído.

La práctica convencional que conecta escritura y lectura está comúnmente vinculada a responder por escrito a preguntas sobre un texto. Sin embargo, este procedimiento de trabajo es poco acertado, eludiendo estrategias centradas en la

construcción de contenido. Al contrario, son requeridas propuestas didácticas con las que el lector-escritor le aporta significado al contenido del texto, haciendo el texto más comprensible a través de sus escritos, convirtiéndolo en lo que Cooper (1990) denomina compositor de significado.

Por consiguiente, ante la creación de un contexto lectoescritor significativo, las tareas de producción de escritos sobre lo leído y comprendido tienen que envolver la elaboración de comentarios de texto, reseñas, aportaciones personales, críticas, resúmenes u organizadores gráficos, trazando un proceso lector reflexivo. Unido a ello, otras opciones de trabajo involucran elaborar notas y responder a preguntas en torno al texto (Graham y Hebert, 2010). Al plasmar por escrito aspectos y componentes del texto, el alumnado ha de valerse de estrategias de lectura con las que apropiarse del mismo. En definitiva, beneficiando ambas competencias, el docente ha de aprovechar tanto de procedimientos estratégicos vinculados al proceso de producción escrita como de estrategias lectoras con las que comprender plenamente el texto y plasmar por escrito el contenido de la lectura.

Tabla 2
Estrategias de instrucción de expresión escrita

Estrategia	Procesos comprensivos	Escritura	Actividad modelo
<i>Sobre el tema</i>	Resumir, sintetizar, localizar información relevante...	Parafrasear, reescribir, cohesionar y expresar ideas.	Resumen mientras leemos
<i>El cubo</i>	Cuestionarse, evaluar, comparar, ilustrar, justificar	Expresar respondiendo a preguntas	 (Wallace et al., 2007, p.10)
<i>Organizador gráfico cuatro esquinas</i>	Hacer conexiones, activar conocimientos previos o identificar aspectos relevantes	Organizar y conectar ideas.	Organizador gráfico para identificar cuatro aspectos importantes del texto
<i>Lee, responde, revisa, discute</i>	Releer, formular preguntas, plantear hipótesis, justificar...	Expresar y desarrollar ideas	Preguntas cooperativas

Fuente: Adaptación de Wallace et al. (2007).

La Tabla 2 presenta el modelo de trabajo de Wallace et al. (2007) que integra estrategias de expresión escrita durante el proceso lector a partir de actividades basadas en procesos cognitivos que exponen por escrito lo leído. El abordaje de tareas comprensivas de escritura durante una secuencia de lectura mejora y perfila el comportamiento lector y escritor del alumnado; normalizando el tratamiento de ambas competencias como procesos conectados entre sí. Los planteamientos didácticos del proceso lector han de involucrar la redacción de textos y expresión por escrito de ideas partiendo de la información obtenida al practicar estrategias de comprensión lectora, creando en las aulas contextos en los que el alumnado tanto expresa por escrito como genera una comprensión de lo que lee.

III.5. El papel de la expresión y comprensión oral al comprender

La disposición curricular explicita el abordaje íntegro de la expresión oral integrada con el resto de habilidades lingüísticas, puesto que su desarrollo está vinculado a la comprensión de escritos. Al leer, esta capacidad comunicativa es el vehículo que guía el desarrollo comprensivo del lector. De hecho, se ha demostrado que el lenguaje oral es un elemento que suscita la comprensión de textos leídos pues incide directamente al leer y comprender (Cooper, 1990).

La capacidad de expresión oral brinda la oportunidad de que el alumnado desarrolle ideas y exponga conocimientos y opiniones sobre el texto, convirtiéndose en una alternativa a la tarea de responder a preguntas de comprensión o debatir sobre lo leído. La comprensión lectora está ligada a la expresión de ideas o sentimientos, beneficiando la construcción de percepciones sobre el texto en distintos ámbitos y niveles. En consecuencia, la inclusión de acciones didácticas y programas lectores vinculados al análisis y discusión de la lectura, complementa el desarrollo comprensivo del alumnado. A raíz de ello, Pellicer (2018) propone la conversación literaria como propuesta de mediación de la lectura a través del lenguaje oral. Un ejemplo de experiencia dialógica con la que expresar y compartir pensamientos e impresiones de lectura, intercambios que refuezan la comprensión generada y, de algún modo, benefician el procesamiento del texto.

Por otra parte, el desarrollo pleno de la comprensión lectora no se limita al trabajo de la expresión oral, introduciendo la comprensión oral como otro componente que estimula esta competencia. Esta habilidad lingüística aflora y modela el proceso comprensivo. Dentro de este marco, un programa alenta la comprensión de la lectura a

partir de la escucha, siendo el mecanismo que potenció significativamente la madurez lectora y el desarrollo verbal (Torres y Ruíz, 1992). Didácticamente, el uso de audiocuentos y contextos de lectura en voz alta entrenan capacidades de comprensión proyectadas al escuchar, las cuales inciden en la conducta lectora del alumnado. Además, el trabajo de la comprensión oral fortalecería la atención siendo otro factor decisivo al comprender.

Las prácticas modeladoras de esta competencia forjan en el alumnado capacidades lingüísticas expresivas y comprensivas enfocadas a la obtención de una conducta lectora exitosa propia de lectores competentes. Por esta razón, el proceso de enseñanza de la comprensión lectora ha de enriquecerse de estas habilidades lingüísticas con actividades y secuencias didácticas de lectura que hagan uso explícito de la expresión y comprensión oral.

III.5.1. El diálogo ante la comprensión de textos

El diálogo, la comunicación y la discusión tienen gran repercusión en el desarrollo de la comprensión lectora. Numerosos autores coinciden en la efectividad de la discusión y el diálogo ante la comprensión lectora (Quintanal, 1995 y Gutiérrez, 2016b). En particular, el diálogo recíproco regula esta capacidad a través de la verificación de preguntas formuladas (Viana et al., 2014 y Palincsar y Brown, 1984). Según Luceño (2000), a partir de esta técnica, los lectores se hacen partícipes de su proceso comprensivo, aprenden a formular alternativamente preguntas siguiendo cuatro estrategias (predecir, formular preguntas, resumir y clasificar el texto).

Un aprendizaje lector encaminado hacia la construcción conjunta de nuevos conocimientos insiste en que la lectura sea compartida en grupo, estimulando la aportación de comentarios a partir de datos e información obtenidas al leer (Quintanal, 2015). Este diálogo ha de mantenerse durante todo el proceso lector, dando la oportunidad de construir constantemente conocimientos y crear interacciones recíprocas que le aporten sentido al texto. Por consiguiente, hay que crear diálogos en torno a lo que se lee puesto que la discusión generada es un buen método para trabajar la comprensión lectora. Por ello, Alvermann et al. (1990, citado en Colomer y Camps, 1996) implementan técnicas de discusión para enseñar a comprender textos. En esta discusión colectiva, el docente interroga al formular preguntas, haciendo que el alumnado procese en profundidad el texto y, además, desarrolle el pensamiento crítico al compartir interpretaciones (Colomer y Camps, 1996).

La discusión compartida es una estrategia de trabajo que favorece el proceso de comprensión lectora (Calero et al., 1999). Las interpretaciones realizadas durante la discusión fortalecen la memoria a largo plazo, algo que potencia el pensamiento crítico (Colomer, 2000, citado en Mendoza y Briz, 2003). Hay que crear cauces de comunicación que generen un diálogo entre lectores y texto en el que se elaboren explicaciones en torno a lo leído. En definitiva, el diálogo entre discentes y docente con preguntas favorece la construcción de significados (Cassany et al., 2001) y, al mismo tiempo, esta estrategia compartida potencia el espíritu crítico abordando el nivel crítico de comprensión lectora.

CAPÍTULO IV: LA COMPRENSIÓN LECTORA Y SU PAPEL EN EDUCACIÓN PRIMARIA

CAPÍTULO IV: LA COMPRENSIÓN LECTORA Y SU PAPEL EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Los apartados incluidos en este capítulo muestran el papel aportado a la comprensión lectora en Educación Primaria, información necesaria para emprender el reto de enseñar a comprender un texto e incluso mejorar esta destreza en la etapa al ser el ámbito de enseñanza responsable de potenciar y perfilar esta capacidad.

Un primer apartado introduce el desarrollo lector del alumnado, mencionando características y actitudes ante esta actividad. Posteriormente, se enmarca legalmente la comprensión lectora ilustrando cómo es considerado el proceso lector institucionalmente a través de disposiciones legales vigentes a nivel nacional y regional en la etapa de Educación Primaria. El apartado inicia el análisis legislativo con una exposición del estado actual de la comprensión lectora en la legislación educativa desde el análisis de disposiciones legales estatales y regionales. Seguidamente, este apartado valora el papel atribuido a la comprensión lectora en el Plan lector, partiendo de la relevancia en la legislación como proyecto con el que han de contar los centros educativos de la Región de Murcia.

Por otra parte, es descrita la presencia de la comprensión lectora en el currículo de Educación Primaria dada la importancia que tiene en cualquier contexto de enseñanza. Este apartado pone el foco de atención en el análisis curricular valorando la presencia de la comprensión lectora en todas las áreas de la etapa, con especial atención en las áreas de Lengua Castellana y Literatura y Lectura Comprensiva. Por último, el marco legislativo concluye con una discusión del enfoque y papel de la comprensión lectora y el proceso lector en las leyes educativas.

IV.1. Desarrollo lector del alumnado

El trabajo planificado de la lectura es imprescindible ante la proyección con éxito de aprendizajes futuros. A los agentes educativos se les plantea la situación ardua de enfrentarse a la enseñanza de la comprensión lectora desde las directrices asignadas en la normativa vigente. Para ello, es básico el conocimiento de aspectos básicos sobre el nivel educativo en el que es fraguada esta habilidad lingüística y, al mismo tiempo, considerar los niveles madurativos de los lectores, los cuales hacen al docente proyectar el proceso de lectura de acuerdo a las características lectoras del alumnado y premisas curriculares según curso y área. La meta didáctica, enfocada en la lectura activa y

estratégica, encamina al lector a entender el texto, facilitándole el camino hacia la comprensión y reflexión desde recursos con los que acceda a estos, los cuales describimos en el siguiente apartado.

IV.1.1. Etapas del desarrollo lector

La Educación Primaria es un periodo de aprendizaje vital en lo referente al desarrollo lector del alumnado. Por ello, los docentes tienen que trabajar la lectura haciendo énfasis en aquellas interacciones que tiene lugar al comprender. Asimismo, esta proyección del proceso lector envuelve una intervención específica que tenga en cuenta las capacidades disponibles y necesidades lectoras del alumnado.

El proceso de aprendizaje de la lectura requiere que los docentes identifiquen el nivel de competencia lectora del alumnado a partir de las etapas o estadios que modelan el desarrollo lector. Proyectar una enseñanza de la lectura acorde con el desarrollo del alumnado, ha de envolver habilidades asociadas a la comprensión lectora e ilustrar las particularidades de este proceso, junto a su correspondencia al nivel educativo.

En primer lugar, nos remitimos a los estadios del desarrollo lector propuestos por Chall (1983), el cual enumera cinco estadios con características propias, mostrados en la Figura 6, entre ellos:

-*Estadio 0. Prelectura* (Enseñanza preescolar y Educación Infantil). Dicho estadio comienza con la adquisición de conocimiento alfabético, desarrollándose lo que se conoce como pseudolectura que hace hincapié en la conciencia fonológica.

-*Estadio 1. Iniciación a la lectura y descodificación* (Primeros años de escolarización). En este estadio, los discentes comienzan a concebir la relación entre sonido y grafías introduciendo la práctica de la lectura. Aun así, hemos de ser conscientes de que en sus primeros años de escolarización aún no son lectores expertos (Fons, 2004).

-*Estadio 2. Fluidez y confirmación* (Educación Primaria). La confirmación indica que el lector es capaz de leer autónomamente desarrollando fluidez a la vez que potencia el desarrollo del lenguaje y la adquisición de vocabulario. Este estadio inicia al lector en la comprensión lectora al centrar su atención en el significado de lo que lee.

-*Estadio 3. Leer para aprender* (Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria). En este tercer estadio, la lectura abre las puertas hacia la adquisición de nuevos aprendizajes, experiencias y sentimientos. Los discentes han de poner en prácticas sus habilidades lectoras con el propósito de obtener información y aumentar

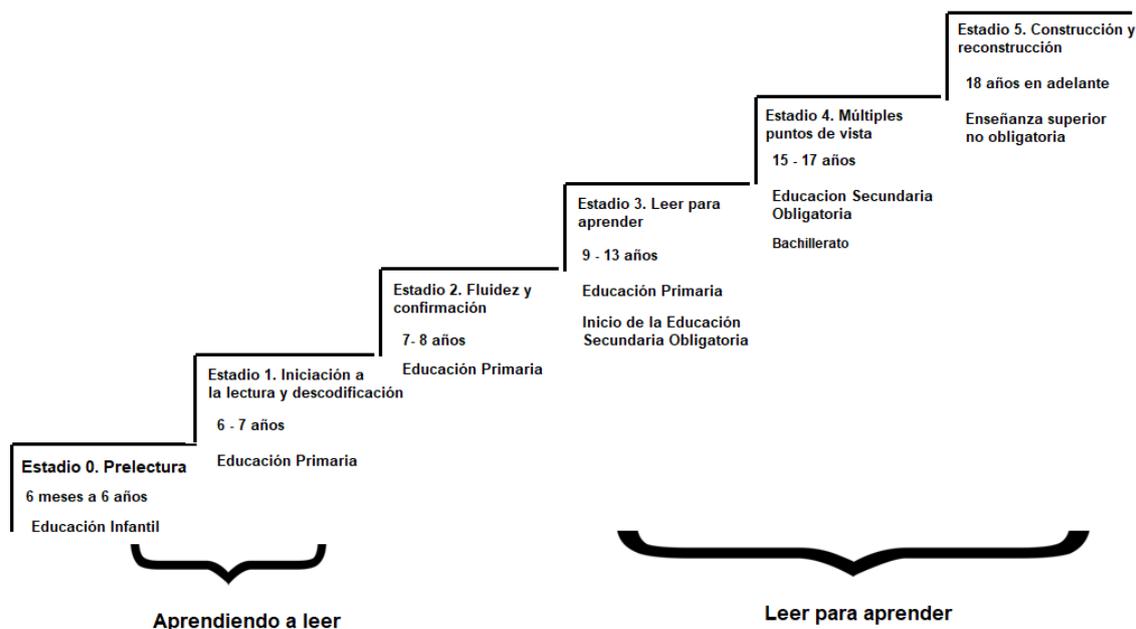
el vocabulario. Es buen momento para potenciar la comprensión lectora en todos sus niveles, pudiendo sacarle mayor partido posible a las habilidades de las que dispone el alumnado.

-*Estadio 4. Múltiples puntos de vista* (Educación Secundaria Obligatoria). En este cuarto estadio, el desarrollo lector del alumnado les capacita para analizar y opinar sobre lo que leen, pudiendo entender diversos puntos de vista y adoptar una actitud crítica. Para progresar en su desarrollo, hay que debatir y evaluar múltiples puntos de vista, introduciendo el desarrollo de habilidades metacognitivas.

-*Estadio 5. Construcción y reconstrucción* (Enseñanza superior). Este último estadio se identifica con el desarrollo de lectores expertos que usan los conocimientos obtenidos con la lectura para reconstruir, transferir y utilizar dicha información en otros contextos. Este grado de maduración de los lectores aporta significados propios al texto.

Figura 6

Estadios del desarrollo lector y niveles académicos

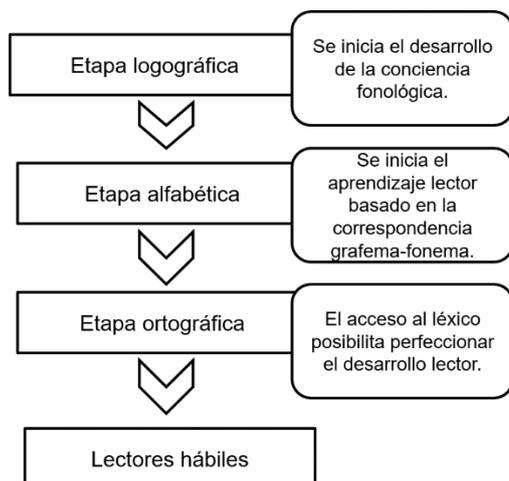


Fuente: Adaptación de Chall (1983).

Por otra parte, basándonos en un modelo cognitivo de adquisición de la lectura, la clasificación propuesta por Frith (1985) subdivide el aprendizaje lector en tres etapas que han de recorrer: logográfica, alfabética y ortográfica.

Figura 7

Etapas de la adquisición de la lectura



Fuente: Adaptación de Frith (1985).

Observando la Figura 7, la primera etapa se inicia con el dominio de la conciencia fonológica, le precede la descodificación fonológica y, finalmente, acceden al léxico en la etapa ortográfica, creando lectores competentes frente al dominio léxico.

Igualmente, atendiendo al desarrollo evolutivo de la destreza lectora, una clasificación propuesta por Quintanal (1997) delimita los siguientes periodos lectores característicos:

- Sensibilización (0-2 años): primer acercamiento con la lectura a través de experiencias ofrecidas en el ámbito familiar desde una metodología ideovisual.

- Aprendizaje lector (3-6 años): etapa de fundamentación lectora que introduce la práctica de la descodificación y comprensión. En este estadio, han de cultivarse habilidades de lectura que aportan al lector un dominio interpretativo, dando por terminado el aprendizaje lector.

- Consolidación de la destreza lectora (7-18 años): momento de perfeccionar el ejercicio lector y forjar una actitud favorable hacia la lectura creando un hábito lector.

IV.1.2. Criterios de selección de textos

El texto es una de las variables que intervienen en el desarrollo de la comprensión lectora. El profesorado tiene la responsabilidad de seleccionar textos apropiados a la edad e intereses del alumnado. Unido al contexto de enseñanza

diseñado por el profesorado, se observa que al comprender un texto intervienen otros agentes como son los materiales de lectura seleccionados.

En primer lugar, la comprensión lectora se beneficia de contextos de lectura enmarcados en el entorno personal y socio-cultural del alumnado como las narraciones (Leal y Subiabre, 2011). Por ello, al iniciar la selección de textos, las temáticas han de conectar con la experiencia y vivencias del alumnado y, además, han de adecuarse gramaticalmente a su nivel, abriendo paso a la recreación y descripción de las secuencias textuales desde los primeros niveles de Educación Primaria (Romero, 2009, citado en Sánchez, 2016).

La adecuación del proceso lector y orientación de la lectura hacia la comprensión, exige de la selección de textos adecuados al desarrollo lector y momento evolutivo en el que se encuentra el alumnado. En función a la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget, Cerrillo (2004) expone aquellas lecturas más adecuadas, entre ellas:

-Estadio sensoriomotor (0-2 años). Acorde con este estadio, los libros han de ser atractivos con sencillas y abundantes imágenes.

-Estadio preoperacional (2-7 años). Los libros seleccionados están caracterizados por textos breves y claros acompañados de ilustraciones que conecten con la lectura.

-Estadio de las operaciones concretas (I) (7-9 años). En esta etapa introductoria de las operaciones concretas, los cuentos maravillosos son una opción que desarrolla la creatividad y atrae a la lectura.

-Estadio de las operaciones concretas (II) (9-11 años). Este estadio culmina con la introducción de la literatura fantástica con argumentos claros, diálogos y descripciones sencillas, teniendo estos textos mayor extensión. Además, el nivel de atracción posibilita la lectura de libros de aventuras o misterio.

-Estadio de las operaciones formales (12-15 años). Finalmente, en este estadio, los discentes podrán leer cualquier tipo de texto.

IV.2. Marco legislativo

IV.2.1. Marco introductorio

La normativa educativa en vigor concibe la lectura como una destreza lingüística que el alumnado ha de adquirir y dominar progresivamente durante su proceso formativo

con el objetivo de proyectar éxito educativo y asegurar su aprendizaje. Sin duda, el currículo toma la lectura como mecanismo de comprensión que da acceso al aprendizaje y la cultura (Vallés, 2015). Su importancia es evidente dado el continuo uso aportado a la misma en la práctica educativa de cualquier área. Tradicionalmente, las políticas educativas de ámbito nacional y autonómico abogan por el desarrollo de la lectura y su fomento. En este análisis, la revisión de disposiciones legislativas y curriculares hace detenernos, no solo en la lectura, también en su comprensión y en cómo es adquirida esta capacidad, manifestando el papel aportado a la comprensión lectora. Si bien, la lectura comprensiva es una capacidad básica que conforma los objetivos de la etapa (Mendoza y Briz, 2003).

La construcción de significados en torno a lo leído es una destreza lingüística que garantiza un adecuado desarrollo del proceso lector, cuyo tratamiento y trabajo tendría que ser plasmado desde cualquier área. Partiendo de las demandas de la sociedad, cualquier diseño curricular tiene que valorar la inclusión de estrategias que contribuyan a enseñar a comprender textos (Sánchez, 2012), ya que estas premisas son la base sobre las que el docente cimienta los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La clave de enseñar a comprender textos está en ofrecer diseños curriculares que trabajen el procesamiento de la información durante la lectura a través de procedimientos estratégicos variados, proyectados a comprender y desarrollar el pensamiento crítico. Este marco detalla la predominancia y enfoque de la comprensión lectora legislativamente como componente que ha de estar presente en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje. Tomando esta relevancia, investigadores como Rodríguez y García (2017) sostienen que la comprensión lectora ha de ser una competencia transversal del currículo que plantee su enseñanza en todos los niveles y áreas. Según Quintanal (1995), dado el tratamiento diario de la lectura en el aula, es esencial instruir en el uso de destrezas lectoras en todas las áreas a lo largo de la etapa de Primaria. Por tanto, los currículos educativos han de adoptar un tratamiento interdisciplinar de la lectura a partir del abordaje de técnicas y estrategias que guíen el proceso lector, beneficiando enormemente los aprendizajes del alumnado en cualquier área y su formación en niveles superiores de enseñanza.

Pese a constatar que hay que trabajar la lectura en el resto de áreas, los procesos de enseñanza-aprendizaje obvian el desarrollo de las capacidades lectoras (Cassany et al., 2001). El contexto de enseñanza plasmado en los objetivos curriculares no supone el uso contextualizado de los contenidos en situaciones reales de aprendizaje

(Vidal-Abarca y Gilabert, 1990), incapacitando a la aplicación de lo aprendido en otros contextos desde el área de Lengua Castellana y Literatura. No obstante, aunque la lectura reciba un tratamiento transversal, el escaso desarrollo de capacidades lectoras encamina al tratamiento empobrecido de la comprensión lectora, debiendo esbozar una enseñanza planificada y contextualizada desde todas las áreas.

Acercarnos al enfoque del aprendizaje de la comprensión lectora demanda conocer su papel en la legislación educativa, exponiendo su aparición y representatividad en el currículo escolar. Además, como base a la práctica docente, es analizada la presencia de esta competencia en los elementos curriculares. El presente marco normativo establece elementos prioritarios sobre la enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora en el actual sistema educativo. Para ello, se analiza en detalle la ley vigente en materia de educación durante la realización del estudio, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa y, junto a ella, el Decreto 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Cabe mencionar la reciente publicación de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación como ley educativa que entrará en vigor para el curso escolar 2022-23, la cual es simplemente mencionada dada su inexistencia durante el desarrollo de esta investigación.

En un primer momento, se observa cómo la lectura y su comprensión son elementos transversales que dan acceso a conocimientos de las distintas áreas, teniendo que trabajarla de manera planificada y sistemática a partir de rutinas y atendiendo a estrategias y orientaciones pedagógicas en cualquier área. Asimismo, el discurso incluye otros textos legales que explicitan procesos básicos que garantizan la consecución de competencias y objetivos afines a la capacidad de comprender.

En definitiva, la presente conexión curricular y normativa incluye referencias sobre el proceso lector y la capacidad para comprender textos envueltas en el marco curricular estatal y autonómico. Además, el foco de interés se sitúa en el análisis de las áreas lingüísticas de Lengua Castellana y Literatura y Lectura Comprensiva puesto que epistemológicamente la lectura es un componente básico del lenguaje que comienza su enseñanza en la etapa y es perfeccionada durante todos sus cursos.

IV.2.2. Análisis de contenido: documentos legales

La consecución del objetivo específico 4 demanda valorar la presencia y tratamiento aportado a la comprensión lectora desde la legislación educativa, deteniéndonos en el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Para ello, el análisis de contenido es el procedimiento investigativo que indaga en la naturaleza de un discurso (Porta y Silva, 2003). Este mecanismo de análisis cualitativo encierra tres fases planteadas por Arbeláez y Onrubia (2014 citado en Díaz, 2018): fase teórica referente a la revisión superficial de los documentos, fase analítica que examina y describe los documentos y, finalmente, fase interpretativa que concluye con la exposición de las indagaciones.

El análisis legislativo parte de la extracción de términos de los documentos legales que evidencia su representatividad y facilita la lectura, le precede un análisis en profundidad del contenido a partir de la descripción e interpretación de los términos en su contexto. En definitiva, este análisis es factible a través de dos vías de trabajo, cuantitativas y cualitativas. Desde un planteamiento estrictamente metodológico, el análisis de contenido temático está basado en la búsqueda de palabras en su contexto e identificación de frecuencias (Andreu, 2012), acompañado de la descripción de términos.

IV.2.2.1. Tipo de muestreo y muestra

El marco legislativo objeto de análisis lo conforman textos legales utilizados por el profesorado en la planificación del proceso de enseñanza y elaboración de las programaciones docentes. Se analizan documentos institucionales envueltos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora en Educación Primaria y que, además, guían a las editoriales para diseñar los libros de texto y otros materiales curriculares.

Para delimitar la unidad de contexto, es seleccionada, de la legislación que conforma el reglamento normativo, disposiciones legales representativas en la investigación. La Tabla 3 compendia la muestra constituida de cinco referencias legales que conforman la unidad de contexto, tres documentos legales de ámbito nacional y dos estatal; obtenidos de la página oficial del Ministerio de Educación y del Boletín Oficial de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Tabla 3

Disposiciones legales que conforman la muestra

A nivel nacional	<ul style="list-style-type: none"> -Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. -Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. -Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.
A nivel regional	<ul style="list-style-type: none"> -Decreto 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. -Orden de 20 de noviembre de 2014, de la Consejería de Educación, Cultura y Universidades por la que se regula la organización y la evaluación en la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, modificada por la Orden de 24 de julio de 2019.

La muestra es obtenida a través de un muestreo no probabilístico intencional controlando y seleccionando la muestra intencionadamente, escogiendo documentos legales tomando criterios preestablecidos, tales como: nivel educativo (Educación Primaria), ámbito (nacional y autonómico), aspectos y componentes objeto de análisis (elementos curriculares, competencias...) y validez y vigor de esta normativa vigente. Este marco es representativo pues se seleccionan unidades esenciales inmersas en este proceso de enseñanza y aprendizaje, conformando el universo de la investigación.

IV.2.2.2. Confiabilidad y validez del diseño

Para aportar validez al diseño, son tomados como punto de partida estudios previos que han analizado documentos legales siguiendo un procedimiento basado en el análisis de frecuencias y obtención de información estadística descriptiva (Dávila-Montañez, 2015; Fontal y Martínez, 2016; Fontal, Ibáñez-Etxeberria, Martínez y Rivero, 2017; Jiménez, 2017 y Richard, 2009). El modelo de obtención de información sirve de referente en la investigación.

En primer lugar, un estudio cualitativo realizado por Dávila-Montañez (2015) presencia el estilo de enseñanza y los constituyentes principales y componentes estructurales de currículos oficiales a partir de la determinación de unidades de análisis por categorías. Por otra parte, desde un procedimiento basado en la búsqueda de

términos, Fontal et al. (2017) analizan la presencia del patrimonio y términos derivados en la normativa con una técnica de identificación y clasificación temática basada en la evidencia de frecuencias. Igualmente, desde el ámbito de la lengua, Jiménez (2017) realiza una indagación acotada sobre el concepto de lectura en las distintas leyes educativas a partir de la búsqueda de términos.

IV.2.3. Tratamiento y análisis de los documentos legales

I) Fase 1. Extracción de unidades de análisis: constitución del corpus.

En esta primera fase, para identificar las unidades de análisis, se extraen términos o unidades de registro. Según Gómez (2000), estas unidades cuantifican los elementos del contenido. Posteriormente, una vez que disponemos de las unidades de registro, la búsqueda de términos es realizada con apoyo del recurso de gestión bibliográfica Mendeley, el cual localiza términos y palabras clave para proyectar su análisis.

La búsqueda y agrupación de términos adopta un enfoque cuantitativo realizando una búsqueda numérica de términos de la muestra de textos legales. Uno de los propósitos del análisis es la determinación de componentes de documentos escritos como son palabras o términos (Fernández, 2002), los cuales están vinculados al objeto de estudio. Por tanto, al realizar la búsqueda, son tomados los siguientes términos en función a sus raíces: le* (leer), lect* (lectura, lectura comprensiva, lector, hábito lector...), compren* (comprensión lectora, comprensión escrita, comprender, comprensión global, comprensión textual...), competenc* (competencia lectora, competencia en comunicación lingüística...) y foment* (fomento a la lectura).

Tabla 4

Caja de búsqueda de términos y derivados del análisis legislativo

Términos	Derivados
le*	Leer
lect*	lectura, lectura comprensiva, lector, hábito lector
compren*	comprensión lectora, comprensión escrita, comprensión textual, comprensión global, comprender
competenc*	competencia, competencia lectora, competencia en comunicación lingüística
foment*	fomento a la lectura

Las categorías extraídas, en forma de términos y derivados, orientan el análisis legislativo y curricular. Tal como muestra la Tabla 4, los términos tienen relación directa e indirectamente con la competencia a indagar, incluyendo palabras afines que amplían el campo semántico de términos.

Tabla 5

Caja de búsqueda de términos y derivados del análisis curricular

Términos	Derivados
Le*	lector, lectura, leer, relectura, releer
Compren*	comprensión escrita, comprensión lectora, comprensión global
Inf*	Inferir, infiere, inferencia
Pred*	predecir, predicción
Critic*	criticar, crítica
Opin*	opinar, opinión

Por otra parte, el análisis curricular sigue un procedimiento metodológico similar centrado en la búsqueda de términos, lectura en profundidad y categorización de elementos curriculares. No obstante, para atribuirle exhaustividad al análisis, en la obtención de unidades de registro es confeccionada una caja de términos más específica que extrae términos y derivados que aportan una visión global del proceso lector y comprensión lectora, la cual es mostrada en la Tabla 5.

La disposición normativa sobre la que se aplica este análisis es el Decreto 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación

Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, el cual acerca a los elementos curriculares básicos de la Educación Primaria en las distintas áreas.

II) Fase 2. Análisis comparativo y de frecuencias.

La fase de análisis de datos da sentido a la información obtenida, organizándola hacia la comprensión e interpretación del problema planteado (Bizquerra, 2009). Una vez realizada la búsqueda de términos, la segunda fase consiste en el análisis comparativo y de frecuencias de aquellos términos encontrados en los documentos legales con el propósito de conocer el tratamiento y consideración que reciben ante el establecimiento de comparaciones. Por tanto, esta segunda fase expone la frecuencia de aparición de términos y extrae los porcentajes, comparando la representatividad de estos términos en los textos legales.

La estadística descriptiva interpreta datos empíricos obtenidos para verificar hipótesis (Bizquerra, 2009). Por ello, el análisis cuantitativo sigue una técnica basada en el análisis de frecuencias que identifica la intensidad y el número de veces que los términos aparecen en los textos legales. Esta alternativa metodológica adopta un método de análisis estadístico descriptivo con carácter comparativo al registrar la incidencia de términos.

Por último, respecto al análisis cualitativo, Hiles y Huberman (como se citó en Bizquerra, 2009) disciernen tres fases: la primera fase consiste en la simplificación y agrupamiento de los datos en unidades de significado, el segundo momento corresponde a la comprensión de los datos y designación de hipótesis y, finalmente, la fase final se fundamenta en la elaboración de conclusiones.

IV.2.4. Análisis e interpretación de los documentos legales

IV.2.4.1. Análisis de frecuencias

Realizada la búsqueda de términos, el análisis de frecuencias y relacional resultante de la búsqueda verifica la presencia de los términos localizados en el texto, tal como compendia la Tabla 6.

Tabla 6

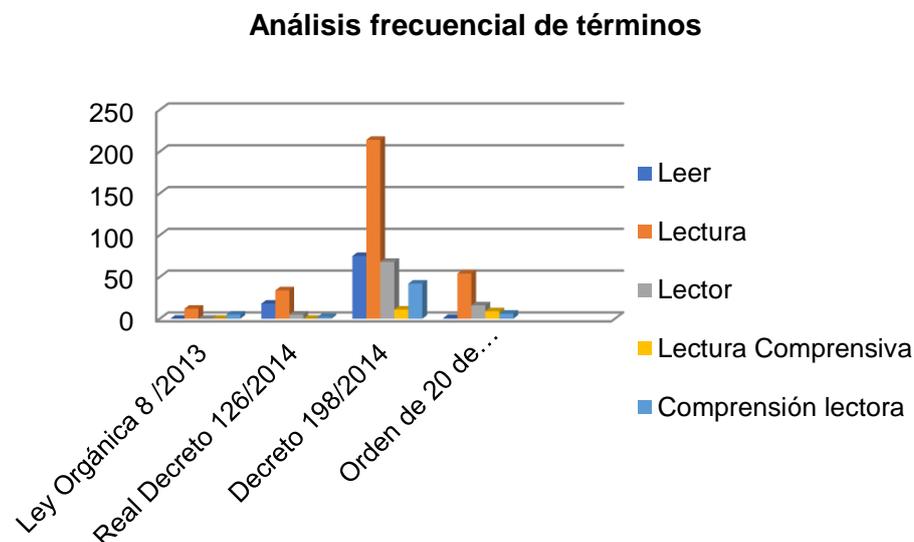
Frecuencia de términos en disposiciones legales nacionales y regionales

Términos	Ley Orgánica 8/2013	Real Decreto 126/2014	Orden ECD/65 /2015	Decreto 198/2014	Orden de 24 de julio de 2019	Total
Leer	0	18	0	75	1	94
Lectura	12	34	7	214	54	321
Lector	0	5	1	68	16	90
Hábito lector o de la lectura	0	2	0	4	1	7
Fomento de la lectura	2	0	0	1	0	3
Lectura comprensiva	0	0	0	11	9	20
Comprensión lectora	5	2	0	42	6	55
Comprensión escrita	0	0	0	0	0	0
Comprensión global	0	2	0	11	0	13
Comprensión textual	0	0	0	0	0	0
Comprender	11	32	9	99	4	155
Competencia lectora	0	0	0	1	3	4
Competencia en comunicación lingüística	2	2	13	20	5	42

Deteniéndonos en la Tabla 6, los términos con mayor presencia en la muestra de disposiciones normativas son el término “leer” con 321 entradas y “comprender” con 155; seguidos de “leer” y “lector” con 94 y 90 menciones respectivamente. En cambio, cabe destacar la escasa frecuencia con la que parece el concepto de “comprensión lectora”, mencionado 55 veces en la normativa autonómica y sin representatividad la legislación de ámbito estatal. Además, hay un hueco para “lectura comprensiva” apareciendo 22 veces. En cambio, es apreciada la inexistencia de entradas para los términos “comprensión escrita” y “comprensión textual”.

Figura 8

Análisis frecuencial de términos



Por otro lado, respecto a la distribución de otros términos en los textos legales, el Decreto 198/2014 es el documento que más resultados aporta al buscar el término “leer” (75), “lectura” (214), “lector” (68) y “comprensión lectora” (42), seguido de la Orden de 20 de noviembre de 2014, modificada por la Orden de 24 de julio de 2019 que recoge “lectura” (54), “lectura comprensiva” (9) y “comprensión lectora” (6). En contraposición, el Real Decreto 126/2014 proporciona un número menor de búsquedas al término “comprensión lectora” (5), ilustrado en el Figura 8.

IV.2.4.2. Análisis estadístico descriptivo de los datos

El segundo procedimiento consiste en el análisis estadístico descriptivo de los resultados de búsqueda. El número de términos encontrados son traducidos en porcentaje ofreciendo una comparación cuantitativa de los resultados. La Tabla 7 muestra una vista general del porcentaje obtenido para cada uno de los términos.

Tabla 7

Términos y porcentaje de frecuencia en las disposiciones legales nacionales y regionales

Términos	Ley Orgánica 8/2013	Real Decreto 126/2014	Orden ECD/65/2015	Decreto 198/2014	Orden de 24 de julio de 2019	Total
Leer	0%	19.14%	0%	79.78%	1.06%	94
Lectura	3.73%	10.59%	2.18%	66.66%	16.82%	321
Lector	0%	5.55%	1.11%	75.55%	17.77%	90
Hábito lector o de la lectura	0%	28.5%	0%	57.24%	14.2%	7
Fomento de la lectura	66.66%	0%	0%	33.33%	0%	3
Lectura comprensiva	0%	0%	0%	55%	45%	20
Comprensión lectora	9.09%	3.62%	0%	76.36%	10.9%	55
Comprensión global	0%	15.38%	0%	84.61%	0%	13
Comprender	7.09%	20.64%	5.08%	63.87%	2.58%	155
Competencia lectora	0%	0%	0%	25%	75%	4
Competencia en comunicación lingüística	4.76%	4.76%	30,95%	47.61%	11.90%	42

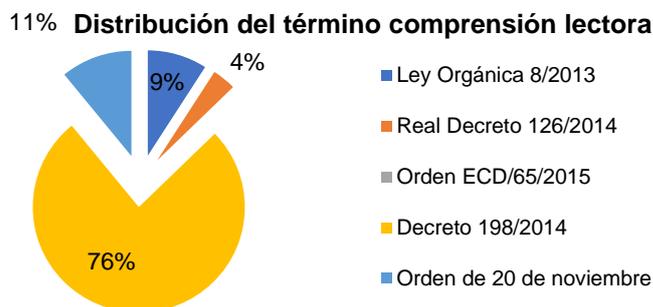
A continuación, los términos son distribuidos en porcentaje exponiendo la representatividad de cada término en los documentos legales.

I) Distribución del término “Comprensión lectora”.

El resultado de búsqueda del término “Comprensión lectora”, expuesto en la Figura 9, muestra el predominio de la normativa autonómica acaparando el 76% de los resultados el Decreto 198/2014 y el 11% la Orden de 20 de noviembre, modificada por la Orden de 24 de julio de 2019. Sin embargo, la Ley Orgánica 8/2013 registra el 9% del total de resultados.

Figura 9

Distribución del término “comprensión lectora”

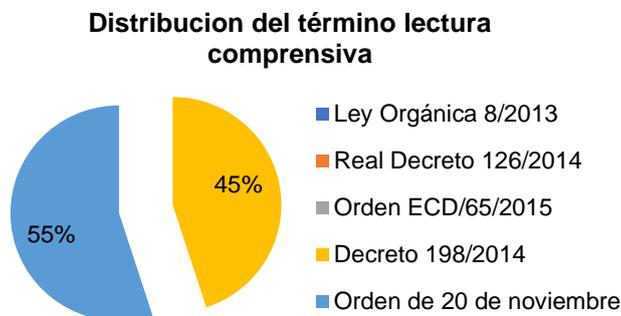


II) Distribución del término “Lectura comprensiva”.

Los resultados de búsqueda del término “Lectura comprensiva” establecen únicamente su aparición en documentos legales de ámbito autonómico. La Figura 10 determina que el 55% de términos corresponden a la Orden de 20 de noviembre de 2014, modificada por la Orden de 24 de julio de 2019 y el 45% al Decreto 198/2014.

Figura 10

Distribución del término “lectura comprensiva”

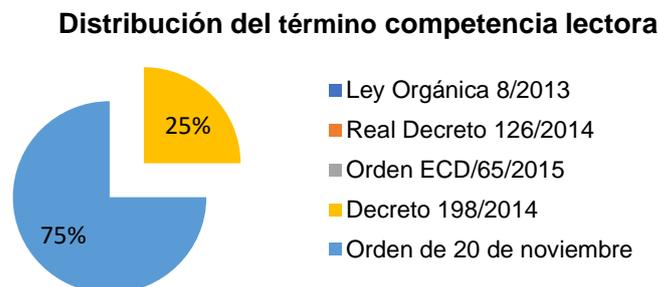


III) Distribución del término “Competencia lectora”.

El término “Competencia lectora” es registrado exclusivamente en documentos legales de ámbito autonómico. Reflejado en la Figura 11, el 45% de búsquedas pertenecen a la Orden de 20 de noviembre de 2014, modificada por la Orden de 24 de julio de 2019 y el 25% al Decreto 198/2014.

Figura 11

Distribución del término “competencia lectora”

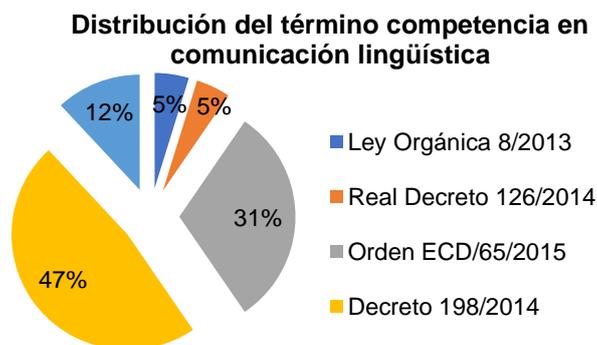


IV) Distribución del término “Competencia en comunicación lingüística”.

Los resultados de búsqueda del término “Competencia en comunicación lingüística”, expuestos en la Figura 12, quedan distribuidos entre la normativa. En primer lugar, el 47% de resultados son hallados en el Decreto 198/2014, le corresponde el 31% a la Orden ECD/65/2015, el 12% a la Orden de 20 de noviembre de 2014, modificada por la Orden de 24 de julio de 2019 y un 5% respectivamente a la Ley Orgánica 8/2013 y al Real Decreto 126/2014.

Figura 12

Distribución del término “competencia en comunicación lingüística”



A partir de este procedimiento es obtenida una visión de conjunto que evidencia cuantitativamente la frecuencia de aparición de términos en los textos de referencia. Se han efectuado comparaciones entre documentos legales percibiendo la relevancia de los mismos. Por tanto, la localización de estos términos induce a la descripción y discusión del papel aportado a este componente del estudio.

Finalmente, una vez realizada la búsqueda de términos y obtenidos datos cuantitativos, representados en frecuencias y porcentajes, la tercera fase del procedimiento consistió en el análisis cualitativo, partiendo de los términos encontrados se lleva a cabo una lectura en profundidad que identifica y discute el rol de los mismos en la normativa.

IV.2.5. Estado actual de la comprensión lectora en la legislación educativa

Partiendo del protagonismo de la legislación educativa, como referente que proyecta las iniciativas e intenciones de actuación en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Educación Primaria, se ahonda en el tratamiento didáctico del proceso lector y la comprensión lectora. Las disposiciones normativas ofrecidas por la Administración Educativa guían el trabajo en el aula. Para ello, el análisis de las disposiciones legales está dividido en el nivel estatal y autonómico reflejando el papel y consideraciones desde ambos contextos.

VI.2.5.1. A nivel estatal

Iniciamos el análisis con la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa y el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria basándonos en los términos extraídos.

I) La comprensión lectora en Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

El preámbulo de la Ley Orgánica 8/2013 menciona la importancia de potenciar el talento de cada uno de los alumnos y alumnas, su integración social y desarrollo personal, siendo la educación el mecanismo substancial para alcanzarlo desde cualquier nivel educativo. La integración del alumnado en la sociedad como ciudadanos críticos y creativos requiere de una formación lectora con la que interpreten, infieran e interactúen con aquello que leen.

La comprensión de escritos es una prioridad educativa que encamina a la formación de ciudadanos alfabetizados capaces de interactuar en la sociedad actual. Esta reflexión suscita los siguientes interrogantes: ¿es diseñada una formación idónea

para alcanzar lectores críticos capacitados para interactuar con textos?, ¿el currículo educativo brinda la oportunidad de formar lectores que se enfrentan a la comprensión de textos?, ¿qué experiencias de lectura proponen? Seguidamente, reflexionamos sobre estos interrogantes.

Por otra parte, el capítulo V del preámbulo prioriza el trabajo de la comprensión lectora al percibir que los resultados del Informe PISA no alcanzan los niveles deseados, siendo insuficiente y alejándose del promedio de los países de la OCDE. Asimismo, el informe sobre lectura en España en 2017 recoge el afán de la Ley Orgánica 8/2013 por activar los procesos metacognitivos en torno a la lectura (Trujillo, 2016). Los resultados obtenidos en estas destrezas lectoras plantean la valoración de prácticas docentes ante el diseño de formatos de trabajo que impulsen la competencia lectora.

Asimismo, el fomento de la lectura y la mejora de las capacidades lectoras es una prioridad educativa que garantiza la calidad de enseñanza y la obtención de mejores resultados al comprender. El artículo dos, Fines, menciona la atención prioritaria al fomento a la lectura y el uso de bibliotecas, destacando:

Los poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad de la enseñanza y, en especial, la cualificación y formación del profesorado, su trabajo en equipo, la dotación de recursos educativos, la investigación, la experimentación y la renovación educativa, el fomento de la lectura y el uso de bibliotecas, la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión, la función directiva, la orientación educativa y profesional, la inspección educativa y la evaluación. (p.16).

Este artículo evidencia que alcanzar una educación de calidad y garantizar el éxito educativo exige la promoción de la formación docente, la inversión en recursos educativos y la renovación educativa. En relación a la enseñanza de la comprensión lectora, los centros educativos han de ofrecer una formación de calidad con la que renovar conocimientos docentes, introducir nuevas estrategias metodológicas y brindar recursos que contrarresten carencias en comprensión. Además, el uso de la biblioteca es un elemento prioritario favorecedor de la educación de calidad.

Asimismo, el artículo dieciséis, Principios generales, determina que la finalidad de la Educación Primaria es facilitar en el alumnado:

Aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de convivencia, así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria. (p.22-23)

En definitiva, la finalidad de la etapa incluye la lectura como principio significativo convirtiéndose en una capacidad básica que debe ser trabajada en todos los cursos ante el éxito educativo del alumnado previo al comienzo de la siguiente etapa y, además, cita el segundo ciclo de Educación Infantil como contacto inicial con la lectura.

Igualmente, la lectura ocupa un lugar representativo en los objetivos generales de etapa. El artículo diecisiete recoge con el objetivo e) la necesidad de “*Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma y desarrollar hábitos de lectura*”, evidenciando el papel que juega la lectura y su fomento en esta etapa, unido al conocimiento de la lengua.

Por otro lado, los principios pedagógicos, recogidos en el artículo diecinueve, resaltan el fomento diario de la lectura en clase y el desarrollo de actividades que cultiven su interés, lo que muestra cierto ímpetu por potenciar el hábito lector y ejercitar esta capacidad. Sin embargo, el trabajo en torno a la comprensión lectora no es mencionado y, además, no se explicitan medidas, principios pedagógicos e incluso estrategias metodológicas que hagan de la comprensión textual una propuesta formativa unida al perfeccionamiento del hábito lector.

Desde cualquier área, el acceso al conocimiento y aprendizaje es posible a través de la lectura, haciendo de la comprensión lectora una destreza a ejercitar inexcusablemente desde todas las áreas, si pretendemos aportarle consistencia al aprendizaje lector y unificar criterios de actuación. En concreto, el artículo dieciocho deja patente el carácter interdisciplinar de esta habilidad, destacando que:

Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las

Tecnologías de la Información y la Comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional se trabajarán en todas las áreas. (p.24).

Esta referencia sitúa la comprensión lectora como destreza que ha de recibir un tratamiento específico desde cualquier área, haciendo incuestionable su importancia en la etapa. Además, esta disposición normativa reclama proporcionar atención a la adquisición de las competencias y, en especial, la competencia en comunicación lingüística cuya finalidad es promover el hábito lector dedicando un tiempo diario a la lectura en cualquier área. En este sentido, la competencia comunicativa envuelve habilidades como la comprensión y expresión escrita, ser capaz de leer y escribir. En definitiva, la Ley Orgánica 8/2013 ampara la lectura aportando especial interés a la comprensión lectora y expresión oral y escrita como destrezas que contribuyen en la obtención de aprendizajes más eficaces (Cruz, 2014).

Además, como se ha mencionado con anterioridad, la biblioteca es un recurso vinculado a experiencias prácticas y actividades significativas que acercan a la lectura y suponen una mejora de la competencia lectora. En cuanto al uso de la biblioteca, el artículo ciento quince sostiene que “las bibliotecas escolares contribuirán a fomentar la lectura y a que el alumno acceda a la información y otros recursos para el aprendizaje de las demás áreas y materias y pueda formarse en el uso crítico de los mismos”. A partir de aquí, la biblioteca escolar será el espacio que desarrolle la competencia lectora y habilidades vinculadas al tratamiento de la información a través de la generación de contextos significativos de lectura.

Del mismo modo, el diseño de un Plan lector es un instrumento de apoyo para el profesorado con el que mejorar los aprendizajes lectores. El artículo ciento cincuenta y cinco sostiene que los centros educativos han de poner en marcha un plan de fomento de la lectura, conocido en el ámbito autonómico como Plan lector. En el citado plan, el abordaje y mejora de la comprensión lectora es un componente del proceso lector que debe ser reforzado.

Por último, las orientaciones metodológicas plantean la inclusión de propuestas activas de aprendizaje colaborativo que garanticen el desarrollo compartido desde la construcción conjunta de conocimientos. Desde este contexto, la lectura recibirá un tratamiento didáctico basado en planteamientos interactivos y colaborativos centrados

en estrategias que construyen conjuntamente entre lectores conocimientos en torno al texto.

II) La comprensión lectora en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

A nivel curricular, la comprensión es un elemento transversal a ejercitar desde el resto de áreas. Un análisis de este documento normativo realizado por Esteban (2017) identifica gran importancia aportada a la lectura y comprensión escrita al constituirse como una habilidad necesaria ante el desarrollo de otras destrezas comunicativas.

En primer lugar, el artículo nueve, Proceso de aprendizaje y atención individualizada, pone énfasis en forjar el hábito a la lectura dedicando un tiempo diario a la misma. Según Marchesi (2005), esta inclusión supone la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje a nivel organizativo y didáctico. Por ello, es prioritario indagar cómo el profesorado incorpora esta medida y, junto a ello, la repercusión de la lectura diaria en el proceso de comprensión lectora.

El área de Lengua Castellana y Literatura considera la capacidad de comprensión como un instrumento eficaz de aprendizaje con el que desenvolvemos en diversas situaciones comunicativas. Atendiendo a esta descripción, la finalidad del área de Lengua Castellana y Literatura en la Educación Primaria sostiene “el desarrollo de las destrezas básicas en el uso de la lengua: escuchar, hablar, leer y escribir, de forma integrada” (p.19378). Por tanto, para alcanzar esta finalidad, hay que leer textos variados, trabajar su comprensión y reflexionar sobre los mismos en contextos significativos. La comprensión lectora es una destreza lingüística que engloba otras capacidades que hacen posible escuchar, leer, hablar y escribir. Como consecuencia, el área de Lengua Castellana y Literatura está compuesta de cinco bloques de contenidos a abordar de manera interrelacionada con el propósito de desarrollar las dimensiones del lenguaje y, en especial, profundizar en la capacidad para comprender y expresarse oralmente y por escrito. La disposición de los elementos curriculares en bloques organiza las destrezas que el alumnado debe controlar para ampliar sus capacidades de comprensión y expresión oral y escrita, así como garantizar su educación literaria. En especial, la comprensión lectora está explícitamente contemplada en el Bloque 2. Comunicación escrita: leer y Bloque 5. Educación Literaria.

De igual forma, es mencionado el término de reflexión literaria como aquel que aborda la interpretación textual a partir de la literatura, a la vez que se reflexiona en torno a lo leído. Atendiendo al Real Decreto 126/2014, la reflexión literaria a partir de la lectura, comprensión e interpretación de textos favorece:

El conocimiento de las posibilidades expresivas de la lengua, desarrolla la capacidad crítica y creativa del alumnado, le da acceso al conocimiento de otras épocas y culturas y les enfrenta a situaciones que enriquecen su experiencia del mundo y favorecen el conocimiento de uno mismo (p. 19378).

A partir de esta reflexión, deducimos que la lectura y comprensión lectora están integradas para dar acceso al conocimiento al ser generadoras del pensamiento crítico y creativo del alumnado.

Respecto a los bloques de contenidos, en primer lugar, el Bloque 2. Comunicación escrita: leer, pretende que el alumnado comprenda textos de distintos géneros y complejidad y, además, extraiga ideas explícitas e implícitas con el propósito de desarrollar el pensamiento crítico y creativo. Al comprender un texto, el currículo manifiesta el desarrollo de:

Una serie de estrategias de lectura que deben practicarse en el aula y proyectarse en todas las esferas de la vida y en todo tipo de lectura: leer para obtener información, leer para aprender la propia lengua y leer por placer (p.19379).

En definitiva, comprender un texto envuelve estrategias al leer, independientemente de la finalidad de la lectura. El segundo bloque toma la lectura como capacidad que lleva al discente a entender diversos tipos de textos. Para ello, los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje concernientes a la comprensión escrita ciñen su valoración en la obtención de significado en lugar de evaluar habilidades puestas en práctica al comprender.

De la misma forma, las destrezas lingüísticas abordadas en el primer, tercer y cuarto bloque son necesarias para garantizar la comprensión lectora y enriquecer la competencia en comunicación lingüística. De este modo, el Bloque 1, Comunicación

oral: escuchar y hablar trabaja el análisis, evaluación e interpretación de ideas recibidas oralmente. Si bien, la comprensión es una capacidad cognitiva ejercitada al hablar y escuchar. Asimismo, subrayar que la lectura es una destreza complementaria a la escritura. Por ello, el Bloque 3, Comunicación escrita: escribir promueve el proceso de escritura redactando textos procedentes de distintos géneros discursivos. No hay que olvidar el rol que adopta la escritura, desde esta perspectiva, Condemarán (1994) manifiesta básica la relectura al revisar escritos y apoderarnos de patrones sintácticos y semánticos útiles al comprender. En definitiva, el desarrollo de la escritura en este bloque refuerza y apoya el proceso lector.

Por otra parte, el Bloque 4, Conocimiento de la lengua ejercita contenidos vinculados a un uso apropiado del lenguaje para el dominio de elementos gramaticales y ortográficos precisos al leer, escribir o hablar con propiedad. Al vincular este bloque con el proceso lector, se deduce que la comprensión textual requiere de conocimientos gramaticales y el uso apropiado de las normas ortográficas. Como ejemplifica el criterio de evaluación, recogido en el Real Decreto 126/2014, “Desarrollar estrategias para mejorar la comprensión oral y escrita a través del conocimiento de la lengua” (p.19384); las incorrecciones gramaticales u ortográficas dificultan la descodificación al leer y, en consecuencia, la interpretación de textos.

Finalmente, el Bloque 5, Educación Literaria está enfocado en la formación de lectores competentes, capaces de leer e interpretar textos, lo que implicaría “alternar la lectura, comprensión e interpretación de obras literarias cercanas a sus gustos personales y a su madurez cognitiva con la de textos literarios y obras completas que aporten el conocimiento básico sobre algunas obras representativas de nuestra literatura” (p. 19380); citado en el Real Decreto 126/2014. Por tanto, la lectura de textos literarios exige un compendio de capacidades que dan acceso a la comprensión. Según Martín (2009), la formación literaria engloba ser capaz de interpretar textos literarios y deleitarse con su lectura. Por ello, la literatura ofrece multitud de recursos y materiales para abordar la comprensión lectora (Cassany et al., 2001). Desde esta perspectiva, la interpretación y comprensión de obras literarias es una habilidad lingüística que garantiza la formación de lectores competentes, teniendo el docente que aprovechar la literatura para ejercitar el proceso lector. De hecho, el bloque menciona el papel del docente como guía durante el proceso de interpretación textual.

Los elementos curriculares extraídos de los bloques de contenidos, recogidos en el Anexo I (Tablas de los elementos curriculares por bloques de contenidos),

demuestran cómo la comprensión lectora contribuye a la adquisición de destrezas variadas y habilidades lingüísticas básicas. Coincidiendo con Esteban (2017), el énfasis percibido hacia la lectura y comprensión escrita incide en el resto de destrezas comunicativas. No obstante, la valoración en torno al concepto de comprensión lectora y su papel en los elementos curriculares muestra procedimientos asociados al uso de estrategias lectoras, principalmente en el segundo bloque. En particular, la activación de los conocimientos previos, la realización de inferencias, la formulación de hipótesis, el subrayado de palabras clave, o la producción de esquemas son algunas de las estrategias ofrecidas. En contraposición, son obviadas estrategias metacognitivas como autoformular preguntas, detener la lectura para recapitular o sintetizar, visualizar o predecir mientras leemos que enriquecerían curricularmente el proceso lector.

Inmerso en los elementos curriculares, el proceso lector propone algunos procedimientos estratégicos como es activar los conocimientos previos o deducir el significado de palabras por el contexto. Finalmente, los contenidos y criterios de evaluación desarrollan un Plan Lector desde la planificación sistemática de la lectura, medidas que impulsan el proceso lector a la vez que fomentan la lectura.

III) La comprensión lectora en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

Es ineludible ahondar en las competencias para percatarnos de la inclusión de la comprensión lectora como habilidad lingüística necesaria en su consecución. En la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, la lectura es una destreza prioritaria ante el desarrollo competencial e instrumento principal de aprendizaje que da acceso a distintos saberes desde todas las áreas. En concreto, esta disposición normativa cita la lectura, conversación y escritura como destrezas inherentes a la competencia en comunicación lingüística.

De la misma forma, la Orden ECD/65/2015 menciona la inclusión de metodologías activas, tales como el aprendizaje cooperativo o el trabajo por proyectos, como parte del desarrollo de aprendizajes competenciales donde la interacción entre iguales encamina a la construcción de conocimientos. Por ello, partiendo de estas

alternativas metodológicas, la comprensión lectora es una destreza a integrar de forma activa y constructiva.

i. Competencia en comunicación lingüística.

Esta referencia normativa sostiene que la escuela es el eje que desarrolla la competencia en comunicación lingüística al involucrar actuaciones desde un plan lingüístico inmerso en el proyecto educativo o plan lector.

No hay que obviar el papel de la comprensión lectora en el marco de la competencia en comunicación lingüística, concretada en cinco componentes: lingüístico, pragmático-discursivo, socio-cultural, estratégico y personal. No obstante, es el componente estratégico el que capacita al alumnado a tomar control y supervisar el proceso lector y de comprensión desde estrategias lectoras que resuelven dificultades y carencias. Según Pérez (2009), la comprensión textual desarrolla esta competencia ya que el dominio del lenguaje supone comprender con el fin de producir oralmente y por escrito.

El componente estratégico de la competencia en comunicación lingüística explicita el desarrollo de estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas, las cuales acceden a comunicarnos efectivamente. A partir de aquí inferimos que la lectura, como destreza comunicativa, requiere desarrollar componentes estratégicos encaminados al dominio de la capacidad para comprender textos, recogiendo las áreas de Lengua Castellana y Literatura y Lectura Comprensiva estos componentes estratégicos en sus elementos curriculares.

ii. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.

La comprensión lectora es una destreza prioritaria en el proceso de resolución de problemas. La lectura comprensiva ha de ejercitarse para responder a problemas o ejercicios desde el análisis e interpretación de datos expuestos. A modo de ejemplo, la lectura de mapas es una actividad competencial que envuelve el desarrollo lector y comprensivo del alumnado.

Por lo tanto, la adquisición de conocimientos matemáticos y resolución de problemas requiere de lectores competentes. Para alcanzar esta competencia, es

fundamental disponer de un buen nivel de comprensión lectora (Martín, 2009), siendo un claro ejemplo de interdisciplinaridad entre áreas.

iii. Competencia digital.

Alfabetizar al alumnado en entornos digitalizados, no solo supone el uso crítico y creativo de las TIC, sino que esta competencia abarca el desarrollo lector como destreza para ser digitalmente competente. Dicho de otro modo, el alumnado ha de desenvolverse en entornos digitales accediendo a la lectura y comprensión de textos desde estos espacios.

iv. Aprender a aprender.

Aprender a aprender es una competencia con la que adquirir procedimientos estratégicos y capacidades útiles que orientan el proceso de aprendizaje en cualquier área, pues ofrecen recursos que toman control del propio aprendizaje. Por tanto, desde el ámbito de la comprensión lectora, aprender a aprender capacita al lector a ser consciente de su propio proceso de comprensión.

La Orden ECD/65/2015 cita como relevante la organización y gestión del aprendizaje, destacando que “aprender a aprender requiere conocer y controlar los propios procesos de aprendizaje para ajustarlos a los tiempos y las demandas de las tareas y actividades que conducen al aprendizaje” (p.6997). Por tanto, la gestión del proceso lector demanda tomar control del proceso comprensivo, desembocando en un desarrollo pleno de esta competencia.

La formación de lectores autónomos y efectivos requiere del dominio de capacidades y destrezas vinculadas con aprender a aprender. A partir de estas, el alumnado es consciente de su proceso de aprendizaje y de los procesos mentales puestos en marcha al leer, utilizando estrategias que gestionan eficazmente la comprensión textual. De hecho, el desarrollo de esta competencia demanda “el conocimiento sobre distintas estrategias posibles para afrontar la tarea” (p. 6997). Entre ellas, incidir en estrategias autorreguladoras basadas en procedimientos de planificación, supervisión y evaluación que gestionan la comprensión desde un nivel metacognitivo que controla y da acceso al texto.

Asociando el aprender a aprender al comprender, la competencia en comprensión lectora tiene que poner en práctica procedimientos estratégicos antes, durante y después de la lectura. La enseñanza de estrategias de comprensión lectora provee al alumnado de procedimientos para aprender a aprender (Solé, 2000). Por tanto, el uso de estrategias de lectura beneficia la adquisición de esta competencia. De igual forma, las estrategias cognitivas y metacognitivas equivalen a procedimientos estratégicos que el lector pone en marcha durante la lectura con el fin de garantizar una comprensión textual. Estas destrezas de control y autorregulación se traducen en pautas acogidas por el lector para reconducir la comprensión y, por tanto, a aprender a aprender. En definitiva, los componentes propios del aprender a aprender aportan al lector recursos que planifican y gestionan su aprendizaje, organizando los contenidos del texto para comprender lo que se lee.

v. Competencias sociales y cívicas.

La adquisición de competencias sociales y cívicas supone el dominio de destrezas comunicativas, vital en la comprensión de mensajes orales y escritos. Enfatizando en la capacidad para comprender textos, esta habilidad acerca a la interpretación de mensajes sociales y culturales, la formación de una conducta social y cívica y el conocimiento crítico de la sociedad y momentos históricos. Por tanto, tal como sostiene la normativa, el acceso a la comprensión de la dimensión social, política y económica hará partícipe al alumnado y posibilitará su integración en la sociedad.

vi. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.

Al afrontar el proceso lector se ponen en marcha destrezas que garanticen la comprensión. Estos procedimientos estratégicos involucran al alumnado un sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, teniendo que ser ingeniosos para asegurar la interpretación y comprensión de mensajes leídos, es decir, ir más allá de la descodificación de ideas convergiendo en un contexto de lectura basado en procesos mentales que profundizan en el contenido del texto.

La Orden ECD/65/2015 nombra capacidades y habilidades de lectura imprescindibles ante la consecución de esta competencia, las cuales están vinculadas a la planificación, el análisis, la organización y gestión de información, al pensamiento crítico y la evaluación y autoevaluación. Sin olvidar el autoconocimiento como actitud que hace al lector consciente de su capacidad para comprender. Por tanto, la

interpretación textual es una destreza ineludible ante la creación del espíritu emprendedor y desarrollo de iniciativas, favoreciendo el trabajo con capacidades que forjan actitudes emprendedoras.

En conclusión, el desarrollo del sentido de iniciativa y espíritu emprendedor manifiesta en los lectores destrezas y capacidades con las que gestionar situaciones en las que hay que retomar el proceso lector para comprender apropiadamente textos, resolviendo carencias y obstáculos en la lectura que dificultarían la comprensión.

vii. Conciencia y expresiones culturales.

Las expresiones culturales y artísticas generan actitudes comprensivas con las que acercarnos al patrimonio y herencia artística-cultural, incluyendo la literatura y comprensión de géneros literarios, las cuales están integradas en la cultura y patrimonio como formas de expresión y comunicación artístico-culturales.

IV.2.5.2. A nivel autonómico

I) La comprensión lectora en la Orden de 20 de noviembre de 2014, de la Consejería de Educación, Cultura y Universidades por la que se regula la organización y la evaluación en la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, modificada por la Orden de 24 de julio de 2019.

Iniciamos el ámbito autonómico analizando la Orden de 20 de noviembre de 2014, de la Consejería de Educación, Cultura y Universidades por la que se regula la organización y la evaluación en la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, modificada por la Orden de 24 de julio de 2019, la cual dedica el artículo ocho al Plan lector y, además, recoge un modelo orientativo en el anexo III, referente a los centros educativos de la Región de Murcia. Lo novedoso de esta orden es la concreción y regulación de la dedicación diaria al fomento del hábito lector ante la mejora de la competencia lectora y especifica al equipo docente como encargado de la asignación horaria a la lectura comprensiva. Por otra parte, el anexo III resalta una clara necesidad de mejorar la competencia lectora e incentivar el gusto por la lectura. Para ello, los centros educativos han de incluir propuestas de lectura diaria desde todas las áreas. No es suficiente con practicar la lectura, sino que hay que trabajarla intencionadamente desde todas las áreas. Unido a la lectura diaria, la Orden de 20 de noviembre, modificada por la Orden de 24 de julio de 2019, en su artículo 11.6, concreta

el uso de la biblioteca escolar como espacio en el que realizar actividades de lectura al menos una vez a la semana.

El Plan lector engloba medidas en dos ámbitos, aquellas dirigidas a la mejora de la competencia lectora y otras vinculadas al fomento de la lectura. La comprensión lectora está explicitada en el primer grupo a través de decisiones orientadas al perfeccionamiento del nivel de competencia lectora. De todos modos, para garantizar una buena comprensión lectora, es crucial que los discentes adquieran gusto hacia la lectura (Zaragoza, 2016) y, por tanto, hay que abordar de forma unísona ambas medidas.

Los objetivos del plan son claves ante la adquisición de una adecuada comprensión textual puesto que comprender apropiadamente requiere de la consecución de una óptima competencia lectora. Para el cumplimiento de esos objetivos, son ofrecidas medidas y decisiones a nivel de aula para que los centros incorporen en sus planes lectores.

Respecto a la atención a la diversidad, la normativa dedica el capítulo V a la equidad en educación y sugiere medidas con las que contrarrestar dificultades de aprendizaje, adoptando prevenciones y refuerzos que frenarían dificultades mayores y abarcando áreas conectadas a la competencia en comprensión lectora. En concreto, entre los recursos de apoyo ordinario, el artículo 15.3 programa, como medida organizativa de apoyo y refuerzo alternativa, la realización de apoyos preferentemente en primer tramo en las áreas de Lengua Castellana y Literatura y Lectura Comprensiva. Los aprendizajes ofrecidos desde estas áreas fortalecerán contenidos y componentes vinculados al proceso formativo lector del alumnado. Estos apoyos aportan una atención individualizada ante la realización de lecturas comprensivas. Asimismo, ante esta atención individualizada, los centros educativos podrán aplicar, como medida de atención a la diversidad, la realización de apoyos en las distintas áreas instrumentales. Aun así, el artículo 15.4 de la Orden de 20 de noviembre, modificada por la Orden de 24 de julio de 2019 prioriza estos apoyos desde las áreas de Lengua Castellana y Literatura y Lectura Comprensiva a fin de reforzar aprendizajes básicos en el primer tramo.

IV.2.6. El plan lector en la actual legislación educativa y su mención a la comprensión lectora

La toma de decisiones sobre la enseñanza de la lectura y desarrollo de la comprensión lectora es adoptada conjuntamente entre el profesorado a partir de las directrices legislativas marcadas. El diseño y desarrollo de planes y programas de centro demanda a los agentes educativos la concreción de procedimientos y criterios comunes de trabajo. Los docentes son quienes deciden qué textos leer y qué estrategias implementan y determinan el papel de la biblioteca o el enfoque de la evaluación (Solé, 2000). Partiendo de las directrices legislativas y necesidades, los profesionales del centro pactarán pautas y medidas vinculadas a la competencia lectora.

Partiendo de la representatividad y obligatoriedad del programa en los centros, el plan lector es un componente de la problemática detectada, pues determina la consecución de la competencia en comprensión lectora. Por tanto, basándonos en la búsqueda de términos y la revisión de algunos planes lectores obtenidos desde los directorios de los centros educativos, este apartado valora su enfoque de trabajo.

Iniciamos la descripción de la normativa educativa con la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa que cita el tratamiento específico de la comprensión lectora como destreza a trabajar en todas las áreas, unido al desarrollo de hábitos lectores. Por ende, la finalidad de la etapa demanda facilitar los aprendizajes de la lectura con el propósito de formar integralmente al alumnado y desarrollar su personalidad. La perspectiva de esta ley en torno a la lectura la considera como herramienta indispensable para aprender (Trujillo, 2016). Igualmente, la panorámica ofrecida respecto a la lectura y su fomento es muy similar en el Decreto 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia y la Orden de 20 de noviembre de 2014, de la Consejería de Educación, Cultura y Universidades por la que se regula la organización y la evaluación en la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, modificada por la Orden de 24 de julio de 2019, adoptando esta habilidad lingüística como pilar básico en los aprendizajes.

La promoción de planes y programas específicos que fomenten el hábito lector está recogido en el artículo 9.4 del Decreto 198/2014, el cual no especifica nada sobre el desarrollo y promoción de la comprensión lectora y, solamente, el punto 9.2 propone la priorización de esta destreza durante el primer tramo a través de la atención

personalizada al menos una vez a la semana. Esto evidencia que los planes específicos vinculados a la promoción de la lectura tienen que incluir medidas y estrategias que desarrollen destrezas en comprensión lectora, orientadas a mejorar la competencia lectora. Asimismo, entre los elementos curriculares del área de Lengua Castellana y Literatura, el anexo I recoge el plan lector como contenido propio con sus respectivos criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables a partir de segundo curso, circunscribiendo el desarrollo integrado de este plan en las programaciones del área. Por ende, ante el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, la Orden ECD/65/2015 propone el diseño de un Proyecto Lingüístico de Centro, Plan lector o la inclusión de estrategias vinculadas al uso de la biblioteca escolar que unifiquen acciones orientadas a la mejora de esta competencia desde el ámbito escolar.

El Plan lector es concretado en el artículo ocho de la Orden de 20 de noviembre de 2014, modificada por la Orden de 24 de julio de 2019 que adopta el propósito de la mejora de la comprensión lectora y fomento del gusto por la lectura. A fin de que los centros elaboren dicho plan, el anexo III recopila distintas directrices orientativas. Entre las medidas para fomentar el hábito lector, destaca la dedicación diaria a la lectura comprensiva en todos los cursos, reconociendo al menos treinta minutos del tiempo lectivo del área asignada. Coincidiendo con Cruz (2014), este plan supone un cambio metodológico en torno a la lectura al incluirla desde todas las áreas. No obstante, en la normativa, esta medida se delimita a la organización de la lectura diaria por áreas, sin especificar actuaciones y estrategias didácticas concretas para su aplicación.

En primer lugar, describiendo el planteamiento pedagógico, el Plan lector introduce el trabajo diario de la lectura comprensiva desde todas las áreas con una actividad rutinaria centrada en el uso de diversos soportes, tipologías textuales y géneros. Al organizar las medidas previstas y programar la lectura diaria, los centros educativos disponen de autonomía en la elección de grupos, áreas y espacios. Aun así, la planificación de las medidas previstas cita como obligatoria la asignación de horas de apoyo y la lectura diaria durante la jornada escolar disponiendo de una plantilla para la asignación horaria por áreas y espacios (biblioteca, aula y otro). Prosiguiendo con otras orientaciones del modelo orientativo de Plan lector, entre las medidas y decisiones que mejoran la competencia lectora, la comprensión lectora es mencionada en las competiciones y concursos que aplican técnicas vinculadas al rastreo visual, velocidad lectora y capacidad de inferencia del significado e, igualmente, en la planificación del proceso lector antes, durante y después de la lectura, ilustrado en la Tabla 8.

Tabla 8

Modelo de planificación de la lectura del anexo III de la Orden de 20 de noviembre de 2014, modificada por la Orden de 24 de julio de 2019

PLANIFICACIÓN DE LA LECTURA: ESTRATEGIAS PROPUESTAS		
Antes de la lectura	Durante la lectura	Después de la lectura
<ul style="list-style-type: none"> -Leer el título. -Comentar sobre los posibles temas del texto. -Contexto de la historia -Decir nombre del autor, ilustrador, editorial... 	<ul style="list-style-type: none"> -Lectura en voz alta por parte del profesor/a de fragmentos, capítulos... -Lectura en voz alta por parte del alumnado de fragmentos, capítulos... 	<ul style="list-style-type: none"> -Actividades según edad. -Vocabulario. -Velocidad lectora. -Memoria -Ortografía. -Resumen. -Exposición. -Taller de escritura creativa. -Taller de prensa.

Al detenernos en la Tabla 8, observamos que la orientación en momentos del proceso de lectura garantiza un desarrollo acertado de la competencia en comprensión lectora a través de un tratamiento progresivo. Por tanto, estos estadios encaminan a la planificación apropiada de este contexto de enseñanza-aprendizaje, trabajando de forma controlada a fin de construir significados, interpretar y reflexionar críticamente sobre el texto.

Otro apartado del plan lo conforman las medidas y decisiones para el fomento de la lectura que plasman pautas relativas a la promoción de diversos géneros y formatos por cursos; el uso de la biblioteca; los premios y reconocimientos públicos y otras actividades; las cuales son alternativas con las que mejorar la competencia en comunicación lingüística. Sin embargo, estas medidas no mencionan la comprensión lectora ni el abordaje de estrategias que trabajen lectura comprensiva. Por ello, respecto a las deficiencias y carencias halladas en el modelo orientativo del Plan lector, se alega la falta de sugerencias didácticas en forma de orientaciones, estrategias metodológicas y actividades vinculadas al proceso de comprensión lectora, tanto aquellas pautas vinculadas con la actuación del docente como planteamientos de trabajo para el alumnado.

Finalmente, aunque la normativa no concreta planteamientos de trabajo de la comprensión lectora, forma parte de la evaluación del plan, la nota media obtenida en

comprensión lectora en pruebas externas que evalúan la competencia en comunicación lingüística, constituyéndose la actividad lectora y el grado de consecución de los objetivos indicadores a considerar por los centros. En definitiva, lograr que los problemas de comprensión dejen de ser un obstáculo exige que la lectura diaria vaya anexa al desarrollo de estrategias de comprensión con diferentes textos desde su inclusión y planificación en los planes de lectura.

IV.2.7. Análisis curricular: la comprensión lectora en el currículo de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia

El presente análisis delimita los elementos del currículo que el profesorado aborda y evalúa ante la enseñanza del proceso lector y, además, concretan el valor atribuido a la comprensión lectora. La finalidad de la etapa proyecta la mejora de la competencia lectora y enfatiza la priorización de la comprensión lectora durante el primer tramo mediante un tratamiento individualizado. Partiendo de estos requisitos, los docentes elaboran sus programaciones de aula con las que lograr dichos objetivos y finalidades. Asimismo, Solé (2013) plantea que los proyectos curriculares de los centros deben concretar el enfoque aportado a la enseñanza de la lectura. Dado el carácter utilitario de la lectura y su comprensión, el análisis expone la presencia y el tratamiento específico de estas habilidades en el resto de áreas. Algunos autores como Quintanal (1995) cuestionan el tratamiento y aprovechamiento de la lectura diaria en otras áreas ante el desarrollo lector del alumnado. A pesar de ello, no existen investigaciones previas que cuestionen el papel de esta competencia en el currículo.

El currículo autonómico integra objetivos y elementos curriculares que han de ser alcanzados por curso y área. La obtención de una visión global sobre el tratamiento otorgado a la comprensión lectora implica examinar la aparición en la asignatura troncal de Lengua Castellana y Literatura y de libre configuración autonómica de Lectura Comprensiva. Para ello, es analizada la concreción autonómica ofrecida por el Decreto 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, normativa que concreta el currículo de la etapa. Tal como indica el Real Decreto 126/2014, en el artículo ocho, las Administraciones Educativas podrán ofertar asignaturas de libre configuración autonómica y, en este caso, la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia propone Lectura Comprensiva en primer tramo.

La normativa autonómica mantiene la necesidad de fomentar la lectura y mejorar la competencia lectora del alumnado de la etapa. El Decreto 198/2014, en el artículo nueve, recoge la importancia otorgada al fomento de la lectura estableciendo que avivar este hábito demanda la dedicación de un tiempo diario a lectura comprensiva durante la jornada escolar en todos los cursos y áreas. La transversalidad de la competencia lectora conlleva consecuencias positivas en el resto de áreas (Méndez, 2016). Por ello, esta habilidad tiene que ejercitarse por igual desde cualquier área.

Durante los tres primeros cursos de la Educación Primaria, la normativa prioriza la comprensión lectora como herramienta que da acceso al conocimiento requiriéndose un tratamiento personalizado semanalmente, entre las medidas:

- Se cursará el área de Lectura Comprensiva en el primero tramo.
- Se impulsará la adopción de planes o programas específicos que fomenten el hábito de la lectura en la Educación Primaria.

En último lugar, el Decreto 198/2014, en el anexo I, valora el papel, enfoque y representatividad de la comprensión lectora y proceso lector en las áreas mencionadas, si bien aprecia características contenidas, determina elementos curriculares vinculados a la capacidad para comprender por bloques de contenidos y, por último, orientaciones metodológicas que generan aprendizajes a partir de estos componentes.

IV.2.7.1. Análisis curricular del área de Lengua Castellana y Literatura

El área de Lengua Castellana y Literatura desarrolla la competencia comunicativa a través de herramientas y saberes que permiten que el alumnado se desenvuelva en diversas situaciones comunicativas. Ante esta realidad, la comprensión escrita da acceso a esta competencia a través del desarrollo pleno del lenguaje y la consolidación de habilidades lingüísticas como leer y comprender textos. Por tanto, la introducción del área manifiesta que los procesos de comprensión escrita facultan el acceso al lenguaje.

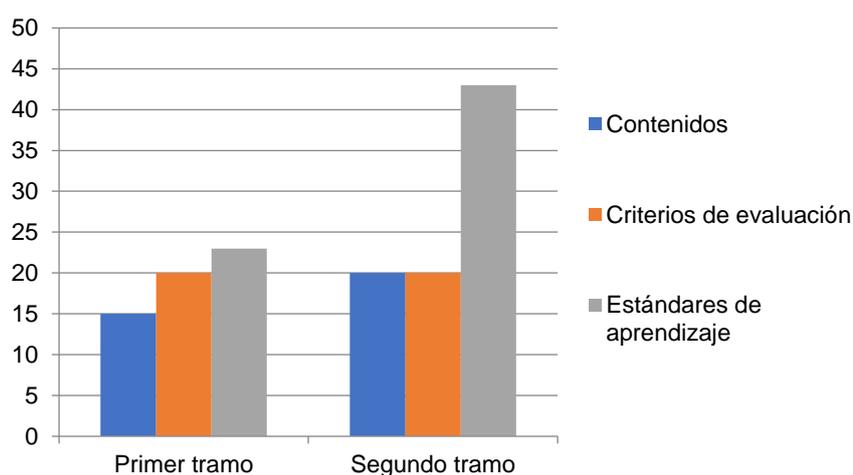
La revisión curricular observa la presencia del concepto de comprensión lectora en los bloques de contenidos; siendo saberes conectados que tienen que trabajarse de forma interrelacionada (Mendoza y Briz, 2003). El área adopta un estilo de aprendizaje globalizado que envuelve un dominio progresivo de la comprensión escrita a través de la interrelación entre bloques. Además, las orientaciones metodológicas del área mencionan la creación de un espacio en el aula que preste atención a esta

competencia a través de un rincón de comprensión lectora con recursos variados (cómic, revistas, obras literarias y de ficción...).

Pese a un desarrollo curricular interrelacionado entre bloques, la comprensión lectora y el perfeccionamiento del proceso lector aparecen explícitamente en los elementos curriculares de los bloques dos, cuatro y cinco. En primer lugar, el Bloque 2. Comunicación escrita: leer, desarrolla distintos componentes del proceso lector con los que adquirir la capacidad para comprender textos diversos. Unido a este, el Bloque 4. Conocimiento de la lengua, incide en estrategias de comprensión vinculadas al dominio del lenguaje y, finalmente, el Bloque 5. Educación Literaria, desarrolla esta destreza a través de textos literarios.

Figura 13

Número de elementos curriculares sobre comprensión lectora por tramos



La Figura 13 muestra el predominio de elementos curriculares en segundo tramo, aunque la normativa establece los primeros cursos como momento para ejercitar esta destreza. Seguidamente, detallamos por bloques la aparición de esta competencia.

- Bloque 2. Comunicación escrita: leer:** este bloque provee al alumnado de herramientas con las que entender textos. Para ello, los elementos curriculares introducen el uso de estrategias de lectura en contextos reales. En este sentido, la comprensión de textos es una habilidad que da acceso a nuevos conocimientos movilizandando distintos procesos cognitivos. Las estrategias de lectura involucran procesos cognitivos que abren paso a la construcción de significados e interpretación de lo leído a partir de procedimientos de lectura con distintas finalidades (placer, adquirir información o aprender). Por tanto, los elementos curriculares de este bloque aportan al

lector procedimientos con los que resolver carencias al comprender y, a su vez, aportan herramientas que dan acceso a textos escritos.

- **Bloque 4. Conocimiento de la lengua:** el cuarto bloque accede a conocer elementos del lenguaje a través del aprendizaje de estrategias vinculadas a la mejora de la comprensión escrita, es decir, el conocimiento de componentes y elementos del lenguaje que acceden a que el lector comprenda textos escritos.

- **Bloque 5. Educación Literaria:** desde este bloque la comprensión lectora es una destreza que complementa la formación lectora del alumnado a través de la lectura, interpretación y comprensión de obras literarias. Es adquirido un conocimiento literario básico a través de textos que han de ser conocidos e interpretados eficazmente por el alumnado. La comprensión lectora es prolongada a obras literarias con el fin de adquirir un bagaje de conocimientos básicos sobre literatura y, al mismo tiempo, dominar esta destreza con géneros literarios. De esta forma, la lectura de obras literarias cercanas es aprovechada para ejercitar la comprensión textual.

Las sucesivas tablas recopilan contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje por bloque y curso vinculados a la comprensión lectora plasmados curricularmente a fin de aprender y evaluar la capacidad para comprender textos.

Tabla 9

Contenidos sobre comprensión lectora en el currículo

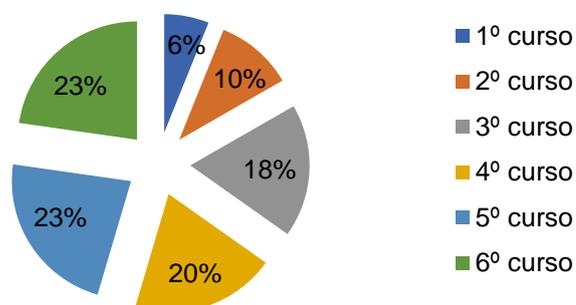
Bloque	Contenidos	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º
2	Comprensión de textos leídos: órdenes y breves instrucciones, textos narrativos y expositivos.	X					
	Estrategias para la comprensión lectora: título, ilustraciones, resúmenes.	X					
	Comprensión global de textos leídos en voz alta y en silencio.		X	X	X		X
	Comprensión de textos según su tipología.		X	X	X		X
	Comprensión de textos leídos en voz alta y en silencio, según su tipología.					X	
	Lectura de distintos tipos de texto: expositivos, literarios. Estrategias para la comprensión lectora de textos: título, ilustraciones, sentido global del texto.		X				
	Estrategias para la comprensión lectora de textos: título. Ilustraciones. Palabras clave. Relectura. Anticipación de hipótesis y comprobación. Síntesis. Tipos de textos. Contexto. Diccionario. Sentido global del texto. Ideas principales. Resumen.		X	X	X	X	X
	Crítica de los mensajes transmitidos por un texto sencillo. Opinión personal sobre los libros leídos.			X			
	Crítica de los mensajes y valores transmitidos por un texto sencillo.				X	X	X
5	Identificación y valoración crítica de los mensajes y valores transmitidos por el texto.				X	X	X
	Lectura guiada de textos narrativos de tradición oral, de pequeños poemas y de textos breves de literatura infantil.	X					
	Lectura guiada de textos narrativos de tradición oral, literatura infantil, adaptaciones de obras clásicas y literatura actual		X	X	X	X	X
	Comprensión, memorización y recitado de poemas con el ritmo, entonación y dicción adecuados.		X	X	X	X	X
TOTAL: 35		3	6	6	7	6	7
		15			20		

Pese a proponer en toda la etapa contenidos sobre la comprensión global de distintos textos, las estrategias de lectura ofrecidas no son suficientes para que el lector supere carencias en la comprensión. Igualmente, la Tabla 9 manifiesta diferencias entre contenidos según el curso. A modo de ejemplo, la inclusión de contenidos vinculados al trabajo del nivel crítico aparece a partir de tercer curso y, a su vez, las estrategias para hacer frente a comprensión lectora son obviadas en primer curso.

Figura 14

Porcentaje de estándares de aprendizaje por curso

Estándares de aprendizaje por cursos



En cuanto a la predominancia de estándares de aprendizaje por cursos, el currículo determina un porcentaje superior en segundo tramo y, al contrario, inferior en primer curso, lo cual queda reflejado en la Figura 14.

Tabla 10

Criterios de evaluación sobre comprensión lectora en el currículo

Bloque	Criterios de evaluación	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º
2	Comprender distintos tipos de textos adaptados a la edad y utilizando la lectura como medio para ampliar el vocabulario y fijar la ortografía correcta.	X	X	X	X	X	X
	Leer diferentes textos valorando el progreso en la velocidad y la comprensión.	X			X	X	X
	Leer en silencio diferentes textos valorando el progreso en la velocidad y la comprensión.		X	X			
	Resumir un texto leído.	X	X				
	Resumir un texto leído destacando las ideas principales.			X			
	Resumir un texto leído reflejando la estructura y destacando las ideas principales y secundarias.				X	X	X
	Utilizar estrategias para la comprensión de textos de diversa índole.	X	X	X	X	X	X
	Concentrarse en entender e interpretar el significado de los textos leídos.		X	X	X	X	X
4	Desarrollar estrategias para mejorar la comprensión oral y escrita a través del conocimiento de la lengua.	X	X	X	X	X	X
5	Integrar la lectura expresiva y la comprensión e interpretación de textos literarios narrativos, líricos o dramáticos en la práctica escolar.	X	X	X			
	Integrar la lectura expresiva y la comprensión e interpretación de textos literarios narrativos, líricos y dramáticos en la práctica escolar, reconociendo e interpretando algunos recursos del lenguaje literario (metáforas, personificaciones, hipérboles y juegos de palabras) y diferenciando las principales convenciones formales de los géneros.				X		X
TOTAL: 20		6	7	7	7	6	7
		20			20		

Por otra parte, como novedad asociada a los criterios de evaluación, la Tabla 10 introduce en el bloque cuatro el criterio de evaluación “Desarrollar estrategias para mejorar la comprensión oral y escrita a través del conocimiento de la lengua”, aludiendo al trabajo lector envuelto en estrategias con las que comprender desde el propio conocimiento del lenguaje.

Tabla 11

Estándares de aprendizaje sobre comprensión lectora en el currículo

Bloque	Estándares de aprendizaje evaluables	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º
2	Entiende el mensaje, de manera global, de textos breves leídos.	X					
	Elabora resúmenes sencillos de textos leídos.	X					
	Usa el título y las ilustraciones para facilitar la comprensión de un texto.	X					
	Entiende el mensaje, de manera global, de los textos leídos.		X	X			
	Entiende el mensaje, de manera global, identificando las ideas principales y las secundarias de los textos leídos.						X
	Comprende un texto de manera global.				X	X	
	Identifica las ideas principales y secundarias de los textos leídos.				X	X	
	Ejecuta órdenes o instrucciones sencillas dadas por escrito.		X				
	Muestra comprensión, con cierto grado de detalle, de diferentes tipos de textos no literarios (expositivos, descriptivos y argumentativos) y de textos de la vida cotidiana.					X	X
	Elabora resúmenes sencillos para expresar la comprensión global de los textos leídos.		X				
	Elabora resúmenes para expresar la comprensión global de los textos leídos.			X	X		
Elabora resúmenes, orales o escritos, de los textos leídos.					X		

Elabora resúmenes de los textos incluyendo las ideas principales y secundarias.						X
Identifica las partes de la estructura organizativa de los textos.					X	
Identifica los elementos característicos de los diferentes tipos de textos					X	X
Produce esquemas a partir de textos expositivos.				X	X	
Activa conocimientos previos ayudándose de ellos para comprender un texto.					X	X
Usa el título y las ilustraciones para facilitar la comprensión de un texto.		X				
Usa el título y las ilustraciones para hacer suposiciones sobre el contenido de un texto.			X			
Marca las palabras clave de un texto que ayudan a la comprensión global.			X	X		X
Realiza inferencias y formula hipótesis sobre los textos leídos.				X	X	X
Comprende la información contenida en los gráficos, estableciendo relaciones con la información que aparece en los textos.			X			
Interpreta esquemas de llave, y mapas conceptuales.					X	
Interpreta esquemas de llave, números y mapas conceptuales sencillos.						X
Comprende mapas conceptuales sencillos.			X			
Relaciona las ilustraciones con el contenido de un texto leído.		X				
Deduce el significado de palabras y expresiones con ayuda del contexto.			X	X	X	X
Identifica la intención comunicativa de textos periodísticos y publicitarios.			X			
Comprende textos periodísticos y publicitarios.				X		
Identifica en la lectura el tipo de texto y la intención.				X		
Realiza predicciones sobre el texto, identificando el tipo de texto y la intención.						X

	Establece relaciones entre las ilustraciones y los contenidos de un texto leído.			X			
	Interpreta el lenguaje figurado, metáforas, personificaciones, hipérboles y juegos de palabras en textos publicitarios.					X	X
	Expone los argumentos de lecturas realizadas dando cuenta de algunas referencias bibliográficas: autor, editorial, género, ilustraciones.			X	X	X	X
	Expresa su opinión oralmente o por escrito sobre los textos leídos.				X		
	Expresa su opinión tras la lectura de textos de diversa tipología.					X	X
5	Realiza lecturas guiadas de textos de tradición oral y literatura infantil.	X		X			
	Realiza lecturas guiadas de textos narrativos de tradición oral, literatura infantil, adaptaciones de obras clásicas y literatura actual.		X		X	X	X
	Interpreta personificaciones y juegos de palabras en textos literarios.		X	X	X		
	Interpreta el lenguaje figurado, metáforas, personificaciones, hipérboles y juegos de palabras en textos literarios.					X	X
TOTAL: 66		4	7	12	13	15	15
		23			43		

Pese a especificar los criterios de evaluación sobre la necesidad de impulsar la eficacia lectora desde el área de Lengua Castellana y Literatura, los estándares de aprendizaje no concretan mecanismos con los que impulsarla, ni especifica la preponderancia de la comprensión lectora como capacidad ineludible a la hora de leer con eficacia.

El tratamiento curricular de la comprensión lectora exige la planificación de estándares de aprendizaje que den cabida a ejercitar y gestionar el proceso lector a través de estrategias variadas en distintos momentos.

Tabla 12

Estándares de aprendizaje del Bloque 2 del área de Lengua Castellana y Literatura

BLOQUE 2. COMUNICACIÓN ESCRITA: LEER	Antes	Durante	Después
Entiende el mensaje, de manera global, de textos breves leídos.			X
Elabora resúmenes sencillos de textos leídos.			X
Usa el título y las ilustraciones para facilitar la comprensión de un texto.	X		
Ejecuta órdenes o instrucciones sencillas dadas por escrito.			X
Elabora resúmenes sencillos para expresar la comprensión global de los textos leídos.			X
Usa el título y las ilustraciones para facilitar la comprensión de un texto.	X		
Relaciona las ilustraciones con el contenido de un texto leído.	X		
Usa el título y las ilustraciones para hacer suposiciones sobre el contenido de un texto.	X		
Comprende la información contenida en los gráficos, estableciendo relaciones con la información que aparece en los textos.			X
Comprende mapas conceptuales sencillos.			X
Identifica la intención comunicativa de textos periodísticos y publicitarios.			X
Establece relaciones entre las ilustraciones y los contenidos de un texto leído.	X		
Entiende el mensaje, de manera global, de los textos leídos.			X
Elabora resúmenes para expresar la comprensión global de los textos leídos.			X
Comprende textos periodísticos y publicitarios.			X
Identifica en la lectura el tipo de texto y la intención.			X
Expresa su opinión oralmente o por escrito sobre los textos leídos.			X
Elabora resúmenes, orales o escritos, de los textos leídos.			X
Identifica las partes de la estructura organizativa de los textos.			X

Interpreta esquemas de llave, y mapas conceptuales.			X
Entiende el mensaje, de manera global, identificando las ideas principales y las secundarias de los textos leídos.			X
Elabora resúmenes de los textos incluyendo las ideas principales y secundarias.			X
Interpreta esquemas de llave, números y mapas conceptuales sencillos.			X
Realiza predicciones sobre el texto, identificando el tipo de texto y la intención.		X	
Comprende un texto de manera global.			X
Identifica las ideas principales y secundarias de los textos leídos.			X
Produce esquemas a partir de textos expositivos.			X
Muestra comprensión, con cierto grado de detalle, de diferentes tipos de textos no literarios (expositivos, descriptivos y argumentativos) y de textos de la vida cotidiana.			X
Identifica los elementos característicos de los diferentes tipos de textos.			X
Activa conocimientos previos ayudándose de ellos para comprender un texto.	X		
Interpreta el lenguaje figurado, metáforas, personificaciones, hipérbolos y juegos de palabras en textos publicitarios.			X
Expresa su opinión tras la lectura de textos de diversa tipología.			X
Marca las palabras clave de un texto que ayudan a la comprensión global.		X	
Realiza inferencias y formula hipótesis sobre los textos leídos.		X	
Deduce el significado de palabras y expresiones con ayuda del contexto.		X	
Expone los argumentos de lecturas realizadas dando cuenta de algunas referencias bibliográficas: autor, editorial, género, ilustraciones.			X
TOTAL: 36	6	4	26

Teniendo en cuenta la Tabla 12, la categorización de estándares de aprendizaje, según el momento del proceso lector, muestra distinción entre los procedimientos de trabajo posterior a la lectura, siendo escasos aquellos estándares centrados en el

desarrollo lector previo y al leer. Las directrices curriculares reflejan que las secuencias de lectura están orientadas a la ejercitación de habilidades y estrategias tras la lectura.

Desde que el alumnado se inicia en el aprendizaje lector, las opciones de trabajo han de profundizar en distintos niveles de lectura que hagan posible el desarrollo pleno de comprensión lectora. Sin embargo, no es hasta tercer curso cuando hallamos contenidos y estándares de aprendizaje vinculados al nivel crítico que plasma una comprensión más profunda del texto desde la generación de ideas vinculadas a opiniones y críticas sobre lo leído. Por tanto, los elementos curriculares no desarrollan plenamente el estadio de lectura crítica desde la aportación de opiniones, valoración del texto y adopción de posturas.

Otro componente del proceso lector lo conforma el nivel inferencial o interpretativo del que no se mencionan nada hasta el comienzo del segundo tramo. De hecho, la formulación de hipótesis y elaboración de inferencias no es ejercitada en el primer tramo y, además, la realización de predicciones no es trabajada hasta sexto curso. Por tanto, los elementos curriculares determinan que el nivel inferencial no es un estadio plenamente desarrollado al ser insuficientes los estándares de aprendizaje vinculados a este nivel de lectura.

Respecto a los procesos mentales desarrollados al leer, los elementos curriculares revelan ausencia de estrategias metacognitivas en ambos tramos; pasan desapercibidos contenidos concernientes a habilidades estratégicas de orden superior vinculados a la planificación, supervisión y evaluación del proceso lector. Es evidente la falta de estándares de aprendizaje que ponen en marcha estrategias metacognitivas durante la lectura, lo que impide la formación de lectores autónomos y capacitados en comprender. Por otra parte, entre los aspectos favorecedores de la competencia en comprensión lectora, destaca la práctica de estrategias de lectura en todos los cursos. Sin embargo, las estrategias escogidas no son las mismas en todos ellos y algunos procedimientos no son repetidos en todos los cursos. Por ejemplo, en el primer curso son contempladas principalmente estrategias vinculadas a la activación de conocimientos previos.

En definitiva, es esencial que la interpretación textual apueste por la práctica de procesos mentales superiores alejado del trabajo exclusivo con ideas explícitas, predominantes en la etapa. De modo que son necesarios elementos curriculares con los

que interpretar lo que transmite el autor a través de la conexión entre ideas del texto con los conocimientos previos disponibles y, por otra parte, controlar el proceso lector.

IV.2.7.2. Análisis curricular del área de Lectura Comprensiva

Con el propósito de impulsar la competencia lectora, la Administración Educativa en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia apuesta por el fomento a la lectura y el progreso en la comprensión lectora instaurando una asignatura de libre configuración autonómica centrada en la ejercitación de la lectura comprensiva, la cual aporta exclusividad al currículo autonómico. Esta área prioriza el trabajo de estándares de aprendizaje vinculados a este proceso a vista de prevenir dificultades de aprendizaje de la lectura.

El área de Lectura Comprensiva es impartida en los tres primeros cursos de la etapa con asignación horaria de 1,5 horas semanales en cada curso. Es constituida con el propósito de ejercitar esta destreza desde un tratamiento personalizado de la lectura a través de elementos curriculares centrados en componentes del proceso lector y capacidad para comprender. En definitiva, el área tiene como finalidad mejorar el nivel de comprensión lectora en el primer tramo, momento en el que las habilidades lectoras están en pleno desarrollo.

La introducción del área, recogida en el anexo II del Decreto 198/2014, sitúa la lectura comprensiva como un planteamiento lector encaminado a la interpretación de todo tipo de textos y mensajes escritos que favorecerá la adquisición de conocimientos; el proceso de lectura adquiere sentido siempre y cuando el lector sea capaz de comprender. Leer comprendiendo reivindica que los elementos curriculares del área adopten un estilo de trabajo de corte psicolingüístico y cognitivo, involucrando un funcionamiento lector que combina procesos cognitivos de bajo y alto nivel. Por un lado, aquellos que dan acceso al significado de las palabras escritas y, unido a estos, la puesta en marcha de procesos mentales implicados en la interpretación textual (Jiménez y O'Shanaham, 2008), contribuyendo ambos procedimientos de aprendizaje a la comprensión de los textos escritos.

El preámbulo del área menciona que, para cultivar el interés hacia la lectura, es imprescindible el acceso a esta actividad y la comprensión, creando un entorno personalizado de interacción y participación entre lector y texto. Este enfoque renovado del proceso lector va más allá del reconocimiento de información y descodificación de

ideas, englobando capacidades vinculadas a la identificación de ideas principales y secundarias, la correcta selección y utilización de la información o la profundización en niveles (literal, inferencial y evaluativa) por medio de un ambiente guiado de lectura donde el docente actúa como modelo lector. Esta área proyecta prácticas encaminadas al dominio del proceso lector con textos variados (literarios, narrativos, científicos, periodísticos...) y proporciona recursos y estrategias lectoras antes, durante y después que aportan autonomía a los lectores.

Finalmente, expuesto el enfoque y características del área, concretamos la disposición de contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje por bloques, los cuales acercan a esta capacidad desde una subdivisión en tres bloques:

- **Bloque 1: Decodificación:** este primer bloque desarrolla la decodificación como proceso básico en el aprendizaje de la lectura, es decir, habilidad esencial que accede a información escrita desplegando la conciencia fonológica, silábica y morfé mica del lector. A su vez, la adquisición de una correcta segmentación es otra destreza ejercitada en este bloque. Por tanto, el aprendizaje lector requiere de un primer estadio que desarrolle el conocimiento fonético y silábico con el que realizar una lectura fluida.

- **Bloque 2: Velocidad lectora:** este segundo bloque ejercita la habilidad visual que da acceso a la cantidad de palabras que el lector es capaz de leer en un determinado periodo de tiempo, proponiendo contenidos que activan la velocidad y fluidez lectora. Para leer con eficacia y alcanzar cierta comprensión, es necesario cultivar esta destreza mecánica mediante técnicas y estrategias que aumenta dicha capacidad al leer.

- **Bloque 3: Comprensión lectora:** el tercer bloque trabaja la comprensión global de ideas principales y secundarias y, además, desarrolla el proceso lector desde la comprensión literal, interpretativa y evaluativa.

El área enfatiza el trabajo interrelacionado entre bloques puesto que los contenidos y procesos envueltos al leer no plantean un trabajo dissociado de estos componentes sino contextualizados desde un enfoque constructivo del proceso lector. En consecuencia, la planificación de la enseñanza de la comprensión lectora en esta área diseña un modelo de trabajo del proceso lector que consta de los siguientes

elementos curriculares con el fin de plasmar los componentes implicados en torno a la lectura comprensiva.

Tabla 13
Contenidos de lectura comprensiva por cursos

Bloque	Contenidos	1.º	2.º	3.º
1	Decodificación: proceso de asociación entre el lenguaje escrito y oral.	X	X	X
	Segmentación: leer y escribir palabras sin romper su unidad estructural.	X	X	X
	Estrategias para tener conciencia de la estructura y el uso del lenguaje propio: Habilidades meta fonológicas.	X	X	X
2	Rastreo visoperceptivo.	X	X	X
	Velocidad y fluidez lectora.	X		
	Velocidad lectora.		X	X
	Entonación, locución y prosodia.	X	X	X
	Fluidez lectora.		X	X
	Textos narrativos, expositivos.			X
3	Comprensión literal.	X	X	X
	Comprensión interpretativa o por inferencia.	X	X	X
	Comprensión creativa o evaluativa.	X	X	X
	Diferentes tipos de textos: narrativos, expositivos, científicos, discontinuos (manuales, facturas...).			X
TOTAL: 31		9	10	12
		31		

En la Tabla 13 es perceptible el aumento de contenidos según el curso. El tramo apuesta por el trabajo variado de los distintos componentes del proceso lector y habilidades adquiriendo una interpretación textual plena en todos los niveles. No obstante, los elementos curriculares tendrían que introducir la lectura de diferentes textos en primero y segundo curso.

Tabla 14

Criterios de evaluación de lectura comprensiva por cursos

Bloque	Criterios de evaluación	1.º	2.º	3.º
1	Leer por palabras emitiéndolas en un solo golpe de voz.	X	X	
	Asociar las palabras con su correcta grafía.		X	X
	Separar las palabras que componen una frase o una oración.	X	X	
	Utilizar las sílabas de las palabras como elementos de diferentes juegos para mejorar la conciencia fonológica y silábica.	X	X	
	Leer adecuadamente palabras de más de tres sílabas.			X
2	Mejorar la motilidad ocular a través de diferentes ejercicios de entrenamiento.	X	X	X
	Leer con la velocidad lectora adecuada a su nivel.	X	X	X
	Progresar en la capacidad para modular su voz durante la lectura de un texto o en una declamación.	X	X	X
	Leer de forma fluida diferentes tipos de texto en voz alta y en silencio.		X	X
3	Comprender el vocabulario y contenido de un texto de forma literal.	X	X	X
	Interpretar el vocabulario y contenido de un texto mediante inferencias o hipótesis sobre el significado del mismo.	X	X	X
	Transmitir las impresiones que nos despierta un texto.	X	X	X
	Extraer la idea principal y las secundarias de un texto mediante resúmenes, mapas conceptuales, interpretación de gráficos...			X

Considerando la Tabla 14, los criterios de evaluación son similares en los distintos cursos. Estos elementos ponen en práctica los contenidos anteriores a partir de propuestas y estrategias que emplean el contenido del texto en distintos niveles. No obstante, la extracción de la idea principal y secundaria a través de resúmenes o mapas conceptuales es solamente trabajada en tercer curso, debiendo trabajarse a menor escala desde primero y segundo curso.

Tabla 15

Estándares de aprendizaje evaluables de lectura comprensiva por cursos

Bloque	Estándares de aprendizaje evaluables	1.º	2.º	3.º
1	Progresar en su proceso lector evitando el silabeo.	X		
	Leer sin silabeo (especialmente las palabras familiares).		X	
	Emitir de un solo golpe de voz palabras extensas de más de tres sílabas.			X
	Reconocer y leer diferentes tipografías de letra o alógrafos (mayúsculas, minúsculas, cursiva e imprenta). En formato papel y en juegos informáticos.	X		
	Separar correctamente las palabras de un texto, de forma oral o escrita, sin romper su unidad estructural.	X		
	Marcar el espacio en blanco entre palabras de un texto breve mediante algún tipo de gesto o sonido.	X		
	Es capaz de hacer juegos (orales, escritos y en el ordenador) de adición u omisión de sílabas, en una palabra.	X		
	Buscar palabras que rimen con otra dada.	X		
	Encadenar la sílaba final de una palabra con la inicial de otra.	X		
	Progresar en la asociación de las palabras de ortografía arbitraria con su grafía correcta.		X	
	Asociar las palabras de ortografía arbitraria con su grafía correcta.			X
	Es capaz de segmentar una oración en la que están unidas todas sus palabras.		X	
	Es capaz de decir varias palabras que rimen con otra dada,		X	
	Es capaz de elaborar pequeñas rimas y juegos de palabras encadenadas en grupo.		X	
2	Localizar palabras conocidas entre un listado amplio de palabras o en un texto.	X	X	
	Localizar varias palabras modelo en un texto amplio.			X
	Señalar y leer en un texto sencillo las frases básicas o esenciales de las oraciones.			X
	Siguir con la vista un recorrido de puntos en el orden establecido (de derecha a izquierda y de arriba abajo).	X		
	Ampliar progresivamente el campo de percepción visual.		X	
	Avanzar en sus ejercicios de cronolectura mediante ejercicios tradicionales o a través de herramientas TIC.	X	X	
	Es capaz de leer entre 15 y 59 palabras por minuto.	X		

	Es capaz de leer entre 35 y 84 palabras por minuto.		X	
	Es capaz de leer entre 60 y 99 palabras por minuto.			X
	Memoriza o repite partes de un texto.	X		
	Memoriza y reproduce oralmente, con la entonación adecuada, textos breves previamente leídos por el docente.		X	
	Memoriza y reproduce oralmente, con la entonación adecuada, diferentes tipos de texto.			X
	Con un solo golpe de voz, emite una frase de varias palabras completas sin romper su significado y acompasadas a su ritmo respiratorio.	X		
	Utiliza la entonación adecuada al tipo de oración.	X	X	
	Utiliza la entonación adecuada al tipo de textos.			X
	Imita la locución y entonación de diferentes personajes.	X		
	Dramatiza utilizando títeres con distintos registros de voz.	X		
	Participa en pequeños proyectos teatrales declamando con la entonación adecuada.		X	X
	Señala y reproduce oralmente la separación de una oración en unidades de significado mínimas (proposiciones) siguiendo el modelo del docente.		X	
	Reproduce oralmente la separación de una oración en unidades de significado en la lectura de textos de diferente tipo. Separa en unidades de significado (fraseo) las oraciones cuando lee diferentes tipos de textos.			X
	Lee con fluidez, expresividad y entonación distintos tipos de texto (narrativos, poemas, retahílas, trabalenguas, adivinanzas, letras de canciones, diálogos teatrales) cuya lectura ha repetido varias veces previamente.		X	X
	Lee sin subvocalización.			X
3	Ejecuta órdenes sencillas que ha leído.	X		
	Expone ordenadamente un texto breve que ha leído previamente.	X		
	Busca palabras alternativas a las del texto que tengan el mismo significado.	X		
	Secuencia las viñetas de un cómic en papel o en el ordenador.	X		

Realiza dibujos para ilustrar textos leídos anteriormente.	X		
Realiza dibujos para ilustrar textos (narrativos, expositivos, poemas...) sencillos.		X	
Elabora dibujos o gráficos que ayuden a comprender mejor los textos.			X
Al final de cada párrafo, expresa con sus palabras lo que ha leído.	X		
Elabora un fichero personal con palabras desconocidas, expresadas con un lenguaje propio y un dibujo.	X		
Elabora un diccionario personal con las palabras desconocidas de los textos.		X	
Colabora en la elaboración de un diccionario de aula donde se expliquen de forma sencilla las palabras desconocidas de los textos.			X
Cambia palabras en el texto por otras que signifiquen lo contrario y explica las consecuencias de este cambio.	X		
Deduce el significado de una palabra basándose en otras conocidas con una raíz similar.		X	
Deduce el significado de palabras desconocidas por el contexto.			X
Realiza hipótesis sobre el significado de algunas palabras teniendo en cuenta el párrafo leído.	X		
Hace suposiciones sobre el contenido del texto leyendo el título del mismo.		X	
Hace suposiciones sobre el contenido del texto leyendo el título del mismo, el de los capítulos o apartados, las letras en negrita y las palabras subrayadas.			X
Completa una historia sencilla en la que falta uno de los tres elementos básicos de una narración (planteamiento, nudo y desenlace).	X		
Crea una historia sencilla utilizando los tres elementos básicos de una narración (planteamiento, nudo y desenlace) a partir de unos personajes y un objeto mágico dado por el docente.		X	
Crea una historia sencilla utilizando los tres elementos básicos de una narración (planteamiento, nudo y desenlace) a partir de personajes, contextos, metas u objetivos, objeto mágico y otras características básicas de los cuentos.			X

Elabora textos narrativos siguiendo distintas estrategias creativas: binomio fantástico, palabras prohibidas, selección e inclusión en el texto de determinado tipo de palabras, elaboración a partir de personajes, diálogos o sentimientos, etc. individual y grupal.			X
Elabora en equipo un cómic inventando los diálogos a partir de una narración			X
Expresa oralmente emociones, sentimientos y opiniones sobre el texto leído.	X		
Responde a preguntas sobre el significado literal de un párrafo que le ayuden a reflexionar si su comprensión parcial es la adecuada.		X	X
Es capaz de releer un texto breve o un párrafo si ha tenido dificultades de comprensión o si no responde adecuadamente a preguntas literales.			X
En un texto narrativo sabe explicar los diferentes sucesos que lo forman.			X
Resume en pocas palabras un texto sencillo a partir de la idea principal y las secundarias guiado por el docente.		X	
Resume en pocas palabras un texto sencillo.			X
Realiza resúmenes de un texto, párrafo a párrafo.			X
Ordena palabras para formar una frase con sentido.		X	
Parafrasea un breve texto leído.		X	
Subraya en una oración la palabra clave.		X	
Reconoce la idea principal de un párrafo.		X	
Reconoce la idea principal de un texto breve leído.		X	
Reconoce la idea principal y las secundarias de un texto.			X
Hace mapas conceptuales en formato papel y con programas informáticos, encuadrando las ideas principales y relacionándolas mediante gráficos con otras ideas del texto.			X
Interpreta la información que proporciona la viñeta de un cómic creando bocadillos adecuados al dibujo.		X	
Analiza una noticia de un periódico discriminando los hechos de los argumentos (trabajo previo).			X

Describe personajes o paisajes que aparecen en un texto basándose en su propia imaginación.		X	
Explica palabras polisémicas sencillas.		X	
Convierte una frase leída en su contraria.		X	
Cambia los conectores de un texto y explica de nuevo su significado.			X
Discrimina palabras homófonas en función del contexto.		X	
Comprende los chistes razonando su significado.		X	
Relaciona un texto leído con sus propias vivencias personales o familiares durante el proceso de lectura del mismo.		X	
Relaciona un texto leído con sus propias vivencias personales o familiares mientras lee el texto.			X
Recomienda a sus compañeros los libros que más le han gustado.		X	
Interpreta instrucciones de determinados textos: recetas de cocinas, manual de instrucciones de juegos y aparatos, etc.			X
Interpreta y lee textos y gráficos de la vida diaria tales como facturas, recibos de consumo, etiquetas de producto, etc.			X
Descubre el significado de nuevas palabras por su semejanza con otras conocidas: familias de palabras, derivación, polisemia			X
Es capaz de realizar de forma grupal la crítica de un texto.			X
Recomienda a sus compañeros los libros que más le han gustado.			X
Participa en proyectos de cuentacuentos donde interpreta y expresa de forma adecuada, tras un trabajo de lectura intensa previo, los matices emocionales, ideas y valores fundamentales que están implícitos en el texto del cuento.			X
TOTAL: 89	27	34	34

Teniendo en cuenta la Tabla 15, los estándares de aprendizaje planifican un desarrollo lector enriquecido en habilidades y capacidades que acceden a comprender el texto. En relación al tercer bloque, los estándares de aprendizaje ejercitan progresivamente capacidades básicas vinculadas a la comprensión lectora. En concreto, en el primer curso, las habilidades están vinculadas a ordenar una secuencia, identificar palabras o dibujar el contenido textual. Posteriormente, las capacidades

ejercitadas demandan al lector inferir sobre el texto, parafrasear o extraer la idea principal de un texto o párrafo y, por último, los estándares de aprendizaje de tercer curso trabajan estrategias de mayor complejidad, tales como resumir, reconocer ideas secundarias o establecer críticas en torno al texto.

IV.2.7.3. Guía Didáctica de Lectura Comprensiva de la CARM

Como complemento a la normativa curricular, la Guía Didáctica de Lectura Comprensiva incluye orientaciones y pautas de trabajo para el área de Lectura Comprensiva. En esta guía, esta capacidad es una destreza enfocada a la ejercitación de estrategias y habilidades de lectura. Por tanto, el planteamiento de trabajo enfatiza en el abordaje de estrategias lectoras con las que comprender aplicando procedimientos donde el lector adopta un papel activo encaminado a la construcción de significados en torno al texto.

La metodología de trabajo expuesta en la guía personaliza el proceso lector mediante la realización de lecturas individualizadas que entrenan habilidades y planteamientos de trabajo vinculados a la lectura compartida, tutoría entre iguales o lectura en voz alta. Asimismo, son ofrecidas propuestas prácticas desde un contexto de trabajo antes, durante y posterior a la lectura basado en pautas y actividades que introducen estrategias cognitivas y metacognitivas.

Por otra parte, la guía explicita la programación y evaluación de tareas que faciliten la adquisición de aprendizajes por parte del alumnado. Para ello, partiendo de centros de interés, son desglosadas tareas y actividades que ejerciten estándares de aprendizaje. El docente evalúa el estándar en las actividades aplicando instrumentos de evaluación planificados. En definitiva, la guía podría constituirse como la base sobre la que desarrollar materiales y programaciones de aula. Las pautas y procedimientos de trabajo son aplicables en la lectura comprensiva de textos desde cualquier área, pudiendo generalizar las indicaciones contenidas para beneficiar el desarrollo lector.

IV.2.7.4. Análisis curricular del resto de áreas troncales

La aparición, papel y predominancia de la comprensión lectora en el resto de áreas curriculares no es del todo representativa. Pese a que las capacidades cognitivas ejercitadas al leer comprensivamente son claves en el desarrollo académico de

cualquier área, estas no encierran elementos curriculares que expliciten un tratamiento comprensivo de la lectura.

La legislación autonómica insiste en la práctica de la lectura desde cualquier área, desvinculándola exclusivamente del área lingüística de Lengua Castellana y Literatura. Partiendo de la consideración de la competencia en comprensión lectora como un elemento transversal, la escasa presencia de esta destreza en el resto de áreas demuestra la inexistencia de transversalidad en los elementos curriculares de otras materias. La revisión curricular de las asignaturas troncales presencia contenidos vinculados a la realización de lecturas con textos de diferente tipología. Sin embargo, los elementos curriculares no especifican la práctica de la lectura comprensiva ni procedimientos y habilidades específicas centradas en el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas. Por tanto, los hallazgos realizados determinan lo contrario que Pérez (2008) quien sostiene que el currículo envuelve contenidos concernientes a la comprensión lectora en el resto de áreas a fin de desarrollar la competencia lingüística.

En primer lugar, el área de Ciencias de la Naturaleza en el Bloque 1. Iniciación a la actividad científica recoge el contenido "*Lectura de textos propios del área*" sobre el trabajo con textos característicos del área en todos los cursos. Sin embargo, no hay criterios de evaluación y estándares de aprendizaje que guíen la realización de estas lecturas. Por otra parte, el área de Ciencias Sociales en el Bloque 1. Contenidos comunes explicita la lectura de diferentes lenguajes textuales y gráficos a través del contenido "Utilización y lectura de diferentes lenguajes textuales y gráficos en segundo tramo". Además, en cuarto y quinto curso, el área introduce el contenido "Fomento de técnicas de animación a la lectura de textos de divulgación de las Ciencias Sociales (de carácter social, geográfico e histórico)", aprovechando la lectura de textos propios del área para fomentar esta destreza.

Tabla 16

Elementos curriculares del Bloque 1. Contenidos comunes

Curso	Bloque 1. Contenidos comunes		
	Contenido	Criterio de evaluación	Estándar de aprendizaje
5.º	Utilización de las tecnologías de la información y la comunicación para buscar y seleccionar información y presentar conclusiones.	Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información aprender y conceptos necesarios para ser capaz de leer, escribir y hablar sobre Ciencias Sociales.	Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación (Internet, blogs...) para elaborar trabajos con la terminología adecuada a los temas tratados.

Por último, en quinto curso, la utilización de las tecnologías de la información y comunicación demandan de la capacidad de leer y comprender textos para realizar trabajos en esta área, plasmando la Tabla 16 la secuencia de elementos curriculares.

Respecto al área de Matemáticas, un mayor número de elementos curriculares nombran esta destreza lingüística en tres de sus bloques de contenidos. En primer lugar, el Bloque 1. Procesos, métodos y actitudes en matemáticas abordan la resolución de problemas a través de procedimientos y métodos que desembocan en un resultado. La comprensión lectora juega un papel determinante al entender, planificar y resolver un problema. Para ello, el área explicita el contenido “Análisis y comprensión del enunciado” como componente clave al planificar la resolución de un problema.

Tabla 17

Elementos curriculares del Bloque 1. Procesos, métodos y actitudes en Matemáticas

Curso	Bloque 1. Procesos, métodos y actitudes en matemáticas		
	Contenido	Criterio de evaluación	Estándar de aprendizaje
1.º	Planificación del proceso de resolución de problemas: Análisis y comprensión del enunciado.	Utilizar procesos de razonamiento y estrategias de resolución de problemas, realizando los cálculos necesarios y comprobando las soluciones obtenidas.	Identifica e interpreta datos y mensajes de textos numéricos sencillos de la vida cotidiana.
2.º y 3.º			Analiza y comprende el enunciado de los problemas sencillos.
4.º, 5.º y 6.º			Analiza y comprende el enunciado de los problemas, identificando e interpretando sus datos, así como los que se puedan dar en situaciones de la vida real.

En la Tabla 17, se observa la repetición de contenidos y criterios de evaluación en la etapa y progresión en los estándares de aprendizaje vinculados a la comprensión de enunciados. Por tanto, la comprensión lectora es una competencia que da acceso al análisis e interpretación de problemas matemáticos en toda la etapa.

Tabla 18

Elementos curriculares del Bloque 2. Números del área de Matemáticas

Curso	Bloque 2. Números		
	Contenido	Criterio de evaluación	Estándar de aprendizaje
1.º	Lectura, escritura y ordenación de los números naturales del 0 al 99.	Leer, escribir y ordenar distintos tipos de números.	Lee, escribe y ordena los números del 0 al 99.
2.º	Lectura, escritura y ordenación de los números naturales del 0 al 999.		Lee, escribe y ordena los números del 0 al 999.
3.º	Lectura, escritura y ordenación de los números naturales de 5 cifras.	Leer, escribir y ordenar distintos tipos de números (naturales y fracciones).	-Lee, escribe y ordena los números de hasta 5 cifras. -Lee fracciones sencillas y las representa con números y dibujos.
4.º	Lectura, escritura y ordenación de los números naturales hasta el millón.		Lee, escribe y ordena los números hasta un millón.
5.º	Lectura, escritura y ordenación de los números de más de seis cifras.		Leer, escribir y ordenar distintos decimales y fracciones.

La Tabla 18 muestra la graduación de los elementos curriculares del segundo bloque por cursos sobre la identificación de números, especificando su lectura en distintos niveles.

Tabla 19

Elementos curriculares del Bloque 5. Estadística y probabilidad del área de Matemáticas

Curso	Bloque 5. Estadística y probabilidad		
	Contenido	Criterio de evaluación	Estándar de aprendizaje
1.º y 2.º	Interpretación y descripción verbal y escrita de elementos significativos de gráficos sencillos.	Realizar, leer e interpretar representaciones gráficas de un conjunto de datos relativos al entorno inmediato.	Responde a preguntas sencillas sobre la información de gráficos de barras y pictogramas.
3.º, 4.º y 5.º			Lee e interpreta una tabla, gráfico de barras o pictograma.

Por último, el quinto bloque envuelve la lectura e interpretación de información estadística a través de tablas o gráficos acompañados de preguntas sencillas. Como se observa en la Tabla 19, los elementos curriculares optan por la realización de lecturas sobre información estadística al describir información contenida en gráficos sencillos.

En definitiva, las programaciones del resto de áreas han de incluir contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje que posibiliten el tratamiento planificado de la comprensión lectora; primer paso para que el alumnado entienda, relacione, asimile y recuerde conceptos específicos encaminados a la adquisición de aprendizaje. Es esencial el aprovechamiento de textos de distintas áreas, no solo para trabajar la lectura, también la comprensión lectora. En cambio, el currículo no explicita elementos curriculares que desplieguen esta destreza plenamente en cualquier área.

IV.2.8. Discusión y conclusiones

La comprensión lectora no es un término explicitado desde la normativa estatal manifestando escasa relevancia entre los fines educativos y principios pedagógicos. En cambio, la lectura es mencionada como destreza prioritaria que da acceso al conocimiento. El diseño curricular propuesto por la Ley Orgánica 8/2013 entrelaza en sus contenidos lectura y oralidad (Trujillo, 2016). Sin duda, ante esta conceptualización, la noción de comprensión lectora ha de adoptar un perfil activo e interactivo que combine diversas destrezas básicas.

La búsqueda de términos determina que las directrices autonómicas atribuyen mayor relevancia a la comprensión lectora. Tal como establece Jiménez (2017), el término “leer” no queda recogido en ninguna de las leyes orgánicas lo que contrasta con las setenta y cinco veces que es mencionado en el Decreto 198/2014. Por tanto, de acuerdo con este autor, es esencial que las leyes educativas orgánicas recojan actuaciones que fomenten la importancia a la lectura apoyando la normativa autonómica. Si la lectura es una capacidad básica ante la adquisición de conocimientos, tiene que estar referenciada en la normativa vigente.

Ante esta problemática, no solamente son influyentes las actuaciones pedagógicas de los docentes, la disposición curricular ofrecida por la Administración Educativa es otro componente implicado. Los proyectos curriculares son prácticas rígidas que impiden al profesorado redirigir la práctica educativa y plantear itinerarios propios. Por tanto, el tratamiento interdisciplinar de la lectura en el currículo a partir de diversas técnicas potenciaría los aprendizajes del alumnado (Cassany et al., 2001). El sistema educativo actual insiste en la práctica de la lectura desde todas las áreas y el dominio de la comprensión lectora como destreza básica ante la consecución de las competencias. Sin embargo, el análisis demuestra que es obviada la vinculación en otras áreas, otorgándole al área de Lengua Castellana y Literatura el peso de esta habilidad lingüística en sus elementos curriculares.

Asimismo, aunque la normativa educativa hace alusión explícita a la realización de lecturas comprensivas, son insuficientes los elementos curriculares que mencionan esta capacidad. En concreto, no hallamos contenidos y estándares de aprendizaje del resto de áreas que hagan referencia a esta habilidad o incluso al trabajo con estrategias comprensivas. Las áreas proponen la lectura de textos propios para la adquisición de conocimiento sin ofrecer directrices conjuntas o estándares de aprendizaje que aborden y valoren esta competencia. En el diseño curricular autonómico, la comprensión lectora es un contenido enmarcado en las áreas de Lengua Castellana y Literatura y Lectura Comprensiva, no apareciendo explícitamente en contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizajes de otras áreas.

El análisis cuestiona la suficiencia y heterogeneidad de elementos curriculares que desarrollen eficazmente la comprensión lectora siendo insuficientes las estrategias de orden superior y otras vinculadas al control del proceso lector. La aplicación de técnicas y habilidades propias del área de Lectura Comprensiva beneficiaría el dominio de esta capacidad. Tal como sostiene Stenhouse (1998) el modelo curricular y su

formato es un aspecto decisivo ante la renovación pedagógica y, además, determinante de la calidad educativa. Por tanto, el desarrollo en profundidad y cohesionado de la comprensión lectora exige de marcos curriculares flexibles y abiertos que permitan al profesorado experimentar e integrar los contenidos y estrategias pertinentes. Este impulso ha de introducir prácticas que incentiven el aprendizaje lector del alumnado en este ámbito. Sin embargo, el currículo impone por cursos una selección y secuencia de contenidos orientados a la consecución de estándares específicos, sin considerar las capacidades de partida del alumnado y demandas con las que alcanzar una competencia lectora plena; condicionando plenamente la formación lectora recibida desde la etapa de Educación Primaria.

Por otra parte, el Plan lector introduce la lectura comprensiva como habilidad que requiere la dedicación de un tiempo diario desde todas las áreas. Cualquier plan favorecerá estos aprendizajes si las programaciones docentes de cualquier área se detienen en esta destreza lingüística. Las sesiones de lectura comprensiva han de ejercitar medidas que garanticen su desarrollo y la mejora de la competencia lectora.

Como punto de partida en el impulso de este proceso de enseñanza, el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística requiere de un currículo que propicie cambios en la enseñanza (Pérez, 2009). Estos cambios han de comenzar esbozando curricularmente un proceso de enseñanza planificado de la comprensión lectora que ofrezca elementos curriculares, orientaciones metodológicas y directrices que guíen apropiadamente este proceso. Por otra parte, es esencial que las leyes educativas transformen la perspectiva en torno a la lectura (Jiménez, 2017), incluyendo la comprensión lectora como destreza que garantice la formación de lectores competentes y críticos. En este sentido, Murillo (2006, citado en Tabash, 2010) sostiene replantear el enfoque de la lectura en los programas curriculares planificando intervenciones pedagógicas con las que formar lectores eficientes.

Las directrices demandadas actuarían como referente para el profesorado lo que exige la delimitación de medidas, actuaciones e indicadores que contemplen el desarrollo de esta habilidad. Si su tratamiento es obviado, difícilmente será un elemento transversal en propuestas curriculares de cualquier área y nivel. Es evidente la necesidad de contextualizar curricularmente el desarrollo lector y renovar el enfoque pedagógico de la enseñanza de la lectura promocionando procedimientos que entrenen habilidades lectoras garantes de la formación de lectores hábiles.

IV.3. Metodología de la enseñanza de la comprensión lectora

Este apartado menciona planteamientos metodológicos y estilos de enseñanza al comprender textos a través de una influyente literatura. El docente es el encargado de llevar a la práctica estrategias que hagan consciente al alumno de su proceso lector. No solo son explicadas y clasificadas habilidades vinculadas a una lectura comprensiva, sino que se exponen enfoques, técnicas y recursos con los que alcanzar la comprensión textual. El desarrollo de las capacidades comprensivas reclama una metodología basada en recursos didácticos motivadores y educativos que avalan estos aprendizajes (Martín, 2009).

Es impensable la introducción y ejemplificación de estrategias de lectura que orienten el proceso lector, no tendría sentido que el docente no interviniera activamente durante esta actividad. Su intervención, como modelo lector, garantiza el aprender a darle sentido y ahondar en la interpretación textual. Esto hace ineludible programar procedimientos metodológicos y actuaciones que lleven al lector a construir cierta comprensión de lo que leen mediante contextos de lectura guiada y estratégica con la que interiorizar procedimientos vinculados a la práctica autónoma y dependiente de lectores noveles. No es más que enseñar el camino hacia la comprensión, facilitando los medios necesarios para conseguirlo.

Durante el proceso lector, el docente ha de considerar elementos como el modelo de procesamiento (Esteban, 2017). El enfoque pedagógico adoptado y las decisiones sobre los elementos mencionados contribuyen al fracaso o éxito de este proceso de enseñanza. A su vez, dependiendo del estilo de enseñanza, la metodología adopta un carácter tradicional o constructivista. Es el propio alumnado el que, atendiendo a sus necesidades y capacidades lectoras, solicitará el desarrollo de una determinada intervención. La mayoría de programas de intervención y mejora de esta competencia abogan por la instrucción directa, dada su disposición a que el alumnado interiorice estrategias para su práctica independiente.

IV.3.1. Enfoques metodológicos: secuencia y modelos de enseñanza

El enfoque de enseñanza de la lectura está condicionado por las alternativas adoptadas en la práctica. La planificación docente condiciona el modelo de comprensión de textos. De hecho, las carencias ligadas a esta capacidad están supeditadas a la incapacidad del alumnado a aplicar estrategias que subsanen dificultades. Por ello, los

procedimientos de enseñanza adecuarán la instrucción y enseñanza de estrategias, adquiriendo habilidades en un contexto específico de lectura.

El procedimiento de instrucción implementado no es del todo efectivo dado los frutos obtenidos por el alumnado al enfrentarse a la comprensión de textos (Mateos, 1991). Esto sugiere una reflexión pedagógica en torno a las situaciones de enseñanza y modelos de trabajo, los cuales demandan el aumento del protagonismo del alumnado en este proceso de enseñanza (Colomer y Camps, 1996). Probablemente, el trabajo de esta capacidad en las aulas no va acompañado de modelos y procedimientos didácticos que enseñen al lector estrategias y/o destrezas lectoras con las que ahondar en un texto. En concreto, el trabajo con habilidades lectoras puede estar enmarcado dentro de situaciones de enseñanza de instrucción directa o recíproca, las cuales se explicitan a continuación.

IV.3.1.1. Secuencia didáctica

La secuencia didáctica emprendida al leer un texto plantea al docente seguir un procedimiento de trabajo. Para ello, Collins y Smith (1980, citado en Solé, 2000) proponen que las estrategias orientadas a comprender han de seguir una progresión, destacando:

-Fase de modelado: el docente realiza una lectura en voz alta guiada de estrategias dando pie a que el alumno comience la interacción.

-Fase de participación del alumnado: el docente incita al alumnado a participar formulando preguntas o recabando su opinión.

-Fase de lectura silenciosa: los discentes realizarán autónomamente actividades propuestas en fases anteriores.

Por otra parte, a fin de trabajar la comprensión de textos, Colomer y Camps (1996) planifican una secuencia de trabajo basada en las siguientes etapas: escoger y definir los aspectos a trabajar, crear un vínculo entre el texto, la experiencia y los conocimientos del alumnado y, finalmente, plantear actividades y ejercicios que ayuden a la representación mental del texto a través de la reflexión. Sin embargo, Solé (1992, citado en Cassany et al., 2011) concreta que la secuencia tradicional envuelve preguntas sobre la lectura que involucran el trabajo individual del alumnado. En concreto, se leen textos y realizan actividades de comprensión lectora, obviando el uso de estrategias de lectura en contexto.

IV.3.1.2 Modelos de enseñanza

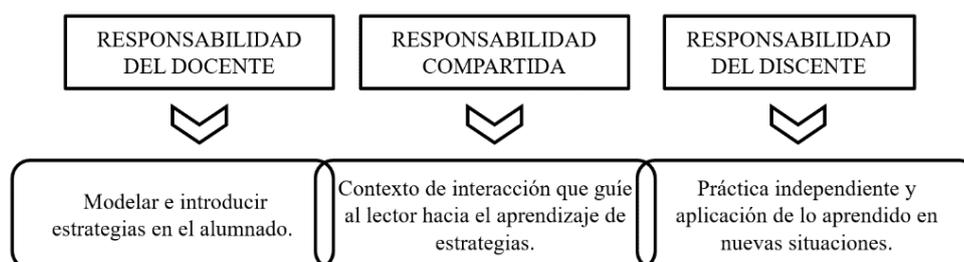
I) Modelo de instrucción directa

El compromiso educativo de mejorar la comprensión lectora y corregir carencias condujo al diseño y desarrollo de secuencia de enseñanza basadas en la instrucción directa. El modelo de instrucción directa desarrolla procedimientos que modelan positivamente el proceso comprensivo del alumnado. Numerosas experiencias y programas de intervención (Mateos, 1991; García-Madruga, Martín y Luque, 1994 y Sánchez y Orrantia, 1992) sugieren este modelo como diseño pedagógico que responde a problemas existentes al comprender, haciendo que el docente plantee una enseñanza explícita y práctica del proceso lector centrada en el desarrollo de procesos cognitivos a partir de la interiorización y entrenamiento de estrategias con distintos tipos de texto. Este método de trabajo y planificación docente ejercita la comprensión lectora desde la interacción constante entre discente y docente con el propósito de interiorizar estrategias cognitivas y metacognitivas.

Los procedimientos de instrucción directa adoptan enfoques basados en la participación conjunta entre docente y discentes (Solé, 2000). En un primer momento, el docente orienta cómo realizar la tarea para ceder protagonismo al alumno (Colomer y Camps, 1996), el cual aplica aquello enseñado. Por tanto, el modelo consta de los siguientes pasos: enseñanza, práctica y aplicación (Cooper, 1990), también denominados explicación, modelado y práctica supervisada (Mateos, 1991). De forma similar, Baumann (1986, citado en Carriedo y Alonso, 1994) cita la explicación y modelado verbal y la práctica guiada e independiente como fases del modelo de instrucción directa.

Figura 15

Responsabilidades ante la instrucción directa



Fuente: Adaptación de Luceño (2000).

Al sumergirnos en una secuencia de aprendizaje basada en la instrucción directa, mostrada en la Figura 15, el procedimiento comienza con un primer estadio que modela la enseñanza de contenidos que van a ser aprendidos. Posteriormente, en el segundo estadio, aquella habilidad adquirida se pone en práctica, aplicándola mediante una práctica supervisada por el docente, la cual va precedida de la práctica autónoma del lector. Por último, en la fase de aplicación, los conocimientos puestos en prácticas son evaluados aportando el docente feedback, reforzando los aprendizajes y valorando el grado de adquisición de los procedimientos desarrollados. Esta retroalimentación ha de llevarse a cabo durante toda la secuencia de enseñanza, adoptando el docente el rol activo de mediador.

De manera semejante, Collin y Smith (1980, citado en Colomer y Camps, 1996) presentan un modelo de instrucción basado en el control de la comprensión, fundamentado en los siguientes momentos:

- El maestro realiza una lectura en voz alta.
- El alumnado interviene aportando ideas y formulando preguntas.
- Se interioriza lo leído a través de la lectura silenciosa y autónoma del alumno.

Del mismo modo, otra variante es el modelo de instrucción directa-explicita (Luceño, 2000) que consiste en un procedimiento que planifica sistemáticamente el proceso lector desde un contexto significativo en el que el docente enseña e integra el uso de estrategias y habilidades contextualizadas, las cuales el lector usa con mayor autonomía hasta alcanzar una comprensión de lo que lee.

Metodológicamente, la instrucción delimita un proceso de enseñanza. Para ello, Luceño (2000) considera los siguientes pasos vinculados a este modelo:

- En primer lugar, determinar las estrategias a adquirir y su relevancia.
- Seguidamente, el docente ejemplifica cómo implementar la estrategia, explicitando qué sucede cognitivamente cuando es aplicada esta estrategia.
- En tercer lugar, el docente crea un contexto de interacción que lleva al alumnado al dominio e interacción con la estrategia en cuestión.
- A este proceso de interiorización, le sigue la práctica independiente por parte del alumnado practicando dichas estrategias en contextos reales.
- Para terminar, las habilidades enseñadas son practicadas reforzando su aprendizaje.

En definitiva, partiendo de las características de este modelo, el estudio comprueba la existencia de instrucción en estrategias de lectura, reconociendo qué procedimientos modela el profesorado de centros educativos del municipio de Lorca. En concreto, identificar los procedimientos desarrollados al comprender y valorar si la situación de enseñanza responde a una simple lectura y realización de actividades o, por el contrario, incentivan habilidades durante el proceso lector orientadas a enfrentarse a la comprensión, exponiendo un proceso de enseñanza basado en la instrucción directa.

II) Modelo de enseñanza recíproca.

El modelo pedagógico de enseñanza recíproca envuelve un proceso comprensivo compartido entre distintos sujetos. Los lectores participan en la construcción de una comprensión del texto. Por tanto, la asunción de roles dirige el proceso lector hacia una discusión compartida encaminada a la construcción de nuevos conocimientos.

La enseñanza recíproca pone atención en el diálogo, generándose una discusión compartida que beneficia enormemente el proceso de comprensión lectora. Por tanto, el diálogo recíproco es una técnica que subyace de este modelo. Con tal fin, Tolchinsky y Pipkin (1995) guían la lectura en este contexto a partir de estrategias con las que resumir, clarificar, formularse preguntas y predecir. Tal como sostiene Solé (2000), este modelo plantea la formulación de predicciones, la elaboración de preguntas, el resumen y la verificación de dudas como estrategias primordiales que predisponen a la interpretación.

IV.3.2. Estrategias de aprendizaje para la comprensión lectora

La revisión de la literatura recopila estrategias de aprendizaje de la comprensión lectora a implementar antes, durante y después de la lectura. Es arduo categorizarlas en una fase concreta ya que algunas son inconscientemente implementadas en cualquier momento del proceso lector. Aun así, su puesta en marcha envuelve una lectura metodológicamente controlada y orientada a la comprensión textual (Tuffanelli, 2010). Para lograr una lectura eficaz, Solé (2000) cita indispensable el control de la comprensión y, para ello, es preciso el empleo de estrategias.

Durante el proceso de comprensión lectora, se establece una conexión mutua entre el lector, el contexto y la forma del texto (Gutiérrez-Braojos y Salmerón, 2012). Por ello, es el momento en el que combinar procedimientos estratégicos que regulen la comprensión (Solé, 2013), ajustándose a los objetivos y necesidades del alumnado. No obstante, desde el ámbito educativo, escasas intervenciones incentivan el uso de estrategias de la comprensión lectora (Solé, 2000). Generalmente, la interacción profesor-alumnado es a través de preguntas enfocadas en evaluar la comprensión (Mateos, 1991), aunque se constata que el empleo de estrategias regula el proceso lector (Serra y Oller, 1997). Las prácticas de lectura demandan el manejo de habilidades que profundicen y redirijan la comprensión. Leer envolviendo estrategias se conoce como lectura estratégica y supone la mejora de aprendizajes de otras áreas (Paris, Wasik y Turner, 1991, citado en Gutiérrez-Braojos y Salmerón, 2012). Ello nos hace indagar en aquellos procedimientos estratégicos aplicados por el profesorado y los articulados en las unidades de programación de libros de texto.

Los lectores precisan estrategias con las que enfrentarse autónomamente a la comprensión de un escrito ante la construcción de su propia interpretación del texto. Para ello, hay que adquirir la capacidad de implementarlas autónomamente al leer (Serra y Oller, 1997), permitiendo que lector procese activamente el contenido del texto (Llamazares et al., 2013) al crear una interacción significativa entre lector-texto. Es evidente la importancia de trabajar con estrategias ante la formación de lectores estratégicos y, además, estos aprendizajes tienen que proyectarse en las secuencias de trabajo y los materiales utilizados, lo que hace indagar sobre las propuestas y el estilo de intervención emprendido.

IV.3.2.1. Taxonomía

Como mediadores de este proceso podemos facilitar la comprensión de un texto a través de estrategias que aparecen en forma de pautas, aplicadas antes, durante y después de la lectura. Por tanto, estas destrezas son definidas como “una clase particular de procedimientos de orden elevado” (Solé, 2000, p.61). Son procedimientos cognitivos que guían al lector para hacerse con el significado del texto (Araújo, Folgado y Pocinho, 2009). Con el objetivo de adentrarse y entender el contenido del texto y, además, desarrollar su pensamiento en distintos niveles de profundización, han de aplicarse en cualquier momento.

El trabajo comprensivo de un texto envuelve un proceso temporalizado con actividades previas, durante y posteriores de la lectura (Mendoza y Briz, 2003), el cual ha de realizarse desde un contexto compartido entre docente y discentes. Las actividades de lectura pondrán en juego habilidades orientadas a comprender y, al mismo tiempo, individualizar y ajustar la enseñanza de la lectura.

En relación a la tipología de estrategias, el profesorado pone a disposición del alumno procedimientos que dan sentido al proceso lector y, más concretamente, evidencian, revisan y controlan lo leído (Solé, 2000). Por tanto, encauzar este acto hacia la comprensión supone la introducción de actuaciones didácticas que planifiquen, controlen y supervisen la lectura. Una primera clasificación ofrecida por Gutiérrez-Braojos y Salmerón (2012) distingue entre “estrategias cognitivas metacognitivas, motivacionales-afectivas y contextuales” (p.185). Todas ellas se combinan para sacar el máximo partido al proceso de aprendizaje lector, instaurando un contexto que favorece la conexión entre el lector y el propio texto. Por tanto, partiendo de la revisión propuesta por Gutiérrez-Braojos y Salmerón (2012), destacamos habilidades primordiales ante la formación competente en torno a comprensión lectora.

I) Activar conocimientos previos.

La activación de conocimientos previos es un procedimiento usado comúnmente antes de iniciar la lectura con el propósito de predisponer y obtener información sobre aspectos vinculados al vocabulario, temática o intereses sobre el texto. Un esquema previo actúa como marco de referencia al comprender (Cooper, 1990). En esta predisposición, es significativo que el docente prevea intereses y conocimientos ya que condicionan el aportarles sentido a la lectura (Solé, 2000). Unánimemente, la aplicación de esta estrategia da pie a establecer la finalidad y propósito.

Diversos autores argumentan la práctica de esta estrategia al evaluar sus efectos al comprender. Según Grellet (1981, citado en Cassany et al., 2001), rescatar saberes previos es una capacidad que predispone ante la construcción de nuevos significados y, por ello, es necesaria en este proceso. Las ideas previas intervienen en la comprensión de textos (Llamazares, 2015), explicitando la creación de conexiones entre los conocimientos disponibles y los nuevos (Serra y Oller, 1997), encaminando hacia la construcción de nuevos esquemas. En definitiva, esta actuación previa induce a los lectores hacia la asimilación de nuevos conceptos partiendo de expectativas, intereses e ideas conocidas.

Estimular este procedimiento demanda la evaluación de la información disponible, convirtiéndose en punto de partida hacia la comprensión e impidiendo, que nada más iniciar la lectura, surjan carencias. Asimismo, la funcionalidad de las ilustraciones e imágenes expuestas en los textos permiten movilizar ideas previas. Para ello, la discusión previa, a partir de pequeños debates o una lluvia de ideas, es la alternativa práctica que consiente dicha interacción con las ilustraciones y titulares, la cual promueve ideas previas sobre la lectura.

El desarrollo efectivo de este procedimiento demanda que las condiciones adoptadas estimulen, organicen y relacionen las ideas previas (Luceño, 2000). La comprensión se basa en algún tipo de experiencia previa (Lamoreaux y Lee citado por Cooper, 1990), ofreciendo seguidamente alternativas de actuación y actividades generadoras de estas preconcepciones. En primer lugar, como actuaciones vinculadas a esta estrategia, Solé (2000) opta por la aportación de información global sobre la temática de la lectura; el trabajo con determinados elementos del texto (títulos, ilustraciones...) o la generación de una discusión que incentive la exposición sobre los conocimientos de la temática. A su vez, otras alternativas envuelven preguntas exploratorias, la creación de una lluvia de ideas, descripción de ilustraciones o el debate de temáticas o problemas. De alguna forma, la elaboración de expectativas sobre el contenido del texto envuelve inferir en torno al mismo (Colomer y Camps, 1996).

En la práctica, el proceso de activación de ideas previas debe ser generado mediante una discusión, la cual accede a los conocimientos disponibles. Este procedimiento es idóneo para activar las preconcepciones siempre y cuando el diálogo esté enfocado en torno a la temática y, previo a finalizar, se recapitule lo tratado en dicha discusión (Cooper, 1990, citado en Solé, 2000). De forma similar, Carriedo y Alonso (1994) nombran la generación de conocimientos como propuesta con la que extraer oralmente o por escrito aquello que los discentes saben sobre la temática del texto. Finalmente, para guiar la discusión y orientar exitosamente esta fase del proceso lector, el docente puede recurrir al uso de mapas de ideas o nubes de palabras, las cuales encierran por escrito las ideas y conceptos extraídos.

Otros procedimientos y actividades que envuelven la activación de saberes previos consisten en la realización de *brainstorming* extrayendo un listado de ideas sobre la temática en cuestión; la elaboración de mapas semánticos; los pre-interrogantes como tareas generadoras de los propósitos y objetivos que encauzan la lectura (Cooper, 1990 y Luceño, 2000); las cuestiones previas (Carriedo y Alonso, 1994);

y, finalmente, el uso de organizadores gráficos, también conocidos como organizadores previos (Cooper, 1990), facilitan la introducción de ideas claves antes de leer. De manera análoga, como propuesta metodológicamente innovadora vinculada al uso de organizadores gráficos, la inclusión de rutinas de pensamiento aporta funcionalidad al proceso lector al activar y desarrollar habilidades de pensamiento con preguntas iniciales y reflexiones sencillas, trabajando la lectura desde la cultura del pensamiento y la metacognición.

II) Hacer conexiones y asociaciones.

El proceso lector se ve facilitado al conectar nuevos conocimientos con otros disponibles ya que la realización de conexiones aporta profundidad a la comprensión (Calero, 2011). Por ello, los discentes han de aprender a conectar y asociar lo conocido, cavilando situaciones similares en otros contextos. Es imprescindible que los lectores formulen conexiones en torno al escenario, la temática, los personajes o acontecimientos que discurren si quieren acceder al contenido del texto.

Efectuar conexiones garantiza que se esté comprendiendo o, por el contrario, que es necesario cuestionar en torno a lo leído con el fin de verificar la comprensión (Serra y Oller, 1997). De alguna forma, esta estrategia cognitiva previa encamina hacia la búsqueda de analogías o similitudes esclareciendo el contenido textual a partir de frases o fragmentos. Según Viveros (2010), las analogías aproximan al lector hacia la adquisición de significados al comparar dos campos de conocimientos.

III) Realizar inferencias.

La realización de inferencias es una estrategia vinculada a la extracción de información no explicitada del texto, la cual lleva al lector a ahondar en niveles de comprensión por encima del literal. En primer lugar, inferencia es definida por Cassany et al. (2001) como “la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto” (p.218). Esta estrategia utiliza la información explícita para comprender el contenido implícito, abarcando recreaciones que benefician la interpretación (E. García, 2014).

Inferir aporta al lector habilidades para progresar en la lectura, imaginando su contenido para ir generando nuevas predicciones. De igual forma, según Cassany (1991, citado en Cassany et al., 2001) inferir es útil tanto para averiguar el significado

de una palabra que no conocemos como al identificar el significado de fragmentos o párrafos del texto. Este procedimiento envuelve procesos cognitivos variados con los que deducir relaciones implícitas e identificar mecanismos que dan cohesión al texto. Para ello, es indispensable la lectura en profundidad del texto encaminada a la extracción de detalles y con la que ahondar en las ideas del autor. Por último, para superar dificultades en torno a la comprensión, Vidal-Abarca y Martínez (1998) consideran clave saber inferir. La actividad de inferir lleva al lector a deducir datos que le aportan sentido al texto a través de una comprensión más profunda del mismo.

Respecto a la tipología de inferencias, Graesser, Bertus y Magliano (1995, citado en Vidal-Abarca y Martínez, 1998) exponen inferencias de conexión textual y extratextuales:

-Inferencias de conexión textual: “el lector infiere la relación entre dos ideas del texto que son sucesivas o muy próximas” (p.148). Estas relaciones hacen explícitas ideas que están implícitas y, para ello, el lector establece relaciones lógicas a partir de las ideas literales del texto (Luceño, 2000). Por ello, también son denominadas inferencias lógicas.

-Inferencias de conexión extratextuales: “aquellas que van más allá de la información explícita en el texto”. (p.149). Cunnighan (1987, citado en Luceño, 2000) las denomina como respuestas basadas en esquemas del lector. Dadas sus características, requieren de la activación de los conocimientos previos y la formulación de deducciones, adoptando la comprensión un carácter creativo e interactivo.

Cualquier estrategia introducida requiere de procedimientos prácticos que metodológicamente muestren al alumnado su uso y aplicación. Por tanto, a la hora de evidenciar ideas explícitas del texto, Vidal-Abarca y Martínez (1998) exponen inferir en estos momentos: “(a) comprender ideas explícitas, (b) evocar ideas almacenadas en la memoria y (c) conectar las ideas entre sí” (p.145).

Por otra parte, antes de abordar la práctica de inferencias, Vidal-Abarca y Martínez (1998) formulan las siguientes actuaciones:

-Formular preguntas inferenciales desde conexiones textuales y extratextuales. Enfrentar al alumnado a preguntas inferenciales implica el desarrollo de procesos cognitivos (Esteban, 2017) con los que identificar relaciones de significado (Benítez, 2016). Cualquier inferencia formulada ha de verificarse con lo expuesto en el texto (Colomer y Camps, 1996).

- Generar auto-explicaciones conforme es leído el texto.
- Activar conocimientos previos disponibles para empezar a inferir.

Al comprender en profundidad el texto, el desarrollo metódico de inferencias ha de apostar por procedimientos basados en la enunciación y la justificación. Con la aplicación de los pasos anteriores es posible deducir información del texto y entrever ideas explícitas al indagar sobre pistas aportadas. Se hace uso de los conocimientos previos para evocar ideas almacenadas en la memoria y, finalmente, se inferirá al conectar estas ideas entre sí. Inmersos en este contexto de trabajo, una estrategia alternativa consiste en la verificación de pistas que conducen a la interpretación de inferencias formuladas. Para seguir este proceso, Holmes (1989, citado en Luceño, 2000) programa como etapas: leer el texto y formular inferencias, enunciar una hipótesis, extraer palabras clave y formular preguntas cuya respuesta sea afirmativa o negativa para evaluar la respuesta.

IV) Anticipar y predecir sobre la lectura.

La anticipación del contenido del texto es una estrategia que predispone al alumnado a comprender (Viana et al., 2014) y, además, cimienta esta habilidad (Cassany et al., 2001). La predicción está vinculada con los conocimientos previos ya que el lector difícilmente hará predicciones si no está seguro de sus preconcepciones. Predecir es una manera de anticipar lo que va a suceder y este proceso dependerá de las ideas previas y el propósito de lectura (Solé, 2000). Por ello, es indispensable la creación de situaciones en el aula que den la oportunidad de extraer y activar aquellos saberes disponibles y, además, verificar las predicciones formuladas y expectativas recurriendo al texto con el propósito de interpretarlo correctamente. Las predicciones y anticipaciones realizadas tienen que verificarse partiendo del propio texto.

Si obviamos el trabajo de la predicción al leer, el alumnado difícilmente comprenderá y, al mismo tiempo, no será consciente de que lo está haciendo, restando seguridad para enfrentarse a la tarea de comprender (Solé, 2000). Por tanto, presuponer anticipaciones sobre el texto durante el proceso lector evitaría errores en la comprensión (Colomer y Camps, 1996). Las predicciones se conforman en los subtítulos, títulos, ilustraciones o encabezados del texto, motivando al alumnado a apoyarse en ellos para interpretar y mostrándole la importancia de recurrir al mismo ante la generación de correctas interpretaciones.

V) Formular y verificar hipótesis.

La formulación y verificación de hipótesis sobre el texto es una estrategia que supervisa el proceso de comprensión (Solé, 2000). El lector responde a las suposiciones e inferencias realizadas, que pueden ir en forma de pregunta (Colomer y Camps, 1996), relacionando sus conocimientos y expectativas con las incógnitas plasmadas.

Durante la lectura, el lector tiene que predecir y verificar hipótesis como medio de ir construyendo su comprensión. Este proceso dinámico es considerado por Cassany et al. (2001) como el más importante, el cual está constituido de microhabilidades como la anticipación, predicción o realización de inferencias. Por último, respecto a la organización del aula y agrupamientos, Colomer y Camps (1996) consideran estas actividades idóneas en un contexto de lectura colectiva a través de debates con los que argumentar ideas.

VI) Cuestionarse o hacerse preguntas.

Reviviendo las palabras de Freire (1984), un lector competente es todo aquel capaz de formular preguntas antes, durante y después de la lectura para aumentar la comprensión de lo leído. La formulación de preguntas puede ser aplicada antes-constituyendo un objetivo de lectura-, durante -buscando la comprensión de aquello que no conocemos- y después -para reflexionar y clarificar lo leído-.

La formulación de preguntas durante la lectura estimula procesos que logran un mayor conocimiento sobre el texto leído (Calero, 2011). En concreto, durante la lectura guiada, la formulación de preguntas incita a apropiarse del texto al generar una discusión que conduce hacia la comprensión global y la síntesis de las ideas principales (Cooper, 1990). Por tanto, es posible constatar si se está comprendiendo sintetizando ideas relevantes y monitorizando el proceso lector.

La formulación de preguntas es una práctica que demanda al lector hacer preguntas mientras lee, convirtiéndose en una alternativa que regula el proceso lector. Promover que el alumnado pregunte sobre el contenido textual confiere al lector de objetivos propios (Solé, 2000). De hecho, la generación de autopreguntas tiene una repercusión positiva en la comprensión (Joseph, Alber-Morgan, Cullen y Rouse, 2016 y Rouse, 2014), valorándose su eficacia en investigaciones y programas instruccionales. En primer lugar, un programa de instrucción abordado por Sánchez, Orrantía y Rosales

(1992) plantea las autopreguntas como actividad autorreguladora del proceso lector. Es necesario aportarle autonomía al lector para que paulatinamente regule este proceso y, para ello, la formulación de preguntas es una habilidad que rescata datos útiles para comprender.

La práctica de esta estrategia hace patente la necesidad de crear un diálogo que de pie a que el alumnado formule preguntas (Calero, 2011). El docente infiere sobre lo formulado y participa en este intercambio guiando al alumnado para adecuar sus conocimientos previos hacia la construcción de una comprensión del texto, lo que convierte a la lectura en una actividad autodirigida.

Por otra parte, si los interrogantes son formulados durante la lectura, estos se convierten en lo que Cooper (1990) denomina como preinterrogantes, preguntas a las que el lector responde mientras lee. Mediante la formulación de preguntas, el lector elabora inferencias y evalúa lo leído. Asimismo, el diseño de cuestiones ha de evitar el trabajo centrado en la descodificación literal de información, teniendo que enunciar preguntas que envuelvan una interpretación más profunda por medio de procesos cognitivos de orden superior que incentiven la atención en esta habilidad.

VII) Visualización y formación de imágenes mentales.

La formación de imágenes mentales es una capacidad que comprende información escrita a partir de la recreación del contenido textual en imágenes. Este procedimiento estratégico desarrolla procesos de pensamiento y componentes creativos que llevan al lector a construir un modelo situacional sobre el contenido del texto leído.

Comprender un texto requiere de la formación de imágenes mentales, la visualización de estas imágenes capacita a los lectores para recordar el texto (Calero, 2011) y favorece la conexión de ideas y conceptos (Gutiérrez-Braojos y Salmerón, 2012). Las visualizaciones generadas van transformándose a medida que avanza la lectura (Vega, Díaz y León, 1999, citado en Tapia, 2005) y, por tanto, se formarán imágenes mentales conforme se lee.

VIII) Identificar la estructura del texto.

La identificación de la estructura del texto facilita la comprensión al reconocer aspectos sobre la organización y estilo estructural del texto. Igualmente, el conocimiento

de la estructura propicia identificar información y recrear nuevos significados y, en concreto, acceder a la idea principal organizada por el autor (Carriedo y Alonso, 1994). Por tanto, hay que apoyarse en rasgos generales del texto como medio que predice y anticipa información (Cooper, 1990).

Los conocimientos sobre la estructura organizativa del texto benefician la identificación de información (Serra y Oller, 1997). Los lectores capaces de identificar las características estructurales de textos recuerdan con mayor facilidad ideas de los mismos (Bakken y Whedon, 2002; Carriedo y Alonso, 1994 y Ray y Meyer, 2011). A su vez, el reconocimiento de elementos cohesivos del texto favorece el recuerdo (Mcnamara, 2004), procesando más fácilmente el texto. Por tanto, identificar aspectos estructurales permite comprender mejor un texto. Estos conocimientos conducen hacia una mejor comprensión guiando la interpretación de ideas y facilitando la localización de información de textos narrativos y expositivos.

Los modelos de trabajo basados en la instrucción directa han de entrenar los elementos estructurales desde la práctica de estrategias que conecten con los componentes estructurales. El reconocimiento de estos elementos es interiorizado, obteniendo una representación cada vez más completa del texto que capacita al alumnado a localizar rápidamente información del mismo.

El lector ha de identificar los componentes estructurales más característicos y ponerlo en práctica a través de la escritura. Por un lado, al trabajar con textos narrativos, es interesante identificar elementos principales del texto creando un mapa de la historia (Cooper, 1990), tales como personajes, escenario, problema y solución o la secuencia (introducción, nudo y desenlace). Asimismo, atendiendo a la intención comunicativa, Carriedo y Alonso (1994) enumeran las siguientes estructuras textuales: generalización, enumeración, secuencia, clasificación, comparación-contraste, causa-efecto, problema-solución, argumentación y narración. El reconocimiento de las características principales de estas estructuras familiariza al lector con el texto, predisponiendo enormemente hacia la comprensión. Por último, en lo referente a textos expositivos, los organizadores gráficos están enfocados a identificar elementos técnicos del texto: inicio, desarrollo y conclusión.

IX) Idea principal y temática.

La delimitación de la temática del texto e idea principal es un procedimiento relevante a la hora de conocer el significado global del texto. No contemplar esta información distorsionaría el significado global del texto (Serra y Oller, 1997).

No obstante, una condición previa al reconocimiento de la idea principal consiste en la representación jerárquica por relevancia de las ideas del texto (Carriedo y Alonso, 1994). Para ello, Baumann (1990, citado en Colomer y Camps, 1996) programa el trabajo de la idea principal partiendo del listado de palabras, frases, párrafos y textos con los que identificar progresivamente ideas explícitas e implícitas a fin de esquematizarlas. De igual forma, una vez que el alumnado es capaz de extraer la idea principal, se avanza a tareas como la elaboración de un resumen (Solé, 2000). Por ello, son necesarias propuestas iniciales que evoquen la idea principal del texto. Entre ellas, la microselección de la idea principal en una frase (Luceño, 2000) es una alternativa previa a la extracción en estructuras superiores como un párrafo o texto. Unido a ello, la delimitación de palabras clave predispone hacia la extracción de la idea principal. Este procedimiento estratégico lleva a que el lector extraiga y retenga en su memoria ideas y recuerdos de la lectura.

X) Resumir y sintetizar ideas.

El resumen es una “reproducción significativa de lo que el lector entiende como esencial del texto” (Colomer y Camps, 1996, p.90). Esta práctica posibilita que el alumnado entienda lo leído al elaborar una representación del texto mediante una lectura cuidadosa (Cassany et al., 2001). En concreto, la realización de un resumen escrito accede a que el lector perciba la estructura lógica del mismo (Vieiro, Peralbo y Risso, 1998). En este sentido, comprender un texto supone manejar los distintos niveles de los que se compone para recrear su significado (Sánchez, et al., 1992). Los lectores que comprenden serán capaces de sintetizar la información, jerarquizar ideas y seleccionar información según su relevancia (Colomer y Camps, 1996). Por ello, resumir exige cierto dominio en la redacción, el lector ha de usar la información del texto expresándola con nuevo lenguaje.

Tradicionalmente, los libros de texto introducen el resumen como instrumento que evalúa la comprensión tras la lectura a fin de que el alumnado extraiga ideas principales, sintetice información esencial o identifique la estructura organizativa. Desde

este contexto, la realización de un resumen es una actividad con la que evaluar si se ha comprendido en profundidad (Tuffanelli, 2010). No obstante, Colomer y Camps (1996) manifiestan que se realizan resúmenes sin enseñar y mostrar al alumnado cómo hacerlos. Para enseñar verdaderamente a sintetizar, hay que establecer pautas que precedan su elaboración, en concreto hallamos actividades preliminares tales como optar entre tres frases; determinar secuencias suprimidas; completar un resumen con frases o palabras omitidas; escoger entre resúmenes o cumplimentar esquemas y mapas conceptuales (Tuffanelli, 2010).

Previo a trabajar con esta propuesta, la visualización, predicción y anticipación de ideas y el establecimiento de conexiones son prácticas que predisponen al alumnado hacia la extracción de ideas relevantes (Calero, 2011) y, por tanto, la identificación del contenido del texto antes de terminar la lectura. Igualmente, al elaborar un resumen y sintetizar ideas principales del texto, Solé (2000) considera la macroestructura del texto.

Igualmente, destacar alternativas de actuación que emprenden la producción de un buen resumen. En primer lugar, Tuffanelli (2010) propone cuatro macro-reglas: seleccionar, reducir, generalizar y reconstruir. Por otro lado, Van Dijk (1981, citado en Solé, 2000) establece seguir las siguientes pautas: “omitir, seleccionar, generalizar y construir o integrar” (p.128). Se comienza prescindiendo información irrelevante del texto para sintetizar con los datos que no se ha prescindido. Para enseñar a resumir párrafos de un texto, Cooper (1990, citado en Solé, 2000) sugiere que, en primer lugar, se defina la temática y determine la información prescindible. Posteriormente, descartar información redundante e identificar cómo agrupar las ideas en los párrafos y, finalmente, crear una frase que sintetice el párrafo.

Entre otras pautas, Sacristán (2006, citado en Martín, 2009) mantiene leer atentamente el texto, resaltar ideas y palabras clave, añadir explicaciones por párrafos y esquematizar el texto. A partir de aquí, tomamos como actividad previa el subrayado de partes relevantes del texto pues facilita la labor de síntesis. Por otra parte, Colomer y Camps (1996) trabajan los resúmenes jerarquizados dividiendo la información textual en selecciones, las cuales representan ideas principales que convergen en un esquema. Vinculado a lo anterior, la creación de pirámides narrativas es otra opción a la síntesis de ideas basada en la reducción de la información.

Como parte de la síntesis de ideas, hallamos el trabajo con esquemas. Ante su elaboración, Cooper (1990) modelada ocho etapas:

- Etapa 1. Enseñar el concepto de esquema.
- Etapa 2. Extraer ideas principales de cada párrafo conforme leemos.
- Etapa 3. Generar frases que resuman las ideas principales.
- Etapa 4. Entender párrafos y extraer ideas más relevantes.
- Etapa 5. Elaborar un listado identificando ideas principales.
- Etapa 6. Componer frases con las ideas principales de los párrafos.
- Etapa 7. Seleccionar ideas de un listado con datos relevantes sobre el texto.
- Etapa 8. Elaborar esquemas autónomamente.

En definitiva, la realización de resúmenes requiere de pautas y modelos de actuación guiados vinculados al subrayado y extracción de ideas clave, la esquematización con la que relaborar la información primordial.

XI) Relectura del contenido del texto.

La evaluación sobre lo leído es un procedimiento estratégico que controla si se está comprendiendo. En concreto, la relectura es la encargada de evaluar y recapitular (Serra y Oller, 1997). Volver a leer da la oportunidad al lector de crear nuevas aportaciones sobre el texto o incluso esclarecer inferencias planteadas (Díez, 2016), hallando posibles problemas en la comprensión (Gracia, Jiménez, Rodrigo, Romero, Salvador y Sibón, 2011). Los discentes que no logran comprender salvarán sus carencias deteniéndose y releendo aquellas partes imprecisas.

Envuelto en la comprensión léxica, releer propicia que el alumno indague de nuevo en el texto para aportarle un significado adecuado (Serra y Oller, 1997). Partiendo del contexto léxico, se lee de nuevo para extraer el significado de términos desconocidos conduciendo hacia la comprensión plena. Esta habilidad recupera la atención, subsana problemas en la comprensión o incluso regresa a la identificación y recuperación de información relevante que ha pasado desapercibida durante la lectura. Por tanto, releer un texto es una técnica enfocada a la búsqueda de información y de síntesis.

XII) Parfrasear.

Parfrasear consiste en ilustrar el contenido del texto utilizando frases que son transformadas al formularlas de manera similar. Es a partir de cambios y modificaciones en el contenido del texto como el lector accede a su significado. Por tanto, si el lector es capaz de parfrasear el texto es porque comprende el contenido del mismo.

En muchas ocasiones, al plantear esta estrategia se cae en el error de resumir lo expuesto en el texto. Sin embargo, parafrasear conlleva la asimilación del contenido textual ya que su explicación hace más sencilla su comprensión. En la práctica, el discente debe usar las ideas del autor, pero explicándolas con sus propias palabras.

XIII) Estrategias metacognitivas.

Las estrategias de metacognición son aquellas que involucran una “reflexión del propio aprendizaje” (Bofarull, 2001, p. 132). La autorregulación, evaluación y regulación son operaciones propias de la actividad metacognitiva (Tuffanelli, 2010). Al leer, estos mecanismos controlan y regulan la interpretación generada a fin de entender globalmente lo leído. El lector tiene que someter su proceso de comprensión a una autoevaluación si pretende captar y reconstruir apropiadamente el significado de lo leído. Por ello, hay que generar en el alumnado lo que León et al. (2013) denominan conciencia metacognitiva, la cual detecta y redirige posibles inconvenientes al comprender.

Algunos autores destacan la ausencia de habilidades metacognitivas en los planes y unidades de trabajo ofrecidos por los centros educativos (Calero, 2011). Además, se atribuye que un insuficiente dominio de destrezas de control repercute en la capacidad de comprensión (Manzanal, Jiménez-Taracido y Flores-Vidal, 2016). Un lector estratégico gestiona la comprensión con procedimientos metacognitivos que redirigen y controlan el proceso lector desde su propia actividad cognitiva. Según Colomer y Camps (1996), las estrategias de control y compensación de errores “son utilizables por el lector para ir configurando su representación mental del significado de lo que lee” (p.194). La aportación de significado a lo leído implica autorregular aquellas actividades propias de este proceso (Sánchez et al., 1992). De modo que es prioritaria la instrucción del alumnado para que sea capaz de autorregular su comprensión, aplicando estrategias que eviten descuidos al comprender.

El transcurso de la comprensión lectora sugiere la planificación previa, la supervisión durante la lectura y la evaluación una vez leído. El desarrollo lector envuelve la aplicación de estrategias de relectura, visualización del contexto o formulación de hipótesis con las que identificar incoherencias y errores. Así, por ejemplo, entre otros mecanismos de metacompreensión, Calero (2011) propone un programa que autoevalúa la competencia lectora desde la realización de predicciones y conexiones, la formulación de preguntas, la visualización de ideas, el resumen o portfolio. Unido a este, Tuffanelli

(2010) adopta como objetivos básicos generar preguntas, releer partes poco claras o determinar palabras desconocidas. Igualmente, algunos programas de intervención promocionan procesos metacognitivos, haciendo que la comprensión textual sea un proceso constructivo basado en la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas (Álvaro, Santiago, Myrian, Castillo y Morales, 2007). El programa “Familia Comprensiva”, propuesto por Viana et al. (2014), desarrolla distintos niveles de comprensión lectora al implementar habilidades cognitivas y metacognitivas en actividades y preguntas, enfatizando el retorno al texto con la intención de orientar esta capacidad. De ahí que las programaciones de aula tengan que guiar apropiadamente este proceso de enseñanza y aprendizaje desde la inclusión de pautas con las que el alumnado detecte carencias y reconduzca su comprensión.

El profesorado ha de cultivar el uso de procedimientos metacognitivos que ejercen un control sobre la comprensión. Este entrenamiento hace que el lector sea consciente de la existencia de destrezas que controlan y resuelven problemas (Luceño, 2000). Por tanto, aludiendo a las alternativas que redirigen el proceso lector, el desarrollo metacognitivo es subdividido en categorías según momento y procedimientos implementados. En concreto, basándonos en que la autorregulación envuelve la planificación, supervisión y evaluación (Rios, 1991, citado en Luceño, 2000), subdividimos estas estrategias en tres estadios: antes, durante y tras la lectura, modelando una comprensión más crítica y evaluativa con procedimientos que hacen al lector controlar, evaluar y regular aquello que están leyendo.

a) Estrategias de planificación (antes de la lectura): involucran la definición de los objetivos de lectura, la valoración de conocimientos previos y la organización previa que guiará el proceso lector.

b) Estrategias de monitoreo o control (durante la lectura): monitorizan y controlan la comprensión de lo leído, haciendo al lector reflexionar autónomamente ante la construcción de una interpretación textual. Junto a la lectura silenciosa, el monitoreo es aplicado al leer en voz alta, pues genera una discusión guiada que enriquece las interpretaciones creadas, modela una comprensión global al compartir lo entendido. En definitiva, con estos procedimientos, el lector supervisa la lectura con el objetivo de detectar dificultades e identificar aspectos relevantes.

Tabla 20

Procedimientos reguladores de la comprensión

Procedimiento	Pregunta que el lector ha de formular
Resumir	¿De qué va el texto que he leído?, ¿Qué es lo que acabo de leer?
Clarificar	¿Me ha quedado claro?, ¿Qué no comprendo?
Preguntar	¿Qué sé sobre el texto?, ¿Qué me preguntarían sobre él?
Predecir	¿Qué sucederá a continuación?

Fuente: Adaptación de Cooper (1990).

Como opción metodológica, ejemplificada en la Tabla 20, la regulación de la comprensión envuelve cuatro procedimientos (Palincsar y Brown, 1894, citado en Cooper, 1990): resumir (identificar lo leído), clarificar (constatar que ha quedado claro), preguntar (visualizar posibles preguntas a responder) y, por último, predecir.

c) Estrategias de evaluación y supervisión (después de la lectura): procedimientos evaluativos valoran cómo se han dispuesto las estrategias implementadas a través de los resultados logrados.

XIV) Estrategias afectivo-motivacionales.

La motivación y predisposición hacia la lectura es un factor que incide en la comprensión (Gunning, 2000 y Hsueh, 2007 y Knoll, 2000). Este componente envuelve el uso de estrategias afectivo-motivacionales, también conocidas como socio-afectivas vinculadas a la aplicación de procedimientos cognitivos y metacognitivos en un contexto de interacción y aprendizaje entre iguales (Chamot y O'Malley, 1994, citado en Rosas et al., 2017).

Las estrategias afectivo-motivacionales, afines a la actitud del lector, repercuten directamente en el proceso lector. De hecho, Miñano y Castejón (2011) sostienen que interfieren en el control de la comprensión. Tal como se menciona con anterioridad, la motivación es un factor fundamental al comprender y, al mismo tiempo, es un elemento determinante ante la adquisición de esta competencia. Por ello, es prioritaria la promoción de capacidades que llevan al lector a ponerse en el lugar del personaje, empatizar e incluso entender qué emociones desprende el texto.

Asimismo, el trabajo estratégico requiere de la conexión emocional con la lectura desde el desarrollo de actitudes afectivas. Metodológicamente, es clave mantener motivados a los lectores y suscitar en todo momento un acercamiento afectivo y más personal con aquello que están leyendo. El desarrollo de afección y motivación hacia la lectura plantea el diseño de programas y planes educativos en la escuela vinculados a la creación de contextos de animación a la lectura. No obstante, las estrategias afectivo-motivacionales van más allá de instituir un entorno propicio hacia la lectura, teniendo que desplegar un componente emocional entre lector y texto.

IV.3.2.2. Concluyendo

No cabe duda de la importancia de enseñar estratégicamente a leer y comprender. La lectura de cualquier texto exige actividades antes, durante y posteriores que contribuyan a la aportación de significados. Durante el proceso lector, hay que ejercitar y automatizar habilidades que capaciten a comprender, siendo los docentes responsables de instruir y enseñar procedimientos en esta situación. Cuanta más variedad de estrategias, mayor motivación y predisposición tendrán hacia esta actividad, multiplicando la implicación del lector durante la lectura (Larson, Ledger y Mastel, 2016). La exposición en el uso de estrategias garantizará aprendizajes motivados y logros asociados a la mejora de habilidades lectoras.

Para aportarle significatividad a dichos aprendizajes, el docente ha de unificar actuaciones y procedimientos de trabajo desde cualquier área. Una buena comprensión lectora es más fácilmente alcanzada cuanto más estrategias y conocimientos posea el lector (Vidal-Abarca y Martínez, 1998). De aquí que, Serra y Oller (1997) sostengan que la introducción de estrategias compete al profesorado. De modo que, para conocer la situación didáctica de partida, es imprescindible indagar en torno a la práctica docente y aquellos planteamientos de trabajo contenidos en los libros de texto.

Comprender apropiadamente conlleva que el alumnado interiorice y ejercite estos procedimientos al leer cualquier texto. Por ello, es indispensable conocer las pautas inculcadas con las que el alumnado organiza la información obtenida al leer. El docente ha de promover una lectura orientada a aplicarlas en distintos momentos (Viana et al., 2014). De este modo, los discentes se convertirían en lectores estratégicos y autónomos que comprenden lo que leen al escoger estrategias idóneas a la información solicitada, estando capacitados para enfrentarse a la lectura de cualquier texto.

Acondicionar este proceso aporta autonomía a los lectores a la hora de interpretar y entender escritos, accediendo a autorregular, supervisar y controlar el proceso lector. La comprensión no surge del texto sino de procesos mentales generados al leer, los cuales requieren de estrategias constructoras de significados en torno al texto. El profesorado ha de trabajar con estas estrategias en el aula y, de igual forma, los materiales didácticos, libros de texto y programas de lectura han de plasmar su uso para que el lector aprenda a comprender.

IV.3.3. Agrupamiento

Al programar este proceso de enseñanza y aprendizaje la dimensión organizativa, el escenario y agrupamiento es un factor contextual influyente en la forma con la que los lectores interactúan con el texto. A continuación, delimitamos el agrupamiento más característico vinculado a este proceso.

I) Práctica grupal.

Las propuestas en gran grupo son una alternativa organizativa que estimula la creación de significados en torno al texto ya que la existencia de interacción entre iguales enriquece la comprensión. El trabajo grupal construye conocimientos válidos a partir de las aportaciones creadas en torno a la lectura (Fons, 2004). En particular, las interacciones aportan un conocimiento compartido del texto que completan al máximo la comprensión en torno al mismo.

Por lo tanto, siendo claros los beneficios del trabajo en grupo, Benítez (2016) sostiene que las actividades de motivación y contextualización son interesantes de trabajar en gran grupo debido a la interacción que ofrecen de cara a predisponer a la lectura.

II) Práctica independiente o trabajo individual.

La lectura y el trabajo posterior sobre el texto envuelve la mayoría de veces el trabajo individual del alumno. Con esta práctica, el alumnado se responsabiliza individualmente con una tarea determinada (Fons, 2004).

III) Práctica cooperativa.

Esta modalidad de agrupamiento pone el foco de atención en las interacciones entre los miembros de grupo priorizando la implicación activa de todo el alumnado. Esta práctica cooperativa se identifica con lo que Fons (2004) reconoce como actividad en grupo reducido en la que existe cierta interacción cooperativa. Además, este enfoque interactivo genera un diálogo del que surgen opiniones personales (Casaseca, 2004), abordando el nivel crítico de esta competencia.

IV.4. El papel de la comprensión lectora en la animación lectora

La animación a la lectura y la comprensión lectora han de trabajarse conectadas a través de estrategias metodológicas que encaminen a lograr buenos hábitos lectores (Valdés, 2013). Experiencias en este contexto demuestran que es posible incentivar la lectura a la vez que desarrollamos estrategias lectoras (Viana et al., 2014). Para ello, hay que constituir entornos lectores que promuevan la comprensión al mismo tiempo que proporcionan un acercamiento a la lectura (Zaragoza, 2016). Predisponer al alumnado a comprender no solo envuelve la creación de entornos de lectura adecuados, sino que también se han de generar actitudes favorables que incentiven un interés por esta actividad. De modo que la motivación se transforma en estímulo para leer y comprender (Cassany et al., 2001).

El proceso de aprendizaje lector se beneficia del desarrollo de actividades vinculadas al fomento de la lectura ya que el aprendizaje de la lectura comprensiva, reflexiva y crítica son rasgos característicos de la animación a la lectura (Martín, 2009). El hábito lector ha de ser fomentado desde la comprensión (Mendoza y Briz, 2003), siendo uno de los objetivos de la promoción de la lectura, colaborar en la comprensión (Zaragoza, 2016). Desde este contexto, habría que incidir en lo que Núñez (2016) denomina actividades intrínsecas que proporcionan un mejor acceso y procesamiento lector, entre las que menciona el refuerzo de la lectura comprensiva. Iniciar estas prácticas requieren de intervenciones didácticas compartidas que favorecen el disfrute por la lectura a la vez que enseñen a leer comprensivamente desde propuestas planificadas, tales como: generar un debate o diálogo mientras leemos, dramatizar, dibujar lo leído, crear la biografía del protagonista, entre otras.

No cabe duda de la necesidad de crear ambientes que propicien la lectura, a fin de beneficiar la enseñanza de la comprensión lectora. La escuela ha de actuar como

responsable de la educación lectora del alumnado proponiendo lecturas que potencien ese placer por leer voluntariamente (Martín, 2009). La lectura recreativa introduce habilidades comprensivas y alienta interés por perfeccionar las capacidades lectoras (Gómez-Villalba y Pérez, 2001). De modo que recae en los docentes que su alumnado lea por placer ya que, de esta forma, la proximidad a la comprensión será más cercana e inmediata. Desde este enfoque, la metodología y actividades han de ser atractivas y, a su vez, centradas en el desarrollo lector en cualquier momento a propósito de facilitar y avanzar en el aprendizaje de esta competencia.

IV.4.1. Espacios dinamizadores de la lectura y su repercusión al comprender

Inmersos en la dinamización de la lectura, la biblioteca escolar y de aula son espacios integradores dispuestos a fomentar la lectura y mejorar la comprensión lectora, además de contextos que estimulan el comportamiento lector del alumnado (Duarte, 2012). Los docentes han de ser capaces de comprender para poder utilizar estos espacios libremente y sacar partido a los recursos disponibles en ellos. Por consiguiente, son necesarias experiencias prácticas basadas en la interacción lector-texto desde estos espacios (Gallego y Hoyos, 2016), las cuales incentiven habilidades con las que alcanzar un alto nivel de comprensión. En definitiva, la biblioteca de aula y de centro ha de albergar experiencias de lectura que pongan en práctica el proceso comprensivo.

La biblioteca escolar ha de ser aprovechada como instrumento para trabajar la comprensión lectora (Sánchez y Jiménez, 2016) y formar lectores capacitados para comprender (Gallego y Hoyos, 2016), apropiándonos de ella para enseñar a leer y entender lo leído y no solamente enfocarla hacia la promoción de la lectura (Zayas, 2012). No obstante, ante la creación de situaciones de lectura reales, Colomer y Camps (1996) inciden en la inclusión de cambios pedagógicos en su uso y organización. Tomando como referente que el fomento de la lectura tiene como finalidad comprender, el acto de leer ha de concebirse como un proceso de construcción de significados. Las actividades y dinámicas han de enlazar el fomento de la lectura con el trabajo estratégico de la comprensión textual en tres momentos.

Las propuestas prácticas abordadas en la biblioteca han de garantizar la formación lectora del alumnado a través de tareas encaminadas a leer y comprender (Colomer y Camps, 1996). Sin embargo, se evidencia una escasa utilización por parte del alumnado de este espacio (Valdés, 2013). Además, Serna, Rodríguez y Etxaniz

(2017) constatan la inexistencia de actividades centradas en el desarrollo lector del alumnado desde este espacio. En concreto, la comprensión lectora no es trabajada en la biblioteca ya que el profesorado opta por actividades que fomentan la lectura y otras centradas en el tratamiento de la información.

Este entorno alfabetizador adopta un significativo papel pedagógico en el desempeño lector del alumnado. De hecho, Todd y Kuhlthau (2005) indagaron el impacto que las bibliotecas tienen en el aprendizaje lector evidenciando ser un espacio alfabetizador al crear buenos niveles de interacción con el texto, los cuales hacen al alumnado capaz de analizar y sintetizar ideas o aportar valoraciones sobre lo leído. Por ello, la creación de programas personalizados en los que la biblioteca tiene que transformarse en instrumento pedagógico con el que mejorar la comprensión lectora y fomentar el hábito lector. En primer lugar, son prioritarias actividades que permitan al alumnado apropiarse de este espacio y, más concretamente, familiarizarlos creando actitudes positivas que predispongan a aprender en este ambiente.

A partir de aquí, algunas propuestas didácticas toman la biblioteca como entorno pedagógico en el que trabajar la comprensión lectora y potenciar habilidades lectoras (Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2017; Barnes, 2002 y Gallego y Hoyos, 2016). En concreto, un centro público de la Región de Murcia desarrolló una experiencia de transformación pedagógica de la biblioteca del centro para desarrollar habilidades y destrezas cognitivas desde el trabajo de la lectura comprensiva mediante talleres y actividades de aprendizaje (Barnes, 2002). Unido a ello, entre otras propuestas de dinamización de la biblioteca escolar, una investigación abordada por Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz (2017) muestra que la creación de clubes de lectura escolares contribuye a una mejora de la competencia en comprensión lectora al compartir interpretaciones y generar intercambios entre lectores.

Las intervenciones didácticas o actividades sobre comprensión lectora deben exigir que el alumnado explique y evoque la lectura realizada (Colomer y Camps, 1996). Un proyecto llevado a cabo por Acosta (2020) propone actividades conjuntas de comprensión desde un enfoque ecocrítico, las cuales se centran en intercambiar y compartir experiencias de la lectura en este espacio. De forma similar, los talleres de lectura, tertulias literarias, actividades de investigación o dinámicas que comentan libros leídos establecen líneas de comunicación que dan pie a compartir experiencias de lectura (Cassany et al., 2001). De acuerdo con López, Jerez y Moreno (2004), el taller, como alternativa a las actividades tradicionales de animación a la lectura, envuelve una

experiencia organizada y compartida donde la lectura adopta un enfoque procesual centrado en la construcción y atribución de significados. Además, una experiencia en la biblioteca planteada por Escardó i Bas (2012) refuerza el proceso lector desde el desarrollo de tertulias literarias.

En consonancia con lo anterior, la correcta planificación y organización del rincón de lectura adoptaría un rol relevante en el desarrollo lector del alumnado. Un rincón de lectura es una zona de trabajo integrada dentro del aula que dispone de materiales que desarrollan experiencias de lectura, el cual tiene como finalidad animar y producir un acercamiento positivo hacia la misma a partir de actividades que conectan con los contenidos curriculares. En este espacio, encontramos la biblioteca del aula y recursos que el alumnado utiliza para leer y realizar actividades. Respecto a su papel ante la comprensión lectora, hay que transformar estos rincones en espacios generadores de experiencias que den pie a la práctica estratégica de la lectura y generación de capacidades que faculten a leer comprensivamente, considerando lo que María (1993) afirmó sobre la creación de espacios de lectura:

La creación de los rincones de lectura supone, pues, la oportunidad de crear situaciones de enseñanza y aprendizaje de la lectura que se ajusten de manera óptima a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje, permitiendo a la vez una intervención pedagógica contingente al proceso particular de cada alumno (p.116).

La intervención pedagógica del docente en los rincones de lectura demanda el abordaje de la comprensión textual a través de la práctica de lecturas comprensivas y recreativas enfocadas a que el alumnado construya libre y autónomamente nuevos conocimientos en entornos adaptados a su nivel lector. De modo que estos rincones favorecen situaciones significativas de enseñanza de la lectura (María, 1993), adecuadas al nivel y conocimientos previos del alumnado; no interviniendo solamente para crear hábitos de lectura. Además, el docente puede observar cómo el alumnado se desenvuelve en este espacio de aprendizaje o incluso identificar las estrategias que maneja al leer.

En conclusión, el uso pedagógico de la biblioteca y rincones de lectura contribuirán a la formación lectora del alumnado siempre que sean planificadas prácticas

que enfatizan el correcto desarrollo lector y, al mismo tiempo, originen un acercamiento positivo hacia esta actividad. De acuerdo con Duarte (2012), la escuela tiene como reto la inclusión de la biblioteca en la práctica facilitando contextos de lectura espontánea en los que aplicar habilidades lectoras que cultiven una buena competencia en comprensión lectora. Estas secuencias prácticas aportan al lector un papel activo por medio de propuestas compartidas que benefician su formación y gestionan apropiadamente su conducta lectora.

IV.5. Uso de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje de la comprensión lectora

IV.5.1. El papel de las TIC en el proceso lector

La aparición de las tecnologías de la información y la comunicación ha generado nuevos contextos de aprendizaje, hábitos y procedimientos con los que leer y procesar información textual. Es indiscutible que las TIC han transformado la manera en la que leemos y comprendemos hoy en día, impactando directamente en la lectoescritura (Mendoza y Briz, 2003) al promover entornos propicios para aprender (Actis, 2007 y Pardo-Espejo y Sanabria-Mesa, 2017). Siguiendo esta línea, estudios previos en la Enseñanza Primaria (Buevas et al., 2017; Clavijo et al., 2011; Herrera, 2010; Mantilla, 2017; Martínez y Rodríguez, 2011; Pardo-Espejo y Sanabria-Mesa, 2017 y Villanueva y Martínez, 2011) comprueban que las TIC fortalecen la capacidad de comprensión lectora al potenciar destrezas y habilidades lectoras implicadas en dicho proceso. El profesorado ha de aprovechar su cercanía y familiaridad planificando propuestas prácticas que integren su uso en los procesos de enseñanza y aprendizaje como alternativa pedagógica que complementa la formación lectora del alumnado y plasma su alfabetización tecnológica en este ámbito.

En el día a día del aula, las TIC son utilizadas como apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura (Jiménez y O'Shanahan, 2008), revelando capacidad para comprender textos desde una secuencia de lectura interactiva y digital (Coiro, 2003). Sin embargo, para convertirse en un verdadero recurso didáctico, se requiere de la enseñanza de estrategias específicas que orienten el proceso lector en estos entornos digitales desde su implementación pedagógica en las aulas. Al mismo tiempo, la aplicación de estos recursos ha de adecuarse al desarrollo lector y escritor del alumnado (Encabo, Moreno y López, 2016). Por tanto, al leer comprensivamente, las TIC son entornos y recursos que interactúan con el lenguaje escrito. De ahí que,

el docente tenga que propiciar situaciones de aprendizaje acordes a su nivel que dinamicen el propio proceso de comprensión del alumnado.

El apartado XI del preámbulo de Ley Orgánica 8/2013 expone la necesidad de revisar las funciones educativas que las TIC aportan en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, más concretamente, conectar las rutinas del alumnado para garantizar aprendizajes adaptados a sus necesidades, mencionando al docente como participante de este cambio metodológico. En efecto, estos recursos han de modelar un aprendizaje constructivista y motivador transformándose en instrumentos didácticos al servicio del proceso lector dispuestos a desarrollar destrezas de lectura. Para ello, la actuación docente en este contexto ha de adaptarse desde un rol de guía (Viñals y Cuenca, 2016).

El desarrollo exitoso de estrategias de comprensión lectora en entornos digitales supone que el profesorado replantee el estilo de enseñanza. Indudablemente, este agente ha de mediar el desarrollo de estrategias lectoras en contextos virtuales (López, 2010). Como en cualquier escenario educativo, la mediación en torno al uso de recursos es requerida y, por ende, las TIC u otro recurso multimedia demanda enmarcar metodológicamente su funcionalidad a través de un contexto propicio para aprender.

Aplicar las TIC por sí solas no supone beneficios, es el propio procedimiento de trabajo diseñado en los distintos momentos de lectura la clave para mejorar la competencia lectora y beneficiar el proceso comprensivo. Una experiencia desarrollada por Montoya-Álvarez, Gómez-Zermeño y García-Vázquez (2016) en un entorno virtual beneficia la apropiación textual al introducir estrategias que guíen el proceso lector antes, durante y después de lectura. Por otra parte, Cabero, Piñero y Reyes (2018) determinan que el diseño de material educativo multimedia aumenta en el alumnado las estrategias metacognitivas encaminadas a compensar dificultades en el proceso lector y, por ende, comprender textos.

Por otro lado, la interactividad y versatilidad de las TIC ha de ser aprovechada para comprender textos en distintos niveles de lectura. Una experiencia abordada por Pardo-Espejo y Sanabria-Mesa (2017) diseña secuencias didácticas medidas por las TIC, siguiendo el modelo regulado de lectura de Solé (2006, citado en Pardo-Espejo y Sanabria-Mesa, 2017), para ejercitar el nivel literal, crítico e inferencial, percibiendo un mejor desempeño en el uso de estrategias que profundizan en el texto. De acuerdo con ello, estas prácticas lectoras ejercitan nuevas estrategias orientadas a apropiarse del texto en distintos niveles. A raíz de esto, Clavijo, Maldonado y Sanjuanlelo (2011)

consideran que la inclusión de las TIC en el currículo reforzaría el nivel crítico del alumnado. La lectura en red obliga al discente a desarrollar su capacidad crítica y evaluar aquello que está leyendo tomando decisiones encaminadas a la interpretación y obtención de información.

Sin duda, la inclusión de las TIC repercute competencialmente. De hecho, Avendaño y Martínez (2013) valoran que la introducción de las TIC en actividades didácticas favorece la competencia lectora. Además, a través de ellas es viable constituir hábitos de lectura que enfatizan competencias comunicativas (De Castro y González, 2016). Es ostensible que estas herramientas pedagógicas favorecerán el desarrollo lector del alumnado en multitud de ámbitos desde la creación de hábitos de lectura hasta la mejora de la competencia lectora cultivando habilidades para interpretar textos.

IV.5.2. Uso de las TIC y tareas en red para trabajar la comprensión lectora

Las TIC e Internet introducen nuevos medios para la búsqueda y obtención de información en red, convirtiéndose la World Wide Web en una gran biblioteca instantánea de información que ha de ser interpretada a través de la lectura digital. Por lo tanto, Internet pone a nuestra disposición multitud de textos multimedia a través de páginas web (García, 2016), convirtiéndose la comprensión lectora en una capacidad a ejercitar dada la multitud de información disponible en la red (Martín, 2009). No obstante, González et al. (2017) consideran olvidado el trabajo con textos multimodales digitales al desarrollar esta habilidad. Esto hace ineludible leer textos que ofrece Internet y proponer actividades didácticas que acceden a interactuar con distintos códigos ya que constituye un entorno alfabetizador que impulsa la capacidad de comprensión lectora (Girón-García, 2015).

En estos contextos interactivos, el rol del docente continúa siendo el de mediador y facilitador del proceso lector, el cual exige de un trabajo previo de selección de fuentes adecuadas para el alumnado, unido al realizado durante y tras la lectura. De hecho, el abordaje del conocimiento previo influye en la búsqueda y comprensión de información en Internet (Morales, Flores y Meza, 2017). Por tanto, el proceso de comprensión lectora en estos entornos demanda nuevas competencias y destrezas, tal como la búsqueda de información en red (Coiro, 2003 y López, 2010). La mediación de estas prácticas mediante la inclusión de estrategias favorece a la interpretación y construcción de significados, fortaleciendo el proceso de comprensión a partir de tareas autorreguladas.

La ejercitación de destrezas de lectura ha de envolver propuestas didácticas que trabajen la lectura comprensiva desde estos entornos y, en especial, actividades de comprensión lectora con textos disponibles en red (Benítez, 2016), integrando la lectura en distintos soportes con actividades de comprensión (Zaragoza, 2016). A modo de ejemplo, Novoa (2019) demuestra que la introducción de programas y aplicaciones como Kahoot, Educaplay o Thatquiz antes o después de la lectura influye positivamente la comprensión de textos narrativos desde el nivel textual y crítico. Asimismo, es viable secuencias de lectura interactiva en espacios como Caza del tesoro, blogs, páginas web, wikis u otros recursos interactivos en red que, acompañados de tareas, ejercitan y comprueban el grado de comprensión alcanzada por el lector. Junto a ello, las redes sociales o clubes de lectura virtuales incrementan la motivación hacia esta actividad (Cremades y Onieva, 2017).

La formación de lectores competentes demanda comprender en contextos de lectura digital. En primer lugar, García-Rodríguez y Gómez-Díaz (2017, citado en Serna y Etxaniz, 2017) incita el uso de distintos soportes al leer y adopción de propuestas de lectura digital en los planes lectores, aprovechando la motivación que estos recursos generan ante la creación de actitudes positivas hacia la lectura. Además, Rovira-Collado (2016) percibe el blog como un recurso a aprovechar por el profesorado en el trabajo de la comprensión lectora. Profundizando en otros estudios, Alaís, Leguizamón y Sarmiento (2015) realizan talleres de lectura, centrados en un blog con propuestas que mejoran las estrategias cognitivas para predecir, activar conocimientos previos o formular hipótesis. Junto a estos, tomando un modelo interactivo de comprensión, Martínez y Rodríguez (2011) desarrollan habilidades lectoras antes, durante y después de la lectura percibiendo que la implementación de las TIC facilita comprender textos expositivos. Por último, un programa de intervención en quinto curso emprendido por Cantú (2018) se apoya en dispositivos móviles para impulsar las habilidades de comprensión lectora.

Desde este ámbito, entre las opciones de trabajo, softwares educativos y actividades interactivas mejoraron el nivel de comprensión lectora en alumnado de quinto grado (Miñarro y Paredes, 2012). Además, Cabrero et al. (2018) diseñan materiales multimedia que incrementan las estrategias metacognitivas de alumnado con dificultades lectoras. Asimismo, el diseño de actividades con la aplicación JClic facilita la ejercitación de destrezas envueltas al comprender (Santamarina y Fuentes, 2017). Unido a ello, la creación de mapas conceptuales en red es una herramienta que incrementa esta capacidad (Guzmán, 2018 y González, Carbonell, Aguaded y Asensio,

2020). Además, los audiolibros favorecen el desarrollo comprensivo trabajando con modelos que apropian al lector de estrategias con las que enfrentarse a este proceso (Díaz, 2019). Junto a estos, Caro (2016) demuestra que la introducción de videolibrerías posibilita la práctica de habilidades autorreguladoras de lectura, haciendo más evidente la comprensión generada en torno al texto. Por último, Rovira-Collado (2017) presenta los Booktrailer y Booktuber como un formato de lectura de obras literarias que supone la participación de los lectores en sus propias prácticas, accediendo, antes, durante y después, a generar una comprensión propia de lo leído.

En definitiva, las TIC favorecen la creación de lectores competentes (Llorens, 2004). Por ello, el profesorado ha de tomarlas como un recurso que proyecta una formación lectora que capacita a comprender textos en distintos entornos, formatos y lenguajes. Por tanto, un lector competente será aquel capaz de leer e interactuar con textos en entornos digitales haciendo uso apropiado de dichos soportes y orientando la lectura hacia la interpretación y construcción activa de nuevos conocimientos. Por tal motivo, el estudio explora si el profesorado implementa las TIC para trabajar esta habilidad lingüística y, además, determina qué características adoptan dichas propuestas, partiendo de que su utilización tiene correspondencia con el desarrollo lecto-escritor (Encabo et al., 2016) y pueden suscitar progresos en las capacidades comprensivas del alumnado.

IV.6. El docente ante la enseñanza de la comprensión lectora

IV.6.1. El papel del docente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje

La formación de lectores hábiles requiere de momentos y destrezas de lectura que guíen el proceso de comprensión lectora (Gallego y Hoyos, 2016). Para ello, Solé (2000) considera que el rol docente ha de ser de guía orientando a los discentes a usar estrategias conducentes a un mejor desempeño como lectores y aprender a leer activamente aportándole significado a este proceso, abordando lo que Rogoff (1984, citado en Solé, 2000) denomina participación guiada.

Independientemente del área, la lectura adopta como propósito la comprensión de aquellas ideas que presenta el texto. No es responsabilidad del docente que imparte el área de Lengua Castellana y Literatura que el alumnado entienda aquello que lee, sino que entra en juego el profesorado del resto de áreas, quienes han de adoptar responsabilidad compartida planificando una enseñanza adecuada de la comprensión

de textos leídos desde sus áreas. Por lo tanto, el profesorado ha de unificar criterios de actuación proyectando conjuntamente este proceso de enseñanza-aprendizaje.

La mediación docente es necesaria para que el alumnado reciba un adecuado proceso de aprendizaje de esta competencia. Durante el proceso lector, el docente interviene como mediador entre lector y texto con el fin de que logre interpretarlo (Vidal-Moscoso y Manriquez-López, 2016 y S.M. García, 2014), cerciorándose de que comprende. Este rol ha de ser adoptado durante la lectura aplicando estrategias con las que lograr una comprensión cada vez más efectiva que le aporten autonomía al lector (Milena, 2014). Partiendo de estas consideraciones, la investigación indaga el rol y comportamiento docente en una secuencia de lectura evidenciando si adoptan un rol activo o pasivo durante este proceso.

El control del proceso lector queda a cargo del docente convertido en guía. Durante su intervención ha de enseñar significativamente estrategias de lectura (Solé, 2000) participando e implicándose con el propósito de guiar al alumnado en la generación de interpretaciones (Muñoz et al, 2010). Así pues, María (1993) coincide en que este modelo lector ha de mostrar y enseñar estrategias encaminadas a que el alumnado comprenda y construya conocimientos en sus intervenciones en clase. En este sentido, la intervención pedagógica del docente beneficiará el desarrollo comprensivo del lector, pues adquiere estrategias que interioriza y aplica cuando se enfrenten a la lectura de un texto.

Tal como menciona el capítulo I, los escolares presentan problemas para entender textos y es el profesorado quien debe aportar una solución, encargándose de detectar y enmendar dificultades e incluso carencias que puedan presentarse durante este proceso. Este procedimiento de detección forma parte del proceso de control de la comprensión (Solé, 2000). Por ello, hay que intervenir con el fin de que el discente use estrategias adecuadas al interpretar el texto. Al mismo tiempo, como parte de este proceso, es inevitable comprobar si los lectores usan apropiadamente dichas habilidades, obteniendo información sobre la actividad comprensiva generada.

De igual modo, la intervención docente frente a bloqueos o problemas de comprensión demanda el uso de estrategias de lectura expuestas en capítulos anteriores con las que el proceso lector sea reorientado. Además, algunas de ellas garantizan la detección en cualquier momento que el alumno no está entendiendo. Por último, entre los problemas vinculados al desconocimiento del vocabulario, es

imprescindible enseñar a buscar la solución fuera del texto recurriendo al diccionario, otros compañeros o extrayendo el significado de términos por el contexto.

Fijar el proceso de intervención, concretar pautas metodológicas y ofrecer recursos y estrategias es parte de la labor docente. En primer lugar, la adecuación del proceso de comprensión lectora ha de realizarse desde textos variados y adecuados al nivel del alumnado (Sánchez y Jiménez, 2016), unido al uso de estrategias y recursos lectores (Gómez, 2016). Según Mendoza y Briz (2003), los textos, atendiendo a su estructura, exigirán del desarrollo de habilidades y destrezas concretas, determinantes al comprender textos. Por tanto, el docente ha de contribuir en la construcción de aprendizajes, tomando como consigna proyectar una interpretación guiada de los textos.

Por otra parte, la selección de material y adaptación de recursos al nivel lector y capacidades del alumnado es tarea del profesorado, quienes han de incorporarlas en las programaciones de aula para iniciar un adecuado tratamiento de la comprensión lectora. En consecuencia, la elección de textos forma parte de esta mediación siendo este agente responsable de escoger y crear itinerarios que desarrollen capacidades cognitivas y metacognitivas encaminadas a la construcción de significados. Por ello, Mendoza y Briz (2003) sostienen comenzar con textos cercanos e ir introduciendo diversos géneros. Además, otros criterios en esta selección consisten en el nivel de complejidad en torno al léxico y sintaxis (Cassany et al., 2001) y el desarrollo cognitivo del lector al ser condicionantes que beneficiarán su comprensión (Benítez, 2016). Finalmente, otros factores procedentes del propio texto, son la estructura, el contenido, la sintaxis y el vocabulario (Viana et al., 2014).

En definitiva, en el ámbito de la enseñanza de la lectura, el profesorado es responsable no solo de enseñar a leer sino de propiciar que el alumnado aprenda a leer (Smith, 1990, citado en Álvaro et al., 2007). La competencia docente envuelve la adecuación de componentes propios de este proceso de enseñanza y aprendizaje ante la mejora de las habilidades comprensivas. Queda patente la importancia de la actuación del docente con el objetivo de beneficiar y acondicionar el proceso de enseñanza y aprendizaje lector desde el rol de guía, mediador e intérprete. Por ello, indagamos la existencia de prácticas pedagógicas que guíen apropiadamente este componente de enseñanza dando pie a valorar la implicación de este agente como dinamizador de contextos de lectura.

IV.6.2. La formación del profesorado ante la actualización y mejora de su práctica

La formación académica del profesorado ha de englobar conocimientos pedagógicos que guíen apropiadamente al alumnado durante el proceso lector hasta alcanzar una correcta comprensión, forjando un entorno alfabetizador alejado de aprendizajes mecanizados. Si estos conocimientos didácticos se incluyen en la formación, se garantizará un óptimo desempeño de su labor en el aula.

La formación recibida es un componente que condiciona prácticas y planteamientos de enseñanza dispuestos en el aula. Para acercarnos a estos, un estudio constata que la formación en comprensión lectora de docentes noveles condiciona su intervención en el aula (Rodríguez y García, 2017). Sin duda, los aprendizajes recibidos determinan la intervención pedagógica de prácticas vinculadas a la lectura comprensiva. A partir de aquí, es cuestionada la idoneidad de la capacitación docente ante la enseñanza de la lectura. En primer lugar, Zaragoza (2016) contempla insuficiente esta formación siendo un factor que podría incidir negativamente en la formación lectora del alumnado. Por otro lado, Caldera, Escalante y Terán (2010) atribuyen que una inadecuada formación repercute en la práctica pedagógica al enseñar a leer y, recíprocamente, incide en un escaso dominio de estrategias cognitivas y metacognitivas.

Por otra parte, desde el ámbito de la formación inicial, los itinerarios formativos recibidos en la Universidad ha de desplegar la competencia creativa con estrategias metodológicas y actividades adaptadas al alumnado (Martín, 2009). Sin embargo, es rebatido si esta formación realmente capacita para enfrentarse a la enseñanza de la lectura (Caldera et al., 2010 y Jiménez, 2017). De hecho, Barragán y Medina (2008) reconocen que un 47,9% del profesorado no recibió capacitación para enseñar a leer y escribir.

Llevar a cabo un adecuado tratamiento didáctico de la comprensión lectora demanda al profesorado la posesión de ciertos conocimientos y una formación pedagógica que le permita desarrollar esta competencia y, en particular, recursos específicos con los que enseñar a comprender dado que la aplicación de saberes didácticos posibilita que el alumnado aprenda eficazmente a comprender lo que lee.

Respecto a la formación continuada, los centros educativos han de ofrecer itinerarios formativos que impulsen su crecimiento profesional y favorezcan contextos

adecuados de aprendizajes, respondiendo a las carencias presentes en torno a esta competencia. Una experiencia propuesta por Jiménez (2016b) brindó asesoramiento al profesorado de un centro para impulsar el proceso de comprensión lectora. Una de estas actuaciones consistió en la revisión y mejora de las programaciones didácticas, renovando este proceso de enseñanza y aprendizaje. Estas actuaciones adoptadas por el centro se transforman en ayudas que realzan el desarrollo de esta habilidad.

En definitiva, la formación continuada es primordial con el fin de reciclar conocimientos disponibles, mejorar actuaciones en el aula y renovar y revisar actuaciones didácticas emprendidas en las programaciones ante el correcto desarrollo del proceso de comprensión lectora ajustado a las necesidades del alumnado.

IV.7. La relación familia y escuela y su papel en la enseñanza de la comprensión lectora

La actitud y vinculación familiar con la escuela es determinante en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y comprensión de textos. La concreción de criterios de actuación conjuntos en torno a la lectura entre familia y escuela contribuyen a enseñar a apropiarse del texto. Hay que concienciar sobre la importancia de potenciar desde casa el trabajo lector y apostar por el diseño de actuaciones que hagan posible esta colaboración.

La intervención familiar incide en el incremento del hábito lector y la creación de actitudes lectoras (Gil, 2009). Además, la predisposición de familias y docentes es influyente en la capacidad de comprensión (Viana et al., 2014). Según un estudio realizado por Fernández de Castro (2021), el profesorado determina que la inexistencia desde el ámbito familiar de un ambiente lector propicio entorpece la comprensión lectora. Unido a ello, distintas experiencias (Anglin, 2008; Blanch et al., 2012; Enz y Stamm, 2015 y Fernández, Linares y Ernes, 2012) evidencian la eficacia de la intervención de la familia al desarrollar la formación lectora del alumnado y potenciar esta destreza. De modo que el soporte familiar es necesario para realzar habilidades comprensivas (Anglin, 2008). Para ello, ante la proyección de un correcto desarrollo lector, hay que programar talleres y experiencias que promueven conexión entre el centro y las familias. A su vez, al sumergirnos en esta relación, el profesorado ha de actuar de orientador facilitando a las familias actividades encaminadas a mejorar esta competencia fuera de la escuela (Beltrán y Téllez, 2002).

Con el propósito de concienciar a la comunidad educativa sobre el valor de leer comprensivamente, partiendo del déficit existente, un proyecto desarrollado en centros educativos de Gran Canaria compromete a las familias desarrollando en el alumnado estrategias y habilidades lectoras recibiendo formación con la que afrontar dichas actuaciones (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015). Este proyecto muestra la eficacia de la coordinación de actuaciones con las familias ante la mejora de actitudes hacia la lectura y adquisición de estrategias encaminadas a la extracción de significados.

En definitiva, la intervención familiar podría reforzar la formación lectora del alumnado teniendo repercusión en la actitud y predisposición al procesar el texto. Para que este vínculo sea viable, la escuela ha de intervenir programando experiencias y programas que guíen y formen a las familias; siendo el docente el agente mediador que provee los recursos y procedimientos de trabajo acordados. A partir de aquí, la investigación indaga la existencia de vínculo entre escuela y familia ante este proceso de enseñanza.

IV.8. La evaluación de la comprensión lectora

La evaluación es una práctica extendida en el ámbito educativo al ser cualquier aprendizaje evaluado a fin de observar el progreso y desarrollo de capacidades adquiridas. El proceso y finalidad de evaluar esta capacidad acoge entre el profesorado ciertas disparidades y, en muchas ocasiones, desconcierto; dado que su evaluación no significa conocer el grado de comprensión alcanzado, sino valorar el proceso seguido por el lector. Al mismo tiempo, el concepto de lectura ha manifestado transformaciones que repercuten en el modo de dirigir su evaluación (León, Olmos, Sanz y Escudero, 2013).

Los planteamientos de evaluación más característicos suelen enfocarse en la capacidad individual del lector. Según Calero (2011), este proceso evaluativo adopta un carácter tradicional. De hecho, la demanda de recuerdo libre es el ejercicio característico con el que el profesorado controla y evidencia si se ha comprendido (Colomer y Camps, 1996). Sin embargo, la concepción de la lectura como proceso de interacción entre lector y texto exige la renovación de los instrumentos de evaluación (Mendoza, 2001, citado en Díaz y García, 2015). Por ello, surgen preguntas como: ¿qué ha de evaluar el proceso lector?, ¿cómo ha de abordarse?, ¿qué instrumentos aplicar? o ¿qué finalidad adopta este procedimiento?

El estilo de evaluación ha de hacer énfasis en el proceso generado por el lector más que en el resultado. Por ello, Calero et al. (1999) mantienen que no es lo mismo valorar el proceso de construcción de significado en torno a lo leído que la interpretación alcanzada. Una perspectiva de evaluación enfocada en el producto envuelve una representación limitada de esta competencia (Pérez-Zorrilla, 2005). Precisamente, enfocar la evaluación en el resultado se convierte en un problema (Colomer y Camps, 1996). Por tanto, para que el proceso evaluador tenga sentido, es básica la introducción de procedimientos e instrumentos que guíen al discente a aportarle sentido a la lectura formando una correcta comprensión.

Inmersos en el modelo de evaluación de esta competencia, diversos autores reflexionan sobre alternativas y enfoques. Desde una visión constructivista y renovada, Johnson (1989, citado en Colomer y Camps, 1996) la percibe como “el grado de integración, inferencia y coherencia con el que el lector integra la información textual con la previa” (p. 222), apostando por la apropiación textual. Unido a ello, Solé (1992) atribuye evaluar a través de habilidades como integrar nuevos conocimientos, recordar lo leído, ser capaz de anticipar e inferir o usar conocimientos previos. Por esta razón, el estilo de evaluación ha de basarse en procesos superiores que envuelvan destrezas cognitivas y metacognitivas y respuestas afectivas (Calero, 2011). El lector ha de usar estrategias que autorregulen el proceso lector con las que profundizar en diversos niveles (Rodrigo, 2012). Este contexto de evaluación incide en la comprensión construida del texto a partir de la autorregulación.

Igualmente, otras destrezas que intervienen al evaluar son la actitud ante la lectura, la capacidad ante el dominio de información, la percepción del texto a través de la velocidad lectora, el desarrollo comprensivo y los elementos metacognitivos disponibles en el lector (Cassany et al., 2001). Como integrante de este proceso, los docentes han de incluir formas de evaluación diversas y complementarias disponiendo de variedad de instrumentos que valoren esta capacidad. En particular, la mayoría de actividades posteriores en los libros de texto utilizan preguntas ante el abordaje de esta destreza. Sin embargo, Samuels y Kamil (1984, citado en Solé, 2000) confirman que responder a preguntas sobre el texto no demuestra el nivel de comprensión alcanzado. Asimismo, según Colomer y Camps (1996), los tests de lectura miden instintivamente aspectos generales como la capacidad de recuerdo, identificación de información explícita o preguntas descriptivas, obviando habilidades propias de esta macrohabilidad como son inferir, predecir o representar mentalmente el texto.

Por otra parte, teniendo en cuenta la tipología de preguntas de evaluación, Solé (1987, citado en Solé, 2000) identifica las de respuesta literal, piensa y busca y elaboración personal como las más extendidas. En cambio, Colomer y Camps (1996) contemplan las preguntas abiertas como las que aportan más datos sobre la comprensión realizada por el alumnado; midiendo destrezas más específicas con tareas con preguntas de respuesta múltiple (Bennett, 1993, citado en Pérez-Zorrilla, 2005). En concreto, las preguntas de elección múltiple aportan información sobre la interpretación adquirida por el alumnado.

Envolviendo la expresión escrita, Calero et al. (1999) consideran el portafolio como instrumento constructivista que evalúa de manera compartida la interpretación generada en torno al texto a través de componentes como preferencias, críticas u opiniones, lo que potencia capacidades de reflexión y autoevaluación (Calero, 2011) y otras vinculadas a la metacognición (Calero y Calero, 2008). Es el propio lector el que autorregula el proceso de comprensión a través de experiencias que integran la expresión escrita.

Otro aspecto que enriquece la evaluación de esta capacidad consiste las autocorrecciones que el lector realiza durante la lectura. Esta alternativa de trabajo ofrece un campo de visión más amplio de este proceso, observando y registrando el docente cómo el alumnado se enfrenta a esta habilidad. Para ello, Colomer y Camps (1996) crean pautas de observación. La construcción de fichas observacionales sobre pautas de conducta ilustra cómo el alumnado afronta la lectura y desarrollo comprensivo de un texto.

La evaluación de esta capacidad ha de adoptar una perspectiva global e interactiva. Hay que evitar evaluar el proceso lector a partir de elementos arbitrarios tales como la percepción y otros aspectos puntuales (Cassany et al., 2001). Para ello, es imprescindible enfocarnos en el proceso seguido hasta interpretar el escrito y, especialmente, en cómo el lector gestiona este proceso esquivando dificultades y aportando soluciones con los que conseguir una comprensión plena. La valoración del nivel alcanzado por el lector demanda poner atención en las dificultades y procedimientos aplicados por el alumno para superarlas, lo que aportará información sobre las estrategias aplicadas. En definitiva, las propuestas evaluadoras han de poner en práctica destrezas y pautas mencionadas en capítulos previos.

IV.8.1. Modelos de evaluación

Evaluaciones y valoraciones procedentes de pruebas e informes nacionales e internacionales reflejan con sus datos el nivel en comprensión lectora del alumnado de Educación Primaria. Entre los organismos que se ocupan de evaluar la competencia lectora, la Organización Para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) es encargada de elaborar el informe PISA y el Boston College es el organismo responsable del informe PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), los cuales detallamos a continuación.

I. La comprensión lectora en el marco PISA.

La capacidad de comprensión es un componente de la competencia lectora evaluada en la prueba de lectura de PISA, la cual aprecia en el alumnado distintas habilidades al procesar textos de uso cotidiano (Caro, 2015). Según Díaz y Egío (2017), en el modelo de evaluación de la competencia lectora interviene tres dimensiones: propósitos de lectura, el texto y el contexto de lectura. No obstante, este programa de evaluación externa es un test independiente al currículo (Alcaraz et al.,2013).

En el informe PISA, la definición de competencia lectora la explicita como habilidad básica que encamina hacia el desarrollo potencial e inserción en la sociedad, la cual es citada como: “Competencia lectora es comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales y participar en la sociedad” (Díaz y Egío, 2017, citado en OCDE, 2015, p.9).

El nivel de desarrollo competencial en comprensión escrita valorado con la prueba PISA aporta referentes estandarizados que ilustran el proceso lector en distintos niveles (literal, inferencial, apreciativa, crítica y creativa). Además, entre las capacidades evaluadas durante la lectura, destacan la extracción de información concreta, la realización de inferencias, la interpretación de datos, la reflexión sobre la forma y contenido y la vinculación del texto con experiencias propias. Por consiguiente, la prueba aporta al lector un rol activo enfocado hacia la construcción de significados sobre el texto desde la interacción y reproducción (Alcaraz et al.,2013).

II. Resultados en PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study).

Las pruebas PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*), conocido como Estudio Internacional del Progreso en Comprensión lectora, es un estudio internacional que evidencia el progreso en competencia en lectura entre alumnos y alumnas de 9 y 10 años de diversos países. El estudio origen, denominado *Reading Literacy Study*, define comprensión lectora como “la habilidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas requeridas por la sociedad y/o valoradas por el individuo” (p.14).

A partir de esta prueba, son evaluadas dos dimensiones diferenciadas de la lectura: leer por placer y orientado a la adquisición y utilización de información. En la segunda dimensión, leer para aprender, es la que especifica sobre comprensión lectora. En concreto, este estudio evalúa los procesos comprensivos intervinientes en esta actividad (Jiménez, 2016a), los cuales aportan información sobre el rendimiento en esta competencia. Para ello, se delimitan cuatro actividades cognitivas que construyen el significado en torno al texto leído: localización y obtención de información; extracción de conclusiones; interpretación de ideas y análisis y evaluación del contenido y elementos textuales.

IV.8.2. Pruebas de diagnóstico de la competencia en comunicación lingüística en Lengua Castellana y Literatura

La comprensión lectora ocupa un papel representativo en las pruebas de diagnóstico realizadas en tercer y sexto curso de Educación Primaria en centros educativos de la Región de Murcia. El Ministerio de Educación, Cultura y Deportes establece un *Marco General para la evaluación de tercer curso y final de la etapa de Educación Primaria* que evalúa la competencia en comunicación lingüística y el grado de dominio de destrezas, capacidades y habilidades en expresión y comprensión oral y escrita. Este modelo de evaluación tiene un carácter diagnóstico del grado de desempeño de los escolares en esta competencia ya que, partiendo de los resultados obtenidos, serán diseñadas medidas que impulsan mejoras. Junto a estas pruebas, se emiten cuestionarios que consideran factores contextuales en los resultados, especificando preguntas sobre aquellos agentes involucrados en este proceso educativo (estudiantes, profesorado, equipo directivo y familias).

Remitiéndonos a la Ley Orgánica 8/2014, artículo 20.3 Evaluación durante la etapa, la evaluación individualizada de tercer curso tiene como objetivo comprobar:

El grado de dominio de las destrezas, capacidades y habilidades en expresión y comprensión oral y escrita, cálculo y resolución de problemas en relación con el grado de adquisición de la competencia en comunicación lingüística y de la competencia matemática (pp. 16).

Por tanto, ante la comprobación de estas destrezas, el marco común de evaluación diseña una prueba que evalúa la comprensión escrita como componente de la competencia en comunicación lingüística.

Unido a ello, el artículo 12.4 del Real Decreto 126/2014 expone la realización de una evaluación final individualizada en sexto curso que evidencia el grado de adquisición de esta competencia, obteniendo un informe con carácter orientador. Además, el artículo 21 de la Ley Orgánica 8/2014 concreta la evaluación final citando que:

Al finalizar el sexto curso de Educación Primaria, se realizará una evaluación individualizada a todos los alumnos y alumnas, en la que se comprobará el grado de adquisición de la competencia en comunicación lingüística, de la competencia matemática y de las competencias básicas en ciencia y tecnología, así como el logro de los objetivos de la etapa (pp.16)

El marco teórico de esta evaluación determina el uso del lenguaje como instrumento que interpreta textos orales y escritos enfocados a concebir la realidad. Esta competencia establece que, para comprender textos, hay que disponer de habilidades que dan acceso a comunicarnos por escrito, siendo la lectura la herramienta que activa los procesos cognitivos envueltos en esta interpretación. A su vez, entre las dimensiones de la competencia hallamos: los contextos y situaciones de lectura, los bloques de contenido, los procesos cognitivos implicados, las destrezas ejercitadas y las actitudes desarrolladas.

La comprensión lectora es valorada a partir de unidades de evaluación compuestas de preguntas que observan la consecución de estándares de aprendizaje

y el desempeño del alumnado al comprender escritos en contextos reales de aprendizaje. En definitiva, estas unidades de evaluación perciben el desempeño del alumnado en un contexto significativo mediante la puesta en marcha de procesos que demuestran destrezas vinculadas al grado de consecución de la competencia en comunicación lingüística.

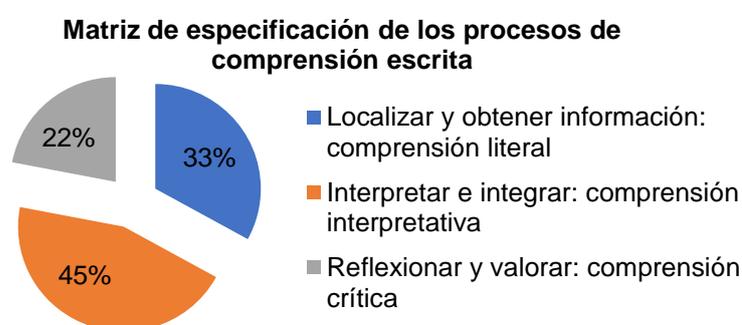
Con la intención de obtener una visión global del tratamiento que recibe esta competencia en la etapa, son analizadas las pruebas de evaluación individualizada de Lengua Castellana y Literatura reconociendo la tipología de actividades, los textos y las destrezas que conllevan estas pruebas. Respecto a las actividades, el marco de evaluación plasma que la mayoría de preguntas serán de respuesta cerrada, construida, semiconstruida y abierta.

i. Evaluación individualizada en tercer curso.

El análisis de esta prueba es realizado seleccionando de una muestra de cuadernillos evaluadores, disponibles desde el año 2014 hasta 2018, para la evaluación de la competencia en comunicación lingüística desde el área de Lengua Castellana y Literatura. Para ello, son extraídas la tipología de textos y propuestas prácticas que evalúan la comprensión escrita. Las pruebas en ambos cursos proponen dos textos acompañados de actividades posteriores a la lectura que recogen distintas preguntas de comprensión que ponen en marcha los procesos detallados en la Figura 16. Atendiendo a la finalidad, predominan textos narrativos, descriptivos (carta...), expositivos (paneles informativos, ticket...) e instructivos (receta de cocina...).

Figura 16

Procesos de comprensión escrita en actividades de lectura en tercer curso



Fuente: Elaboración propia.

En primer lugar, en la evaluación de tercer curso, el marco teórico describe el enfoque de esta habilidad a través de procesos cognitivos. Como muestra la Figura 16, entre los procesos implicados al evaluar la comprensión textual, el análisis demuestra que un 33% de las pruebas optan por localizar y obtener información, el 45% interpreta e integra y, finalmente, el 22% reflexiona y valora.

A la vista de los datos obtenidos, las pruebas proponen, en menor medida, actividades de reflexión y evaluación del texto vinculadas al nivel crítico por medio de la emisión de juicios valorativos, una vez reconocido el mensaje global y la estructura del texto. Sin embargo, mayor importancia es aportada a tareas con preguntas de carácter inferencial que interpretan e integran los conocimientos disponibles con la nueva información obtenida. Finalmente, un porcentaje medio de las tareas están enfocadas a la localización y obtención de información, al decodificar palabras y extraer información explícita del texto, demandando al lector trabajar el nivel literal.

Tabla 21

Procesos de comprensión implicados al leer en la evaluación individualizada de tercer curso

Localizar y obtener información	33%	Interpretar e integrar	45%	Reflexionar y valorar	22%
Comprensión literal		Comprensión inferencial o interpretativa		Comprensión crítica	
Reconocer y recordar información del texto		Identificar el sentido global		Contrastar información	
Buscar y seleccionar información explícita		Ideas principales y secundarias		Reconocimiento de la estructura textual	
Localizar información sinónima		Clasificaciones simples		Identificar partes del texto	
Diferenciar entre datos similares		Relaciones causa-efecto		Valorar la calidad del texto	
Reconocer detalles		Identificar vocabulario		Reflexionar sobre el contenido del texto	
Establecer correspondencia datos-pregunta		Realizar inferencias sobre datos no explícitos		Emitir juicios y adoptar una postura	

Fuente: Adaptación del Marco teórico. Evaluación individualizada 3.º Primaria

El desarrollo comprensivo es trabajado en mayor medida desde el nivel inferencial, le sigue un desarrollo literal y, finalmente, el procesamiento crítico y valorativo, reflejado en la Tabla 21. A su vez, el análisis de los cuadernillos demuestra que las preguntas y actividades que acompañan la secuencia de lectura desarrollan principalmente el nivel literal, haciendo que el lector extraiga información explícita; entre los procedimientos a destacar:

- Extraer información literal a partir de preguntas.
- Ordenar una secuencia de imágenes sobre el texto, evaluando el recuerdo de la secuencia temporal.
- Completar información incompleta que tiene que localizarse en el texto.
- Seleccionar entre varias opciones en preguntas de respuesta múltiple.
- Identificar verdadero o falso de distintas afirmaciones sobre el texto.

Tabla 22

Estándares de aprendizaje que evalúan la comprensión escrita en la prueba diagnóstica de tercer curso

Proceso cognitivo	Estándares de aprendizaje evaluables	Áreas
Localizar y obtener información	B1.7.2 Responde de forma correcta a preguntas concernientes a la comprensión literal del texto.	Lengua Castellana y Literatura
	B2.8.2 Identifica la intención comunicativa de textos periodísticos y publicitarios.	
	B2.4.1 Elabora resúmenes para expresar la comprensión global de los textos leídos.	
Integrar e interpretar	B2.2.1 Entiende el mensaje, de manera global de los textos leídos.	Lengua Castellana y Literatura
	B2.5.4 Comprende mapas conceptuales sencillos.	
	B2.8.1 Deduce el significado de palabras y expresiones con ayuda del contexto.	
	B3.3.6 Interpreta y lee textos y gráficos de la vida diaria tales como facturas, recibos de consumo, etiquetas, etc.	Lectura Comprensiva
Reflexionar y valorar	B2.10.4 Expresa su opinión sobre los textos leídos.	Lengua Castellana y Literatura
	B2.5.3 Comprende la información contenida en los gráficos, estableciendo relaciones con la información que aparece en los textos.	

Fuente: Adaptación del Marco teórico. Evaluación individualizada 3.º Primaria.

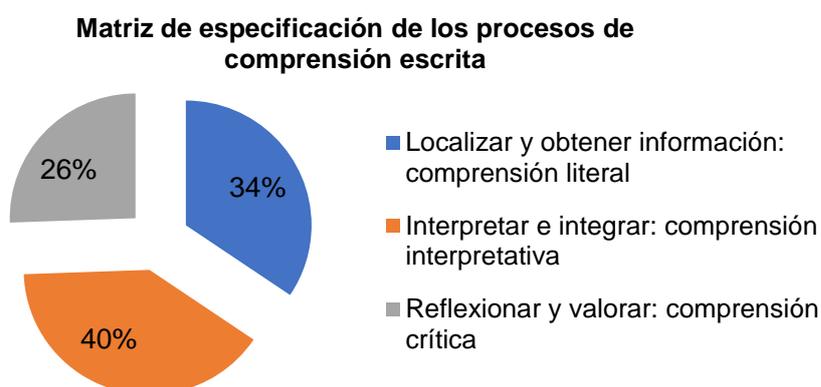
Por otra parte, la Tabla 22 identifica procesos cognitivos que aportan información sobre el grado de consecución de los estándares de aprendizaje de las áreas de Lengua Castellana y Literatura y Lectura Comprensiva en estas pruebas. En concreto, la comprensión lectora es evaluada a partir de estándares categorizados en distintos procesos cognitivos. Como muestra la tabla, hay algunos estándares del área de Lengua Castellana y Literatura y solamente uno del área de Lectura Comprensiva.

ii. Evaluación final en sexto curso.

La evaluación final es realizada en sexto curso con una prueba individualizada que mide distintas dimensiones de la competencia en comunicación lingüística. La comprensión escrita adopta mayor peso que otras destrezas ocupando un 43% del peso de la valoración final.

Figura 17

Procesos de comprensión escrita en actividades de lectura en sexto curso



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la matriz de especificación de procedimientos, la Figura 17 determina que el 36% de las pruebas integran e interpretan información, seguidamente el 31% optan por localizar y obtener información y, por último, el 23% implican reflexionar y valorar.

Tabla 23

Procesos de comprensión implicados al leer en la evaluación individualizada de sexto curso

Localizar y obtener información	31%	Interpretar e integrar	36%	Reflexionar y valorar	23%
Comprensión literal		Comprensión inferencial o interpretativa		Comprensión crítica	
-Localizar y seleccionar información del texto		-Deducir datos no explícitos		-Valorar el contenido del texto atribuyendo juicios personales	
-Reconocer información literal		-Predecir respuestas		-Identificar el objetivo del autor del texto	
-Identificar información sinónima y antónima		-Resumir el contenido de textos		-Atribuirle relevancia o irrelevancia al texto	
-Determinar la respuesta para una serie de preguntas		-Atribuir diferencia y similitudes		-Elaborar hipótesis sobre el contenido del texto a partir de conocimientos previos	

Fuente: Adaptación del Marco teórico. Evaluación final 6.º Primaria

Los procesos cognitivos desarrollados son los mismos que en tercer curso. No obstante, la Tabla 23 revela progresión en los contenidos y homogeneidad en el grado de desarrollo de estos procedimientos, siendo similar el porcentaje para cada proceso cognitivo.

Tabla 24

Estándares que evalúan la comprensión escrita en la evaluación final de sexto curso

Proceso cognitivo	Estándares de aprendizaje evaluables	Áreas
Localizar y obtener información	B2.2.1 Entiende el mensaje, de manera global, identificando las ideas principales y las secundarias de los textos leídos.	Lengua Castellana y Literatura
	B2.2.1 Comprende un texto de manera global.	
	B2.5.3 Comprende la información contenida en los gráficos, estableciendo relaciones con la información que aparece en los textos.	
	1.1.1 Selecciona información, concreta y relevante.	Ciencias Sociales
Integrar e interpretar	B2.9.2 Es capaz de interpretar la información recogida.	Lengua Castellana y Literatura
	B2.8.1 Deduce el significado de palabras y expresiones con ayuda del contexto.	
	B5.2.2 Interpreta el lenguaje figurado, metáforas, personificaciones, hipérbolos y juegos de palabras en textos literarios.	
	B2.4.3 Elabora resúmenes de los textos leídos incluyendo las ideas principales y secundarias.	
	B2.10.2 Expone los argumentos de lecturas realizadas dando cuenta de algunas referencias bibliográficas: autor, editorial, género, ilustraciones.	
	B2.5.4 Interpreta esquemas de llave, números, mapas conceptuales sencillos.	
Reflexionar y valorar	B2.8.2 Diferencia entre información, opinión y publicidad en textos periodísticos y publicitarios.	Lengua Castellana y Literatura
	B2.10.4 Expresa su opinión tras la lectura de textos de diversa tipología.	
	B4.3.1 Selecciona la acepción correcta según el contexto de entre las varias que le ofrece el diccionario.	

Fuente: Adaptación del Marco teórico. Evaluación final 6.º Primaria.

Por otra parte, un cambio introducido en esta prueba final consiste en la selección de un estándar de aprendizaje del área de Ciencias Sociales, recopilados en la Tabla 24.

La evaluación y desarrollo de la comprensión lectora ha de integrarse en el propio proceso de enseñanza durante la etapa, adoptando un carácter global y partiendo de una concepción constructivista del proceso lector. Las pruebas individualizadas conciben esta competencia como un proceso centrado en la atribución de nuevos significados; totalmente alejados de la descodificación de elementos textuales. Estas pruebas individualizadas apuestan por un enfoque de la lectura activo y funcional marcado por procesos cognitivos, planteando el reto de trabajar el proceso lector desde la construcción de significados.

No obstante, el análisis de unidades de evaluación de esta prueba en ambos cursos demuestra que la mayoría de preguntas están enfocadas en la localización y obtención de información explícita, dejando en segundo plano tareas de construcción de nuevos significados (formulación y verificación de hipótesis, elaboración de inferencias...) y atribución de juicios. Por tanto, la secuencia de lectura no ejercita en profundidad esta capacidad, enfatizando principalmente la reproducción literal del contenido textual. Además, el formato de trabajo obvia la metacompreensión ya que prescinde de habilidades metacognitivas.

La evaluación de procesos cognitivos activados al leer aporta relevancia a la comprensión de textos escritos. En la etapa, es una destreza clave en el desempeño del alumnado hacia el desarrollo la competencia en comunicación lingüística. Dicho lo anterior, la globalidad aportada a esta habilidad demanda su integración en el resto de áreas desde el trabajo y evaluación de estándares de aprendizaje.

Por último, los resultados obtenidos en las pruebas de diagnóstico viabilizan el diseño de medidas que aporten progresos a esta habilidad lingüística a nivel de centro y aula, las cuales tendrán que ser adoptadas por los equipos docentes. En definitiva, el estudio aporta información sobre el tratamiento que recibe esta habilidad y la forma de trabajo de docentes y libros de texto, lo que plantea la discusión de si esas alternativas beneficiarían el desempeño del alumnado en las pruebas individualizadas.

CAPÍTULO V: LIBROS DE TEXTO Y COMPRENSIÓN LECTORA

CAPÍTULO V: LIBROS DE TEXTO Y COMPRENSIÓN LECTORA

El capítulo V recoge la valoración inicial, el estado de la cuestión y los hallazgos resultantes del análisis de las unidades de programación de libros de texto de tres editoriales.

V.1. Marco introductorio

Los libros de texto tienen un enorme peso en cualquier práctica educativa al ser recursos que guían diariamente la labor docente. En muchas ocasiones, el trabajo diario en el aula está apoyado de este recurso constituyendo una formación determinante ante el desarrollo de este proceso de enseñanza y aprendizaje.

Antes de profundizar en su papel en la enseñanza de la lengua, hay que esclarecer concepciones terminológicas vinculadas a este recurso en el ámbito de la enseñanza. Conceptualmente, estos instrumentos son conocidos como manuales escolares utilizados al enseñar, asociados a la trasmisión de conocimiento memorístico y planteamientos de trabajo vinculado al rol pasivo del alumnado.

La monitorización de la programación de aula es en muchos casos realizada a través de las guías didácticas ofrecidas que planifican la actuación del docente, proyectando sobre qué, cómo y cuándo enseñar y aprender (Suárez, 2016). Sin embargo, en función de cómo es enfocada la enseñanza, el aprendizaje adopta una perspectiva concreta. Por ello, el estilo de este instrumento didáctico repercute en la formación lectora condicionando aquellos procedimientos, habilidades y estrategias adquiridos por el lector al interpretar lo que lee, los cuales han sido transferidos en el aula por el docente.

Hoy en día, el libro de texto es la herramienta principal que guía la labor docente y cuyos contenidos y tareas delimitan el trabajo en el aula. Son mediadores del currículo y proyectan una determinada práctica, pudiendo incidir de forma positiva o negativa en el desarrollo de la competencia lectora. Según Stenhouse (1998), multitud de centros educativos relegan a las editoriales el desarrollo y concreción curricular, modelando la enseñanza a indicaciones epistemológicas y metodológicas propias que impiden al profesorado la introducción de estrategias y técnicas específicas de enseñanza. Este contexto, que fragua planteamientos didácticos de los que derivan el trabajo del aula, quizás comporta carencias e incongruencias trazando un proceso relegado a

propuestas de enseñanza desfasadas que no consiguen el desarrollo pleno de la formación de los lectores.

Partiendo de antecedentes, la gran mayoría de libros no contextualizan la enseñanza de la lengua (Mendoza y Briz, 2003), pues no adecuan actividades y contenidos a las necesidades del alumnado. De ahí que las tareas y preguntas de comprensión escrita no propicien la discusión ni aporten modelos que guíen este proceso. Asimismo, algunas actividades envuelven principalmente procedimientos vinculados al acceso a la información (Colomer y Camps, 1996). Por ello, es indispensable la inclusión de planteamientos de trabajo encaminados a generar interpretaciones ya que la realización de una lectura reflexiva no garantiza que el alumno haya comprendido (Cassany et al., 2001).

Otros estudios consideran la repercusión del libro de texto ante cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, reconociendo que puede ser un obstáculo al aprender (Fernández y Caballero, 2017). Pese al esfuerzo de las editoriales por concretar estos materiales al currículo oficial, algunos de ellos no logran incorporar la totalidad de conocimientos curriculares (Braga y Belver, 2016). Por ello, es indispensable que las editoriales ofrezcan materiales que desarrollen habilidades lectoras y mejoren esta competencia (Gómez, 2016).

Por otro lado, como elementos transmisores del currículo, se observa si estos instrumentos desarrollan actividades idóneas ante la formación de lectores competentes que potencian el uso de estrategias con las que alcanzar una óptima interpretación textual. En particular, es comprobado el modo en que los libros de texto se adecuan a la normativa vigente en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, considerando cambios legislativos registrados en los últimos años con la modificación de la legislación nacional y autonómica. Por ello, como parte del problema de investigación, es indagada la perspectiva del proceso lector en estos materiales, comparando entre editoriales cómo es trabajada esta competencia y, al mismo tiempo, identificar el enfoque didáctico subyacente de las actividades y secuencias de lectura. Con la investigación, valoramos si esta herramienta didáctica ayuda al alumnado a procesar el texto o, por el contrario, entorpece su desarrollo lector. Para ello, evidenciamos la tipología de actividades y estrategias metodológicas implicadas en el abordaje de esta competencia en distintos cursos de Educación Primaria a través de las secuencias de trabajo de la lectura en las unidades formativas por trimestre, las cuales han de desarrollar y evaluar elementos curriculares que dicta la normativa vigente.

La utilización del libro de texto está inmersa en el trabajo del aula siendo uno de los argumentos que llevan a indagar el tratamiento que estos materiales atribuyen a la capacidad para comprender escritos y valorar como predisponen el desarrollo de la competencia lectora ante la formación de lectores capacitados en entender lo que leen. De alguna forma, estos recursos podrían centrarse en la evaluación, obviando habilidades y estrategias enfocadas en la construcción de significados y autocontrol de la lectura. Por ello, el estado de este proceso de enseñanza desde este instrumento lleva a cuestionar: ¿es trabajada en todos los niveles?, ¿qué tipología de estrategias desarrolla?, ¿enseñan verdaderamente a leer comprensivamente? o ¿de qué modo es evaluada esta capacidad?

Un componente del marco investigativo reside en el análisis de estos materiales desde la valoración del estilo de aprendizaje lector y enfoque de trabajo de la comprensión lectora en las unidades de programación de editoriales utilizadas por docentes de centros educativos del municipio de Lorca. En particular, la descripción del tratamiento didáctico del proceso lector y propuestas de trabajo diseñadas ya que esta disposición repercutiría en el trabajo de esta competencia en lo concerniente a estilo de enseñanza, procedimientos de lectura y metodología. Asimismo, la investigación revela si esta herramienta didáctica contribuye a que el alumnado se apropie del texto y construya significados de lo que lee o, por el contrario, entorpece su desarrollo lector. Para ello, evidenciamos tipologías de actividades y estrategias metodológicas expuestas al trabajar esta competencia en los distintos cursos de Educación Primaria a través de las lecturas y secuencias de trabajo ofrecidas en las unidades formativas por trimestre, las cuales han de trabajar y evaluar elementos curriculares que dicta la normativa vigente.

En definitiva, proyectar una formación lectora orientada al éxito, exige que el alumnado adquiera habilidades para pensar, argumentar y aportar opiniones sobre lo que lee, profundizando en estadios del texto. Ello hace necesario incidir en la tipología de actividades y las opciones de lectura programadas en estos materiales.

V.2. Estado de la cuestión: libros de texto y el tratamiento aportado a la comprensión lectora

Inmerso en el ámbito de la investigación educativa, el estudio de los libros de texto y el análisis de su contenido es una línea de trabajo que indaga aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje (metodología, contenidos, actividades,

planteamientos didácticos...) con los que ilustrar la realidad del aula desde cualquier área. Este apartado presenta investigaciones que sirven de precedente ante la descripción del enfoque de los libros de texto frente al desarrollo del proceso lector y comprensivo en la etapa de Educación Primaria.

Basándonos en que en la mayor parte de centros implementan el libro de texto como herramienta principal de trabajo que guía el proceso de enseñanza y aprendizaje, un estudio lo confirma como instrumento que desarrolla prácticas de lectura (Duarte, 2012). Además, dada su repercusión, trabajos previos indagan la adecuación del enfoque y contenido de este recurso en la enseñanza de la lengua y otros componentes del lenguaje (Camps, 2010; Castillo y Jiménez, 2016; De Lera, 2017, Duque y Alzate, 2014; Soler, 2016 y Ramírez, Rossel y Nazar, 2015).

El foco de atención es puesto en el tratamiento aportado al proceso lector describiendo en detalle el trabajo de la competencia lectora. Pese a la escasez de estudios empíricos que indaguen el desempeño de la comprensión lectora en los manuales, algunos trabajos profundizan sobre aquellos componentes y destrezas envueltos en este procedimiento desde áreas lingüísticas y otros niveles de la enseñanza obligatoria, proporcionando información sobre el enfoque de este recurso curricular.

Por ello, otro componente que envuelve la problemática es este instrumento utilizado por el profesorado en su práctica diaria. Pese a ser un recurso tradicional y memorístico que condiciona el trabajo en el aula (Suárez, 2016), continúa siendo indispensable, llevando a plantearnos: ¿qué enfoques aportan estos materiales ante el trabajo comprensivo de la lectura?, ¿qué actividades proponen? o ¿qué estrategias incentivan?

La relevancia aportada a este recurso plantea la necesidad de conocer si los materiales están actualizados y analizar el estilo de enseñanza y modelo metodológico de trabajo de comprensión de textos. En definitiva, valorar si realmente las unidades formativas ofrecidas por las editoriales son idóneas para enseñar a comprender apropiadamente; averiguando si son buenos mediadores del currículo desde prácticas que aportan autonomía al alumnado y procedimientos con las que enfrentarse a este proceso.

V.2.1. Libros de texto y la competencia en comprensión lectora

Estudios previos analizan libros de texto ilustrando el enfoque que adoptan distintos componentes del proceso lector y el tratamiento que recibe la comprensión lectora. En primer lugar, un análisis percibe que la enseñanza de la lectura continúa acogiendo un enfoque tradicional alejado de la inclusión de nuevas metodologías (Soler, 2016). Cualquier recurso de lectura ha de promover una comprensión profunda a partir de procesos de pensamiento generadores de un enfoque activo de enseñanza, alejado de la concepción descontextualizada del proceso lector.

Al utilizar didácticamente un libro de texto, la interpretación y apropiación lograda por el lector está conectada con el tratamiento de esta competencia en las actividades y secuencias de lectura, promoviendo determinados niveles y habilidades lectoras. El tratamiento superficial del proceso comprensivo encamina a un planteamiento de enseñanza que obvia niveles como el crítico o apreciativo y, por tanto, el desarrollo de procesos cognitivos de orden superior. Según Calero (2011), los materiales ofrecidos por las editoriales no son apropiados ante el desarrollo de habilidades metacognitivas. En concreto, Soler (2016) sostiene que no esbozan un trabajo idóneo de la metacognición. Asimismo, Castillo y Jiménez (2016) coinciden en que son escasas las actividades orientadas a trabajar la metacompreensión.

La formación de lectores no percibe estrategias metacognitivas dirigidas al control de la lectura, atribuyéndole mayor importancia a la evaluación del grado de comprensión (Ramírez et al., 2015). Estas carencias dificultarían el trabajo con secuencias centradas en el aprender a comprender a través de procedimientos basados en una secuencia centrada en supervisar, controlar y evaluar la lectura. No solo es obviado el desempeño metacognitivo, sino que se prescinde de la adquisición de hábitos encaminados a que el discente tome consciencia de lo que es capaz de leer; autorregulando conocimientos que subsanan lagunas de cara a un apropiado desarrollo comprensivo.

Los libros de texto han de proponer una enseñanza estratégica basada en el uso de destrezas con las que leer comprensivamente. Respecto a su uso, un manual de lengua extranjera determina que las estrategias promovidas no contribuyen a la comprensión global del texto (Zapata, 2011). También, respecto a la inclusión en las secuencias de lectura de habilidades vinculadas a la activación de información previa, Cooper (1990) evidencia que, pese a ofrecer las guías preguntas que promueven

conocimientos previos, es responsabilidad del profesorado generar una discusión con la que compartir estas preconcepciones, pues muchas pautas ofrecidas no se adaptan a las características y necesidades del alumnado. Por otro lado, los manuales consideran la lectura atenta, relectura y captación de ideas principales la base para procesar cualquier texto (Gómez, 2016). Estos procedimientos predisponen a comprender ya que los discentes han de ser capaces de volver al texto para leer aspectos imprecisos que conduzcan a conectar con el texto y su contenido.

Vinculando otras áreas lingüísticas, un estudio indaga el papel de esta habilidad lingüística en manuales de Lengua Extranjera Inglés manifestando que persisten matices que impiden que el alumnado aprenda adecuadamente a comprender (Rodríguez, 2017), lo que demuestra que los manuales han de ser renovados. Se valora la necesidad de crear materiales que ofrezcan un adecuado proceso de enseñanza y aprendizaje. Independientemente del área, el desarrollo de procedimientos de lectura comprensiva capacitaría al alumnado a procesar correctamente el texto a fin de apropiarse del mismo.

V.2.2. Tipología textual

Centrándonos en los tipos de textos a la que el alumnado accede a leer y comprender, los narrativos son los más trabajados (Castillo y Jiménez, 2016). Coincidiendo con ello, un análisis comparativo entre editoriales abordado por Barrueco (2017) muestra que el género narrativo es comúnmente incluido en libros de sexto curso, a los que le siguen aquellos con carácter expositivo. El alumnado lee textos ofrecidos por las editoriales y aborda el proceso lector siguiendo los planteamientos de trabajo propuestos. Por ello, con el propósito de enriquecer la formación lectora, estos recursos han de ser diversos y, además, cualquier lectura tiene que ir acompañada de tareas que ejerciten este proceso comprensivo, dejando de ser un mero acompañamiento o presentación de contenidos teóricos.

V.2.3. Actividades de comprensión lectora

Con el fin de valorar la situación de partida del proceso lector, otros trabajos ilustran la tipología de actividades y preguntas inmersas en las secuencias de lectura, conociendo los niveles de comprensión lectora ejercitados y los procesos cognitivos abordados.

Respecto a las actividades, las guías didácticas incluyen secuencias de trabajo posteriores a la lectura que no ofrecen tareas que envuelven estrategias con las que procesar significativamente el texto e interpretar lo leído (Ramírez, Rossel y Nazar, 2015 y Solé, 2000). A su vez, estos materiales no especifican pautas que muestren la forma de abordarlas (Vidal-Abarca y Gilabert, 1990). Por tanto, las actividades diseñadas carecen de procedimientos estratégicos.

Pese a las modificaciones introducidas en la LOGSE, Galera (2008, citado en Sánchez, 2016) asegura que las actividades están enfocadas en la comprensión literal, dejando la interpretación en segundo plano. En Educación Secundaria Obligatoria, concretamente en 1.º de ESO, continúa observándose cómo las actividades desarrollan el nivel literal (Zarate, 2010 y Suárez, 2010). Irreversiblemente, el escaso desarrollo de algunos niveles afectaría al desarrollo comprensivo, circunscribiendo un enfoque de enseñanza carente en habilidades de pensamiento con las que interpretar en profundidad desde niveles como el inferencial, crítico o metacomprendivo.

Por otra parte, un estudio previo de Castillo y Jiménez (2016) analiza críticamente la orientación que adoptan libros de texto en tercer curso evidenciando el uso de preguntas literales como tarea comúnmente planteada al desarrollar dicha competencia. Por tanto, estas secuencias de lectura evidenciarían un trabajo superficial de esta competencia.

El análisis de actividades de lectura crítica en manuales de Educación Secundaria Obligatoria percibe que el objetivo pedagógico obvia propuestas que tienden un alto grado de comprensión (Zárate, 2010). De hecho, para algunas preguntas de valoración crítica de la lectura pueden aportarse respuestas sin la necesidad de comprender (Zarate, 2015). Los libros y materiales curriculares contienen escasas sugerencias que promueva el pensamiento crítico y habilidades superiores (Lenski, 1998, citado en Araújo et al., 2009). El contenido del texto es percibido con preguntas y tareas que acompañan el proceso lector. Entrenando un nivel superficial, la mayoría de preguntas involucran una respuesta literal, siendo inferiores las propuestas de comprensión crítica (Humos, 2012, citado en Zárate, 2015). En general, las actividades están enfocadas más en el reconocimiento de ideas que en la reflexión (Soler, 2016). De lo que inferimos que es evadido el desarrollo crítico promoviendo un tratamiento del proceso lector carente en procesos cognitivos de orden superior.

La planificación sistemática de la lectura en tres momentos es básica para guiar el proceso lector. Un estudio realizado por Ramírez et al. (2015) muestra predominio de actividades posteriores a la lectura, siendo inferior el porcentaje de tareas efectuadas previamente y mientras se lee. Por tanto, se enfatiza en actividades posteriores con preguntas literales e inferenciales, desarrollando en menor medida el nivel crítico y metacomprendivo. Esta opción de trabajo condiciona la interpretación generada por el lector, las tareas determinan el tipo de respuesta y procedimiento comprensivo generado. En definitiva, estas evidencias reafirman el abordaje de la lectura en cualquier nivel a través de estrategias cognitivas de orden superior que potencien el espíritu crítico y conecten en profundidad con el texto.

Por otro lado, la opinión del profesorado sobre los materiales empleados manifiesta insuficientes actividades tanto en cantidad como calidad (Lisa, 2015). Basándonos en estas aportaciones, es posible deducir que este recurso no es suficiente para ejercitar esta destreza, teniendo que complementar y apoyar su enseñanza con otras alternativas.

Finalmente, muchos materiales podrían caer en la tendencia de evaluar la comprensión generada por el lector en lugar de enfatizar la ejercitación de procedimientos estratégicos que permitan al lector apoderarse del texto. Por ello, las actividades de pregunta-respuesta permiten evaluar esta competencia (Solé, 2000), obviando el trabajo lector estratégico en el que el alumnado asume un rol activo. Por lo tanto, como respuesta al enfoque plasmado en los libros de texto, es prioritaria la promoción de orientaciones que guíen la realización de lecturas comprensivas a partir de procedimientos estratégicos (Sanz, 2003 y Sánchez et al., 2000).

V.3. Análisis de contenido: diseño de parrilla y procedimiento de análisis de unidades de programación de libros de texto

El problema de investigación demanda la revisión de documentos que aportan información sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora. Al investigar, es necesario percatarse de la documentación vinculada a la problemática (López, 2002). Para ello, el análisis de contenido es el medio de observación y medición (Kerlinger, 1988, citado en Fernández, 2002) que obtiene datos de utilidad para la investigación.

El análisis de contenido es la técnica que propicia la formulación de inferencias partiendo de datos propios de un contexto (Krippendorff, 1990), a la vez que emprende la interpretación de textos (Andréu, 2002). Este modelo adopta un carácter objetivo, sistemático y cuantitativo (Berelson, 1952, citado en Cabera, 2009), orientado a la formulación de deducciones razonadas del contexto. Este procedimiento extrae variables y contenido significativo emergente en documentos claves para la investigación. Partiendo de ello, la valoración de estos recursos curriculares adopta un enfoque cualitativo con carácter descriptivo pues detalla su perspectiva y estilo de enseñanza. Como parte del diseño de investigación, las unidades de programación son analizadas con una parrilla de contenido de elaboración propia, las cuales extraen información sobre variables vinculadas al estilo de enseñanza y distintas dimensiones que obtienen una amplia visión de la problemática.

La parrilla de registro de unidades de programación ilustra el segundo objetivo general y el tercer objetivo específico. En primer lugar, el objetivo general 2 demanda la descripción de materiales y guías didácticas utilizadas por los centros en este proceso de enseñanza y aprendizaje. Por otra parte, la construcción de este instrumento responde al objetivo específico 3 al registrar información sobre el enfoque de trabajo de la lectura y comprensión textual en libros de texto de editoriales utilizadas en centros educativos del municipio de Lorca.

V.3.1. Enfoque metodológico del estudio de unidades de programación

El análisis documental envuelve un entorno de investigación descriptivo que evidencia las características del contenido a través de la medición con rigor del fenómeno (López, 2002). En la investigación, esta forma de indagación obtiene datos a partir de una ficha de análisis que codifica información relativa a la enseñanza de la lectura y trabajo de la comprensión lectora, constituyéndose como datos orientados a la obtención de conclusiones. Además, este instrumento es aplicable a cualquier material curricular, de cara a conocer el enfoque de trabajo de esta destreza.

La exploración conlleva los siguientes pasos (J.A. Gil, 2011):

- 1º. Concreción de los libros de texto tomando una muestra de tres editoriales.
- 2º. Identificación de las categorías y subcategorías de análisis.
- 3º. Comprobación de existencia de correspondencia entre las categorías.
- 4º. Recopilación de datos y realización de una interpretación estadístico descriptivo.

Desde la perspectiva metodológica, este método adopta un enfoque cuantitativo dado que la obtención de resultados se vincula con la medición, aplicando procedimientos estadísticos que expresan los resultados obtenidos (Cabera, 2009). Los ítems de la parrilla son introducidos en el programa de análisis estadístico SPSS para cuantificar los datos, establecer frecuencias y comparar la aparición de indicadores entre editoriales. Por ello, enmarcados en un paradigma de corte cuantitativo, los datos se someten a un estudio descriptivo con carácter interpretativo. Por otra parte, esta indagación es prolongada al ámbito cualitativo pues se interpreta el significado de los registros obtenidos para cada ítem. En conclusión, la información obtenida con la parrilla de registro se evalúa cuantitativa y cualitativamente, apoyándonos de ambos procedimientos para formular las conclusiones.

Esta técnica analítica combina procedimientos de observación, producción de datos e interpretación (Andréu, 2002). Son cuantificados aspectos generales (estructura, formato...), la inclusión de recursos (TIC...) o planteamientos prácticos observando e interpretando las secuencias de trabajo de la lectura de las unidades formativas. En definitiva, este estudio centra su interés en componentes específicos de este proceso de enseñanza a partir de la revisión de las propuestas prácticas de lectura en las unidades de programación de los libros de texto. Además, esta revisión determina la relación mantenida con el diseño curricular dispuesto en la normativa vigente, evidenciando si estos materiales son buenos mediadores.

V.3.2. Diseño de la parrilla de registro

Al formalizar el modelo de observación de libros de texto, es sopesada la calidad didáctica del contenido, las implicaciones metodológicas y el perfil que orienta hacia la reflexión curricular, convirtiéndose en criterios a considerar en el análisis (Braga y Belver, 2016). A continuación, es detallado el procedimiento seguido en la construcción, diseño y aplicación del instrumento.

V.3.2.1. Fase 1. Revisión bibliográfica

La revisión bibliográfica delimita qué aspectos incluir como categorías y unidades de registro en la evaluación de las secuencias de trabajo de libros de texto, determinando los elementos a investigar. Si bien, la revisión teórica ilustra las líneas de actuación y fases dispuestas durante el análisis de contenidos (Cabera, 2009). Para ello, esta revisión está centrada en literatura afín a la enseñanza de la lectura y didáctica

de la comprensión lectora y aquellos documentos curriculares que establece las enseñanzas mínimas en Educación Primaria, comprobando si las unidades programadas se adecúan a la normativa vigente y explicitan estándares de aprendizaje vinculados al proceso lector.

V.3.2.2. Fase 2. Diseño del instrumento: codificación de dimensiones e ítems y concreción de escala de valoración

Esta fase define indicadores y concreta la escala de valoración. La aplicación de esta técnica envuelve la creación de dimensiones y variables que delimitan un contenido en categorías (Boronat, 2005). De alguna forma, la categorización sitúa todos aquellos elementos que constituyen las variables cualitativas a investigar (Fernández, 2002). Por tanto, la parrilla de registro codifica la información en tablas al definir ítems con las que alcanzar los propósitos principales.

Asimismo, como parte del diseño del instrumento, son considerados los siguientes componentes mencionados por Andreu (2002): determinación del objeto de análisis; concreción de las reglas de codificación y sistema de categorías que agrupan los indicadores en contenidos temáticos; demostración de la fiabilidad del sistema de codificación-categorización y, por último, la exposición de inferencias sobre el contenido.

En la investigación, dada la inexistencia de estándares y patrones previos con los que realizar el análisis, son diseñadas parrillas de registro compuestas por ítems que indagan el trabajo comprensivo de la lectura. Para garantizar su validez, son constituidas unidades objetivas que indagan el papel de esta competencia en las secuencias de trabajo de los libros de texto.

Tabla 25

Unidades de análisis: categorías y subcategorías

UNIDADES DE ANÁLISIS	
Categorías	Subcategorías
Aspectos formales	-Secuencia, estructura y disposición -Contenido -Lenguaje
Tipología de textos	-Textos literarios y no literarios -Lectura digital
Tratamiento metodológico del proceso lector	-Organización de la lectura -Agrupamientos y organización del alumnado
Actividades tras la lectura	-Tipología de actividades: expresión oral y escrita -Tipología de preguntas -Actividades para valorar el grado de comprensión lectora
Planteamiento de trabajo de la comprensión lectora	-Aspectos generales -Estrategias de comprensión lectora -Niveles de lectura -Vocabulario al comprender

La Tabla 25 acopia categorías y subcategorías del modelo de registro de este proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Fernández (2002), las unidades de análisis han de quedar desglosadas en categorías y subcategorías pertinentes, exhaustivas, homogéneas y con carácter no excluyentes. En este sentido, la organización por categorías es viable a través de ítems que aportan teóricamente objetividad al estudio.

V.3.2.3. Fase 3. Revisión y construcción de la versión definitiva

En la tercera fase, es validado el instrumento de análisis, obteniendo la versión definitiva del instrumento estandarizado. La versión preliminar de la parrilla es sometida a una revisión por expertos con el pretexto de controlar la ausencia o presencia de determinados aspectos que enriquecen o desfavorecen el proceso de indagación.

Previo a la recogida de datos, una primera prueba actúa como medio de control de calidad (Abela, 2012, citado en Barrero, 2015), validando que el contenido de la

parrilla permite cumplir los objetivos. A su vez, este medio de control perfila algunos de los ítems.

V.3.2.4. Fase 4. Criterios en la selección de editoriales

Prosiguiendo con este proceso, el criterio adoptado en la selección de la muestra consiste en aquellas editoriales marcadas por el profesorado en el cuestionario y, por tanto, utilizadas por los centros en el área de Lengua Castellana y Literatura.

V.3.2.5. Fase 5. Aplicación del instrumento

Una vez codificadas las unidades de registro, la última fase consiste en la aplicación de la parrilla de contenido con el fin de observar la presencia de estos elementos en los libros de texto. El sistema categorial es aplicado por igual a todos los documentos analizados.

V.3.3. Parrilla de contenido: componentes y finalidad

La parrilla de contenido es el instrumento estandarizado, en forma de lista de control, compuesto por un conjunto de indicadores distribuidos en categorías que miden objetivamente el tratamiento aportado a la enseñanza de la comprensión lectora en los libros de texto del área de Lengua Castellana y Literatura, la cual está recogida en el Anexo II (Ficha de análisis. Tratamiento de la comprensión lectora en los libros de texto). Estas plantillas, que codifican aquellos componentes a examinar, son conocidas como fichas de análisis (Barrero, 2015), compuestas de ítems que describen las variables.

La escala de valoración de las parrillas de registro dispone de dos opciones de respuesta (Sí / No) para cada uno de los ítems, los cuales son marcados al observar la presencia y/o mención de estos contenidos. Además, es posible aportar descripciones cualitativas para cada indicador acompañándolo de comentarios o juicios valorativos, justificando esta apreciación en la casilla de *Observaciones*.

-Bloque I. Aspectos identificativos: el primer bloque, Aspectos identificativos del libro de texto, recoge datos bibliográficos, mostrado en la Figura 18. A modo de ficha técnica, la cabecera de la plantilla incorpora datos que atribuyen una identidad; entre ellos: título, autores, editorial, año y lugar de publicación, etapa y curso al que va dirigido.

Figura 18

Bloque sobre los aspectos identificativos del libro de texto

BLOQUE I. ASPECTOS IDENTIFICATIVOS DEL LIBRO DE TEXTO.

DATOS BIBLIOGRÁFICOS IDENTIFICATIVOS DE LOS LIBROS DE TEXTO			
TÍTULO			
AUTORES			
EDITORIAL			
AÑO DE EDICIÓN / LUGAR		ISBN	
ETAPA EDUCATIVA		CURSO	

Fuente: Elaboración propia.

-Bloque II. Aspectos a evaluar: el segundo bloque está compuesto de los elementos a evaluar, en concreto ocho categorías que aportan una visión global del tratamiento aportado al proceso lector en distintos ámbitos y dimensiones, evidenciado en la Tabla 26.

Tabla 26

Categorías y subcategorías de la parrilla de contenidos

BII. 1 Aspectos formales	<ul style="list-style-type: none"> -Secuenciación y adecuación al nivel -Lenguaje empleado -Ilustraciones y actividades -Estructura y disposición de los textos
BII. 2 Tipología de textos	<ul style="list-style-type: none"> -Variedad de textos -Textos literarios y no literarios -Lectura digital
BII. 3 Planteamiento metodológico del proceso lector	<ul style="list-style-type: none"> -Aspectos generales -Organización de la lectura: antes, durante y después -Agrupación y organización del alumnado
BII. 4 Actividades tras la lectura	<ul style="list-style-type: none"> -Estilo de lenguaje -Tipología de actividades y preguntas -Actividades para valorar el grado de comprensión
BII. 5 Planteamiento de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> -Aspectos generales
BII. 6 Estrategias de comprensión lectora	<ul style="list-style-type: none"> -Estrategias cognitivas -Estrategias metacognitivas -Estrategias afectivo-motivacionales
BII. 7 Niveles de lectura	<ul style="list-style-type: none"> -Nivel literal, inferencial y crítico -Nivel metacomprendido
BII 8. Vocabulario y comprensión lectora	<ul style="list-style-type: none"> -Planteamientos de trabajo -Momentos: antes, durante y después -Uso del diccionario

En primer lugar, el bloque es iniciado con la valoración de aspectos formales (terminología, contenidos, organización y estructura, lenguaje icónico...) y otros elementos envueltos en la competencia lectora. Seguidamente, es indagada la tipología de textos utilizados al leer y comprender. Junto a ello, es descrito el planteamiento metodológico que adopta el proceso lector. Esta categoría analiza la organización de la lectura (antes, durante y después), el agrupamiento y la disposición del alumnado en las propuestas didácticas.

Posteriormente, la categoría “Actividades tras la lectura” observa la tipología de actividades de expresión escrita y oral y aquellas vinculadas al uso de las TIC. Además, son examinadas la tipología de preguntas y actividades que valoran esta

competencia. Por último, la categoría “Planteamiento de trabajo de la comprensión lectora” incluye aspectos generales, estrategias, niveles de lectura y el papel del vocabulario al comprender.

-Bloque III. Aspectos legales: elementos curriculares: el bloque se enfoca en el componente curricular valorando si las propuestas de trabajo abordan y evalúan estándares de aprendizaje de los distintos cursos, marcados en el Decreto 198/2014. En definitiva, son seleccionados elementos curriculares vinculados al proceso lector y la competencia en comprensión lectora que el alumnado ha de lograr, indicando, para cada uno de ellos, si son trabajados, tal como recoge la Figura 19.

Figura 19

Bloque III de la parrilla de contenido

BLOQUE III. ASPECTOS LEGALES: ELEMENTOS CURRICULARES

Para cada uno de los estándares de aprendizaje, indica sí y/o no son abordados.

AREA: LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA	CURSO: 1	BLOQUE DE CONTENIDOS: Bloque 2. Comunicación escrita: leer		
ESTANDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES		Sí	No	Observaciones
2.1 Entiende el mensaje, de manera global, de textos breves leídos				
4.1 Elabora resúmenes sencillos de textos leídos.				
5.1 Usa el título y las ilustraciones para facilitar la comprensión de un texto.				

AREA: LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA	CURSO: 2	BLOQUE DE CONTENIDOS: Bloque 2. Comunicación escrita: leer		
ESTANDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES		Sí	No	Observaciones
2.1 Entiende el mensaje, de manera global, de textos breves leídos.				
2.2 Ejecuta órdenes o instrucciones sencillas dadas por escrito.				
4.1 Elabora resúmenes sencillos para expresar la comprensión global de los textos leídos.				
5.1 Usa el título y las ilustraciones para facilitar la comprensión de un texto.				
7.1 Relaciona las ilustraciones con el contenido de un texto leído.				

Fuente: Elaboración propia.

-Bloque IV. Otras observaciones y consideraciones: este último bloque complementa la valoración cualitativa con observaciones de especial interés para el estudio aportando datos que han pasado desapercibidos o que enriquecen el estudio.

V.3.4. Validación del instrumento

Para garantizar la validez del instrumento, tanto de contenido como pertinencia, los indicadores se someten a procedimientos de validación que han pulido el formato y contenido. En primer lugar, durante la construcción del instrumento, es diseñado un primer borrador, compuesto de un listado de ítems por categorías, del que son

rechazados indicadores según pertinencia, obteniendo una versión inicial de las dimensiones a analizar que siguen siendo depuradas hasta su concreción.

El segundo estadio del proceso de validación consiste en la revisión de las parrillas por parte de expertos en la materia, quienes atribuyen a los ítems y categorías validez y adecuación al contenido y ámbito a evaluar. En concreto, partiendo del objetivo planteado, valoran la rigurosidad y adecuación de los ítems y categorías.

Una vez realizada esta revisión, previo a iniciar el análisis, es programada una prueba piloto con un componente de la muestra para pulir el contenido y comprobar la fiabilidad y rigurosidad del instrumento. Finalmente, tras plasmar algunas modificaciones, es obtenida la ficha definitiva con la que valorar las unidades de programación de libros de texto.

Como parte de la validación, el procedimiento seguido se sustenta en investigaciones previas que diseñan un instrumento que indagan libros de texto y materiales curriculares. En primer lugar, Soler (2016) utiliza una parrilla de registro que analiza cualitativamente actividades ofrecidas en los libros de texto determinando el nivel de comprensión lectora y capacidades desarrolladas en segundo curso de Educación Primaria. Junto a este, un trabajo previo diseña listas de cotejo que indagan en el planteamiento de trabajo de esta destreza en actividades diseñadas en libros de texto del área de Lengua Castellana y Literatura (Lisa, 2015). En estas investigaciones, la parrilla de contenido valora componentes concretos del proceso lector y contenidos específicos del proceso de comprensión lectora. Por ello, pretendiendo alcanzar una perspectiva global de este ámbito de enseñanza, es construido un instrumento propio cuyo análisis responde a los objetivos de investigación.

Por otra parte, como vía que aporta validez al diseño de la investigación, estudios previos proponen el análisis de contenido como técnica con la que ahondar en los libros de texto (Duque y Alzate, 2014). Así pues, algunos trabajos siguen un procedimiento de análisis similar a través de herramientas que evalúan el desarrollo de determinados ítems (De Lera, 2017); Solís y Solano, 2014 y Ramos, Ponce y Orozco, 2013). Es más, esta técnica es incluso utilizada en la evaluación de procesos de enseñanza-aprendizaje y dimensiones concretas inmersas en un ámbito de la enseñanza (Sans, 2008). De forma similar, De Lera (2017) establece categorías y diseña ítems que determinan el enfoque pedagógico y metodológico de diferentes libros de texto en cuanto al

tratamiento de la comprensión lectora, atribuyendo como escala opciones tales como *Sí, No o A veces*.

Por último, un estudio realizado por Ferreras y Jiménez (2013) elabora parrillas de registro que valoran el contenido de libros de texto. En concreto, evalúa la consideración y tratamiento que recibe el patrimonio en dichos materiales. Siguiendo una táctica de análisis centrada en categorizar indicadores, una investigación llevada a cabo por Jiménez (2013) usa hojas de codificación en el estudio de materiales del área de Conocimiento del Medio, Natural, Social y Cultural. Unido a ello, un diseño de análisis de libros de texto respalda la idea de evidenciar la presencia de contenidos curriculares en las unidades de programación valorando las características y enfoque de estos materiales (García y Guillén, 2008). Un procedimiento similar es aplicado en la valoración del papel que cumple la comprensión lectora en los libros de texto, observando el enfoque de enseñanza partiendo de descriptores y categorías marcadas en la parrilla de contenido.

V.3.5. Selección del corpus y proceso de muestreo

El corpus lo conforman libros de texto del área de Lengua Castellana y Literatura de los distintos cursos de Educación Primaria propios de la Región de Murcia, en especial, editoriales de ámbito estatal y regional editadas entre los años 2013 y 2016. La muestra la componen un total de 18 libros de texto de las editoriales Anaya, Santillana y SM para el área de Lengua Castellana y Literatura en los seis cursos de la etapa, siendo las editoriales utilizadas en mayor medida por el profesorado de centros educativos del municipio de Lorca. Esta selección es realizada atendiendo a los datos obtenidos del cuestionario donde el 37.8% del profesorado opta por la editorial Santillana, el 26.8% escoge la editorial SM y, por último, la editorial Anaya es elegida por un 18.3%.

Para seleccionar el corpus de libros de texto que conforman la muestra, el tipo de muestreo implementado es de tipo intencional y no probabilístico al existir criterios de selección preestablecidos por el investigador y procurar la obtención de una muestra representativa. La muestra es seleccionada intencionadamente al tener que adecuarse a las características particulares del estudio (Fernández, 2002). En este caso, los libros de texto utilizados para desarrollar la labor y diseñar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el área de Lengua Castellana y Literatura, acercándonos lo máximo posible a la realidad educativa.

La intencionalidad tiene como condicionante que han de ser ediciones propias y adaptadas a la legislación educativa vigente. Por tanto, los libros de texto analizados son textos vigentes en centros educativos, diseñados considerando la última reforma educativa enmarcada por la Ley Orgánica 8/2013 y el Decreto 198/2014 que regula la enseñanza básica en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Finalmente, la lectura inicial de las guías didácticas de estas editoriales atribuye características y un enfoque propio a estos recursos curriculares, entre ellas:

-Editorial Anaya: el proyecto “Aprender es crecer” desarrolla la competencia en comunicación lingüística desde distintos ámbitos de trabajo. Para ello, cada unidad didáctica incluye los siguientes apartados: lectura, ortografía, gramática, vocabulario, expresión oral, escritura y literatura. Los apartados “Lectura” y “Literatura” plasman el trabajo con la lectura y la competencia en comprensión lectora, los cuales quedan subdivididos en diferentes ámbitos según el curso al que va dirigido.

-Editorial Santillana: la editorial promueve un aprendizaje lector centrado en alcanzar una buena comprensión lectora desarrollando la competencia lectora con el proyecto “Saber hacer”. Las unidades didácticas disponen de una estructura y apartados fijos, entre ellos: competencia lectora, vocabulario, gramática, ortografía, saber hacer y literatura. Respecto al desarrollo lector, el ámbito “Competencia lectora” envuelve pautas de trabajo de la lectura y la ejercitación de la comprensión lectora a partir de subapartados que varían según el curso.

-Editorial SM: la editorial presenta el proyecto “Savia” centrado en el desarrollo de aprendizajes competenciales adaptados al alumnado. Para ello, las unidades de programación incluyen como apartados: comprensión lectora, vocabulario, gramática, ortografía, expresión oral y escrita, literatura y ponte a prueba. La ejercitación de la lectura y trabajo de esta habilidad es realizada en los apartados “Comprensión lectora” y “Literatura”.

V.3.6. Procedimiento de análisis en fases

El proceso de análisis de los libros de texto pone en marcha fases que abarcan desde el diseño y validación del instrumento hasta la obtención de datos. Al no hallar instrumentos previos, es diseñada una parrilla de contenido ajustada al contenido a evaluar. Las fases seguidas en el procedimiento de análisis son:

I) Diseño del instrumento de análisis: en este primer estadio, las plantillas de contenido son creadas para evaluar las unidades de programación de los libros de texto. Este instrumento examina particulares pedagógicos y didácticos vinculados a la enseñanza de lectura y comprensión lectora a nivel metodológico y de contenido.

II) Construcción del instrumento e indicadores: este procedimiento involucra la codificación, determinando el universo y las unidades y categorías de análisis (Hernández et al., 2004). Se delimitan una amplia gama de dimensiones con sus correspondientes ítems que incluyen aspectos y componentes vinculados a este proceso de enseñanza.

Ante la construcción del instrumento, el marco teórico y normativo del estudio ha servido de guía para plasmar el contenido y dimensiones que conforman las parrillas de análisis, posibilitando el diseño de categorías y subcategorías que contienen componentes característicos de relevantes en el estudio que afrontan el trabajo de esta competencia.

III) Selección del corpus de libros de texto: la muestra de manuales la conforman aquellos utilizados por los centros educativos del municipio de Lorca, obteniendo esta información a través del cuestionario.

IV) Aplicación de la parrilla: una vez validado el modelo, es iniciada la recogida de información a través de la lectura sistemática y objetiva (Andréu, 2002). La ficha de análisis, a modo de lista de control, aplica por igual el sistema categorial en todos los libros de texto.

Se realiza una primera revisión general y lectura inicial de la estructura de las unidades formativas que responde a aspectos formales. Posteriormente, es valorado el contenido de las secuencias de lectura siguiendo dimensiones sobre el planteamiento metodológico y didáctico. A su vez, son objeto de análisis otros componentes que, aunque no aparezcan en la parrilla, pudieran relacionarse a otros elementos del lenguaje como es ortografía, gramática u otras tareas competenciales (creatividad, pensamiento crítico, temas transversales...).

V) Análisis estadístico con SPSS: exploración de los resultados a través de una técnica centrada en el análisis cuantitativo. Partiendo de las dimensiones y

variables, es realizado un análisis comparativo de los resultados obtenidos con los materiales procedentes de tres editoriales extrayendo tablas de frecuencia.

Los ítems y datos recopilados son trasladados al programa de análisis estadístico SPSS creando una matriz que se somete a un análisis estadístico descriptivo de frecuencias que adquiere resultados por editorial y curso. Según Gómez (2000), el análisis cuantitativo obtiene frecuencias partiendo de categorías analíticas.

V.4. Análisis e interpretación de los resultados de los libros de texto

V.4.1. Bloque I. Aspectos identificativos

El libro de texto es el recurso utilizado por excelencia al enseñar contenidos desde cualquier área. Es más, los datos evidencian que el 90.2% de docentes que imparten el área de Lengua Castellana y Literatura lo implementan. Al contrario, en el área de Lectura Comprensiva, el 69.5% del profesorado del primer tramo utiliza dicho recurso. Por tanto, como instrumento mediador del currículo, hay que indagar cómo plasma el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora.

El análisis de los manuales de tres editoriales expone la organización del proceso lector y el planteamiento de trabajo a través de las actividades que acompañan la lectura, estrategias fomentadas al ejercitar esta competencia y otros componentes que inciden en el proceso lector en todos los niveles. Por tanto, son expuestas las tendencias de lectura que prevalecen en estas editoriales en cada curso.

Una vez registrados los datos, es realizada una cuantificación cuantitativa y cualitativa de la muestra a partir de los ítems recopilados en cada componente de la parrilla. Los resultados son examinados globalmente, considerando las variables editorial y curso.

V.4.2. Boque II. Aspectos a evaluar

V.4.2.1. Aspectos formales

BII.1.1. La secuencia es didáctica para el alumnado.

Las secuencias no son consideradas didácticas para el alumnado debido a un estilo de trabajo de la lectura carente en pautas ofrecidas al alumno, el cual pone el foco de atención en las tareas posteriores que evaden la ejercitación de estrategias de lectura en cualquier momento del proceso lector.

Tabla 27

La secuencia es didáctica para el alumnado

		Frecuencia		Porcentaje	
				válido	acumulado
Válido	NO	18	100.0	100.0	100.0

Cualquier lectura está asociada a una secuencia de trabajo adaptada al nivel del alumnado. Sin embargo, los apartados y la tipología de actividades son repetitivos, especialmente en el primer tramo.

Tabla 28

La secuencia es didáctica para el alumnado por editorial

			Frecuencia		Porcentaje	
					válido	acumulado
BI.2. Editorial						
Anaya	Válido	NO	6	100.0	100.0	100.0
SM	Válido	NO	6	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido	NO	6	100.0	100.0	100.0

Tabla 29

La secuencia es didáctica para el alumnado por curso

Bl.3. Curso			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Primer curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0
Segundo curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0
Tercer curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0
Cuarto curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0
Quinto curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0
Sexto curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0

BII.1.2. El contenido del libro es adecuado al nivel del alumnado.

En todos los libros de texto, los contenidos son adecuados al nivel del alumnado según el curso, considerando que los bloques temáticos, el lenguaje y el vocabulario utilizado son acertados al nivel educativo.

Tabla 30

Contenido adecuado al nivel del alumnado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	18	100.0	100.0	100.0

Tabla 31

Contenido adecuado al nivel del alumnado por editorial

Bl.2. Editorial			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	SÍ	6	100.0	100.0	100.0
SM	Válido	SÍ	6	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido	SÍ	6	100.0	100.0	100.0

Tabla 32

Contenido adecuado al nivel del alumnado por curso

Bl.3. Curso					Porcentaje	Porcentaje
		Frecuencia	Porcentaje		válido	acumulado
Primer curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Segundo curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Tercer curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Cuarto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Quinto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Sexto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0

BII.1.3. El libro de texto presenta un lenguaje adecuado al nivel del alumnado (claridad, precisión...).

La revisión de las unidades de programación y apartados vinculados a la lectura y comprensión lectora demuestran la utilización de un lenguaje idóneo para el nivel cognitivo del alumnado. Además, es acertada la precisión y claridad de los términos empleados por todas las editoriales en todos los cursos.

Tabla 33

Lenguaje adecuado al nivel del alumnado

				Porcentaje	Porcentaje
		Frecuencia	Porcentaje	válido	acumulado
Válido	SÍ	18	100.0	100.0	100.0

Tabla 34

Lenguaje adecuado al nivel del alumnado por editorial

Bl.2. Editorial					Porcentaje	Porcentaje
		Frecuencia	Porcentaje		válido	acumulado
Anaya	Válido	SÍ	6	100.0	100.0	100.0
SM	Válido	SÍ	6	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido	SÍ	6	100.0	100.0	100.0

Tabla 35

Lenguaje adecuado al nivel del alumnado por curso

Bl.3. Curso			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Primer curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Segundo curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Tercer curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Cuarto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Quinto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Sexto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0

BII.1.4. Las preguntas y tareas son planteadas de forma atractiva, motivadora y sencilla.

La formulación y estilo de preguntas y tareas varían en atractivo y sencillez según la editorial, partiendo de un formato y una tipografía atrayente, aparecen imágenes y enunciados formulados con lenguaje claro y adaptado. Los datos manifiestan que el 22.2% (cuatro libros de texto) de los manuales presentan preguntas y tareas atractivas y motivadoras, frente al 77.8% (catorce libros de texto) que no plasman este enfoque.

Tabla 36

Planteamiento atractivo y motivador de preguntas y tareas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	4	22.2	22.2	22.2
	NO	14	77.8	77.8	100.0
	Total	18	100.0	100.0	

Especificando por editorial, en primer lugar, las editoriales Anaya y Santillana no proponen tareas y preguntas atractivas y motivadoras en ningún curso de la etapa. Sin embargo, desde SM, el 66.7% de materiales (cuatro libros de texto) incluyen preguntas y tareas atractivas y sencillas, mientras que no ostentan estas características el 33.3% (dos libros de texto), coincidiendo con los manuales de cuarto y quinto curso.

Tabla 37

Planteamiento atractivo y motivador de preguntas y tareas por editorial

BI.2. Editorial			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	NO	6	100.0	100.0	100.0
SM	Válido	SÍ	4	66.7	66.7	66.7
		NO	2	33.3	33.3	100.0
		Total	6	100.0	100.0	
Santillana	Válido	NO	6	100.0	100.0	100.0

Finalmente, los datos obvian este enfoque atrayente en los libros de cuarto y quinto curso. No obstante, únicamente el 33.3% (un libro de texto) de los materiales del primer tramo y sexto curso diseñan secuencias de lectura atractivas y motivadoras para los lectores.

Tabla 38

Planteamiento atractivo y motivador de preguntas y tareas por curso

BI.3. Curso			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Primer curso	Válido	SÍ	1	33.3	33.3	33.3
		NO	2	66.7	66.7	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Segundo curso	Válido	SÍ	1	33.3	33.3	33.3
		NO	2	66.7	66.7	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Tercer curso	Válido	SÍ	1	33.3	33.3	33.3
		NO	2	66.7	66.7	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Cuarto curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0
Quinto curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0
Sexto curso	Válido	SÍ	1	33.3	33.3	33.3
		NO	2	66.7	66.7	100.0
		Total	3	100.0	100.0	

BII.1.5. Las lecturas están acompañadas de ilustraciones.

En las unidades de programación, las secuencias de lecturas están acompañadas de imágenes que complementan el texto y facilitan el desarrollo del proceso lector. De hecho, el 94.4% (diecisiete libros de texto) del material analizado incluyen ilustraciones en las unidades formativas, frente a un escaso 5.6% (un libro de texto) que no contiene imágenes que acompañan las lecturas.

Tabla 39

Lecturas acompañadas de ilustraciones

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	17	94.4	94.4	94.4
	NO	1	5.6	5.6	100.0
	Total	18	100.0	100.0	

Dando paso al análisis por editoriales, los datos determinan que las editoriales SM y Santillana presentan este recurso de apoyo en todos los cursos, mientras que la editorial Anaya lo hace en el 83.3% (cinco libros de texto) de materiales.

Tabla 40

Lecturas acompañadas de ilustraciones por editorial

BI.2. Editorial				Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	SÍ		5	83.3	83.3	83.3
		NO		1	16.7	16.7	100.0
		Total		6	100.0	100.0	
SM	Válido	SÍ		6	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido	SÍ		6	100.0	100.0	100.0

Respecto al análisis atendiendo al nivel educativo, las lecturas están acompañadas de ilustraciones en todos los cursos a excepción de cuarto curso donde el 66.7% (2 libros de texto) contienen imágenes que complementan los textos.

Tabla 41
Lecturas acompañadas de ilustraciones por curso

Bl.3. Curso		Frecuencia		Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje
					válido	acumulado
Primer curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Segundo curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Tercer curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Cuarto curso	Válido	SÍ	2	66.7	66.7	66.7
		NO	1	33.3	33.3	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Quinto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Sexto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0

BII.1.6. Las ilustraciones que acompañan el texto conectan con el contenido de la lectura.

Unido a la inclusión de ilustraciones, estas han de tener una conexión con el contenido de la misma. Los datos revelan que el 94.4% (diecisiete libros de texto) de la muestra presenta ilustraciones complementarias al contenido del texto, mientras que el 5.6% (un libro de texto) acompaña los textos de imágenes que no tienen vínculo con el contenido del mismo.

Tabla 42
Ilustraciones y conexión con el contenido de la lectura

		Frecuencia		Porcentaje	Porcentaje
				válido	acumulado
Válido	SÍ	17	94.4	94.4	94.4
	NO	1	5.6	5.6	100.0
	Total	18	100.0	100.0	

Las editoriales SM y Santillana apoyan la lectura con ilustraciones en todos los cursos. Asimismo, estas conectan con el contenido del texto facilitando la conexión de ideas y construcción de significados.

Por otra parte, las unidades de programación de la editorial SM ofrecen lecturas muy visuales con imágenes muy ilustrativas, las cuales facilitan el proceso de comprensión. Además, la tipografía es atractiva con cambios de colores que captan la atención del alumnado. Por ejemplo, en las palabras claves hay cambios de color que guían el proceso lector y predisponen al lector a comprender.

Tabla 43

Ilustraciones y conexión con el contenido de la lectura por editorial

Bl.2. Editorial			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	SÍ	5	83.3	83.3	83.3
		NO	1	16.7	16.7	100.0
		Total	6	100.0	100.0	
SM	Válido	SÍ	6	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido	SÍ	6	100.0	100.0	100.0

Por último, los datos por curso determinan la conexión entre ilustraciones y texto en todos los cursos, a excepción del 33.3% (un libro de texto) que coincide con el cuarto curso de la editorial Anaya.

Tabla 44

Ilustraciones y conexión con el contenido de la lectura por curso

Bl.3. Curso.			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Primer curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Segundo curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Tercer curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Cuarto curso	Válido	SÍ	2	66.7	66.7	66.7
		NO	1	33.3	33.3	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Quinto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Sexto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0

BII.1.7. La estructura y disposición de los textos hace visible el contenido del texto, facilitando su acceso, lectura y comprensión.

Los materiales analizados presentan textos dispuestos y estructurados de forma visible, los cuales favorecen el acceso al texto y su lectura comprensiva. En concreto, el 94.4% (diecisiete libros de texto) de manuales los estructuran de forma visible facilitando su lectura y comprensión, frente a un escaso 5.6% que no plasma una adecuada disposición de estas secuencias.

Tabla 45

Estructura y disposición de los textos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	17	94.4	94.4	94.4
	NO	1	5.6	5.6	100.0
	Total	18	100.0	100.0	

Acerca de las editoriales, los manuales de la editorial SM y Santillana exponen una adecuada disposición y estructuración. Sin embargo, el 16.7% (un libro de texto) de materiales de la editorial Anaya no presenta una disposición y estructura que haga visible el contenido del mismo, el cual corresponde al de cuarto curso.

Tabla 46

Estructura y disposición de los textos por editorial

BI.2. Editorial		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	SÍ	5	83.3	83.3
		NO	1	16.7	100.0
		Total	6	100.0	100.0
SM	Válido	SÍ	6	100.0	100.0
Santillana	Válido	SÍ	6	100.0	100.0

Tabla 47
Estructura y disposición de los textos por curso

Bl.3. Curso		Frecuencia		Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje
				válido	válido	acumulado
Primer curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Segundo curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Tercer curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Cuarto curso	Válido	SÍ	2	66.7	66.7	66.7
		NO	1	33.3	33.3	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Quinto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Sexto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0

V.4.2.2. Tipología textual.

BII.2.1. El libro de texto propone lecturas diversas para el curso.

El trabajo con cualquier tipología textual es requerido en la formación lectora. De modo que el 88.9% (dieciséis libros de texto) de la muestra incluye secuencias de lectura con diversos géneros en todos los cursos. No obstante, el 11.1% (dos libros de texto) no presenta esta variedad. Inmerso en el 11.1%, son los materiales de primer y segundo curso de la editorial Anaya los que no programan el trabajo completo con esta diversidad textual en las sucesivas unidades formativas.

Tabla 48
Diversidad textual en los libros de texto

		Frecuencia		Porcentaje	Porcentaje
				válido	acumulado
Válido	SÍ	16	88.9	88.9	88.9
	NO	2	11.1	11.1	100.0
Total		18	100.0	100.0	

Por otra parte, todos los recursos de la editorial SM y Santillana introducen textos variados. Sin embargo, respecto a la editorial Anaya, el 66.7% (cuatro libros de texto)

incluyen esta diversidad textual a partir de segundo curso explicitando el trabajo con textos narrativos, líricos e informativos.

Tabla 49
Diversidad textual por editorial

Bl.2. Editorial			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	SÍ	4	66.7	66.7	66.7
		NO	2	33.3	33.3	100.0
		Total	6	100.0	100.0	
SM	Válido	SÍ	6	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido	SÍ	6	100.0	100.0	100.0

La pluralidad de textos en las secuencias de lectura se hace patente especialmente a partir de tercer curso. En los primeros cursos predomina el trabajo del género literario y otros no literario como los informativos, siendo en tercer curso cuando la comprensión lectora es trabajada desde cualquier tipo.

Tabla 50
Diversidad textual por curso

Bl.3. Curso			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Primer curso	Válido	SÍ	2	66.7	66.7	66.7
		NO	1	33.3	33.3	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Segundo curso	Válido	SÍ	2	66.7	66.7	66.7
		NO	1	33.3	33.3	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Tercer curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Cuarto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Quinto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Sexto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0

BII.2.2. Textos literarios.

Acerca de la inclusión del género literario, todas las editoriales prefieren escritos narrativos y líricos en las unidades de programación en todos los cursos. Respecto a la frecuencia, los dramáticos son trabajados en menor medida al predominar por lo general la lectura de narrativos.

Tabla 51

Textos literarios en los libros

		Frecuencia		Porcentaje	Porcentaje
			Porcentaje	válido	acumulado
Válido	SÍ	18	100.0	100.0	100.0

Tabla 52

Textos literarios por editorial

BI.2. Editorial		Frecuencia		Porcentaje	Porcentaje
			Porcentaje	válido	acumulado
Anaya	Válido SÍ	6	100.0	100.0	100.0
SM	Válido SÍ	6	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido SÍ	6	100.0	100.0	100.0

Tabla 53

Textos literarios por curso

BI.3. Curso		Frecuencia		Porcentaje	Porcentaje
			Porcentaje	válido	acumulado
Primer curso	Válido SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Segundo curso	Válido SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Tercer curso	Válido SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Cuarto curso	Válido SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Quinto curso	Válido SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Sexto curso	Válido SÍ	3	100.0	100.0	100.0

BII.2.2.1. Textos narrativos (cuento, novela, leyenda, fábulas...).

Las unidades formativas de todas las editoriales y cursos plantean la realización de lecturas con textos narrativos, siendo la tipología textual más trabajada en la etapa y, en especial, en las secuencias de lectura del primer tramo. En términos generales, las unidades formativas inician con la lectura de textos narrativos, entre los que predominan los cuentos.

Tabla 54

Textos narrativos en los libros

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	18	100.0	100.0	100.0

Tabla 55

Textos narrativos por editorial

Bl.2. Editorial		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido SÍ	6	100.0	100.0	100.0
SM	Válido SÍ	6	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido SÍ	6	100.0	100.0	100.0

Tabla 56

Textos narrativos por curso

Bl.3. Curso		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Primer curso	Válido SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Segundo curso	Válido SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Tercer curso	Válido SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Cuarto curso	Válido SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Quinto curso	Válido SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Sexto curso	Válido SÍ	3	100.0	100.0	100.0

BII.2.2.2. Textos líricos (poemas, rimas, adivinanzas, canciones...).

Al igual que sucede con el género narrativo, las lecturas que ofrecen las unidades formativas proponen la comprensión de la lírica en todas las editoriales y cursos.

Tabla 57

Textos líricos en los libros

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	18	100.0	100.0	100.0

Tabla 58

Textos líricos por editorial

BI.2. Editorial		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido SÍ	6	100.0	100.0	100.0
SM	Válido SÍ	6	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido SÍ	6	100.0	100.0	100.0

Tabla 59

Textos líricos por curso

BI.3. Curso		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Primer curso	Válido SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Segundo curso	Válido SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Tercer curso	Válido SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Cuarto curso	Válido SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Quinto curso	Válido SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Sexto curso	Válido SÍ	3	100.0	100.0	100.0

BII.2.2.3. Textos dramáticos (obras de teatro...).

Inmersos en el género literario, las secuencias de lectura incluyen textos dramáticos en forma de obras teatrales. En particular, de la muestra de libros analizados, el 83.3% (quince libros de texto) incluyen textos dramáticos en sus lecturas y, en cambio, el 16.7% (tres libros de texto) prescinden de esta tipología textual.

Tabla 60

Textos dramáticos en los libros

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	15	83.3	83.3	83.3
	NO	3	16.7	16.7	100.0
	Total	18	100.0	100.0	

Respecto a las editoriales, los materiales de la editorial Santillana explicitan el género dramático en todos los cursos. Por otra parte, desde la editorial Anaya, en primero y segundo curso no se trabaja la comprensión lectora de este género, apareciendo en el 66.7% (cuatro libros de texto) de materiales a partir de tercer curso. Por último, la editorial SM trabaja con este estilo dramático en el 83.3% (cinco libros de texto), no concretando su lectura en primer curso que se identifica con el 16.7% (tres libros de texto) de la muestra de esta editorial.

Tabla 61

Textos dramáticos por editorial

BI.2. Editorial		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	SÍ	4	66.7	66.7
		NO	2	33.3	100.0
		Total	6	100.0	100.0
SM	Válido	SÍ	5	83.3	83.3
		NO	1	16.7	100.0
		Total	6	100.0	100.0
Santillana	Válido	SÍ	6	100.0	100.0

Finalmente, los datos revelan la lectura de este género en todos los libros a partir de tercer curso. En cambio, es más complicado encontrarlos en secuencias de lectura de primer y segundo curso. Por tanto, el 33.3% (un libro de texto) de materiales de primer curso explicitan esta lectura, mientras que el 66.7% (dos libros de texto) no los introduce en segundo curso.

Tabla 62

Textos dramáticos por curso

Bl.3. Curso			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Primer curso	Válido	SÍ	1	33.3	33.3	33.3
		NO	2	66.7	66.7	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Segundo curso	Válido	SÍ	2	66.7	66.7	66.7
		NO	1	33.3	33.3	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Tercer curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Cuarto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Quinto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Sexto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0

BII.2.3. Textos no literarios.

El género no literario es comúnmente trabajado en los distintos cursos, prevaleciendo los textos informativos en las secuencias de lectura. Los datos revelan que el 83.3% (quince libros de texto) de la muestra introduce esta tipología textual en toda la etapa. En contraposición, el 16.7% (tres libros de texto) eluden la realización de esta lectura, coincidiendo ser materiales de primer y segundo curso.

Tabla 63

Textos no literarios en los libros

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	15	83.3	83.3	83.3
	NO	3	16.7	16.7	100.0
	Total	18	100.0	100.0	

Especificando por editorial, la editorial SM obvia el trabajo con textos no literarios en el 33.3% (dos libros de texto) de materiales, los cuales coinciden con primero y segundo curso. Por otra parte, la editorial Anaya prescinde de esta lectura en primer curso, abordando el 83.3% (cinco libros de texto) de la muestra que corresponde al resto de cursos.

Tabla 64

Textos no literarios por editorial

Bl.2. Editorial		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	SÍ	5	83.3	83.3
		NO	1	16.7	100.0
		Total	6	100.0	100.0
SM	Válido	SÍ	4	66.7	66.7
		NO	2	33.3	100.0
		Total	6	100.0	100.0
Santillana	Válido	SÍ	6	100.0	100.0

El género no literario es principalmente trabajado en el segundo tramo apareciendo en lecturas de las unidades formativas. Sin embargo, en primero y segundo curso esta lectura es plasmada en el 33.3% (un libro de texto) de materiales.

Tabla 65

Textos no literarios por curso

Bl.3. Curso			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Primer curso	Válido	SÍ	1	33.3	33.3	33.3
		NO	2	66.7	66.7	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Segundo curso	Válido	SÍ	1	33.3	33.3	33.3
		NO	2	66.7	66.7	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Tercer curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Cuarto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Quinto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Sexto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0

BII.2.3.1. Textos informativos (noticias, anuncios, carta...).

En cuanto a esta tipología textual, el 66.7% (doce libros de texto) de la muestra incluyen su lectura, frente al 33.3% (seis libros de texto) que no explicitan su tratamiento.

Tabla 66

Textos informativos en los libros

			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ		12	66.7	66.7	66.7
		NO	6	33.3	33.3	100.0
		Total	18	100.0	100.0	

Especificando por editorial, en primer lugar, hallamos que el 83.3% (cinco libros de texto) de materiales de la editorial Anaya plantea la lectura de estos textos de segundo a sexto curso. Unido a ello, el 16.7% (un libro de texto) no propone esta lectura, coincidiendo con materiales del primer curso de Educación Primaria.

Por otra parte, desde la editorial SM, el 66.7% (cuatro libros de texto) trabaja con estos recursos de tercero a sexto curso, mientras que el 33.3% (dos libros de texto) no

recoge esta tipología textual, en concreto de primero y segundo curso. Por último, todos los materiales de la editorial Santillana abordan la lectura de textos informativos.

Tabla 67

Textos informativos por editorial

Bl.2. Editorial			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	SÍ	5	83.3	83.3	83.3
		NO	1	16.7	16.7	100.0
		Total	6	100.0	100.0	
SM	Válido	SÍ	4	66.7	66.7	66.7
		NO	2	33.3	33.3	100.0
		Total	6	100.0	100.0	
Santillana	Válido	SÍ	3	50.0	50.0	50.0
		NO	3	50.0	50.0	100.0
		Total	6	100.0	100.0	

Finalmente, los textos informativos son introducidos en unidades formativas a partir de tercer curso. De modo que únicamente el 33.3% (un libro de texto) de primer curso y el 66.7% (dos libros de texto) de segundo curso envuelven esta tipología textual.

Tabla 68

Textos informativos por curso

Bl.3. Curso			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Primer curso	Válido	SÍ	1	33.3	33.3	33.3
		NO	2	66.7	66.7	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Segundo curso	Válido	SÍ	2	66.7	66.7	66.7
		NO	1	33.3	33.3	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Tercer curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Cuarto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Quinto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Sexto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0

BII.2.3.2. Textos expositivos (recetas, biografía...).

Inmerso en esta modalidad textual, los datos establecen que el 44.4% (ocho libros de texto) de materiales analizados promueven la lectura de textos expositivos, mientras que el 55.6% (diez libros de texto) no explicita estas secuencias de lectura.

Tabla 69

Textos expositivos en los libros

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	8	44.4	44.4	44.4
	NO	10	55.6	55.6	100.0
	Total	18	100.0	100.0	

Detallando por editoriales, en relación a Anaya, el 66.7% (cuatro libros de texto) incluye esta lectura de tercero a sexto curso, frente al 33.3% (dos libros de texto) que la obvian en primer y segundo curso. Asimismo, la editorial SM ostenta el mismo porcentaje, prescindiendo de textos expositivos en cuarto y segundo curso. Por último, Santillana los recoge en el 50% (tres libros de texto) de manuales, los cuales pertenecen al segundo tramo.

Tabla 70

Textos expositivos por editorial

Bl.2. Editorial				Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	SÍ	4	66.7	66.7	66.7	
		NO	2	33.3	33.3	100.0	
		Total	6	100.0	100.0		
SM	Válido	SÍ	4	66.7	66.7	66.7	
		NO	2	33.3	33.3	100.0	
		Total	6	100.0	100.0		
Santillana	Válido	NO	6	100.0	100.0	100.0	

Al mismo tiempo, las unidades formativas no concretan la lectura de textos expositivos en primer curso, prevaleciendo en los últimos cursos de la etapa. En concreto, el 33.3% (un libro de texto) de materiales de primer curso introduce esta tipología, mientras que el 66.7% (dos libros de texto) los explicitan en las secuencias de lectura de tercer y cuarto curso.

Tabla 71

Textos expositivos por curso

Bl.3. Curso			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Primer curso	Válido	SÍ	1	33.3	33.3	33.3
		NO	2	66.7	66.7	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Segundo curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0
Tercer curso	Válido	SÍ	2	66.7	66.7	66.7
		NO	1	33.3	33.3	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Cuarto curso	Válido	SÍ	2	66.7	66.7	66.7
		NO	1	33.3	33.3	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Quinto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Sexto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0

BII.2.4. Se plantea la realización de lectura digital accediendo a material complementario.

El trabajo de lectura digital con material complementario no es planificado comúnmente en las unidades formativas dado que el 66.7% (doce libros de texto) no concretan esta práctica, siendo exclusivamente el 33.3% (seis libros de texto) de recursos los que promueven este contexto de lectura, los cuales corresponden a la editorial Anaya.

Tabla 72

Lectura digital con material complementario

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	6	33.3	33.3	33.3
	NO	12	66.7	66.7	100.0
	Total	18	100.0	100.0	

En cuanto a los datos obtenidos por editorial, exclusivamente la editorial SM propone esta modalidad de lectura con material complementario en todos los cursos.

Tabla 73

Lectura digital con material complementario por editorial

Bl.2. Editorial		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido NO	6	100.0	100.0	100.0
SM	Válido SÍ	6	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido NO	6	100.0	100.0	100.0

Finalmente, atendiendo al curso, el acceso a material complementario para leer digitalmente es únicamente planteado en el 33.3% (un libro de texto) de los materiales, los cuales coinciden con primero y segundo curso.

Tabla 74

Lectura digital con material complementario por curso

Bl.3. Curso			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Primer curso	Válido	SÍ	1	33.3	33.3	33.3
		NO	2	66.7	66.7	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Segundo curso	Válido	SÍ	1	33.3	33.3	33.3
		NO	2	66.7	66.7	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Tercer curso	Válido	SÍ	1	33.3	33.3	33.3
		NO	2	66.7	66.7	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Cuarto curso	Válido	SÍ	1	33.3	33.3	33.3
		NO	2	66.7	66.7	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Quinto curso	Válido	SÍ	1	33.3	33.3	33.3
		NO	2	66.7	66.7	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Sexto curso	Válido	SÍ	1	33.3	33.3	33.3
		NO	2	66.7	66.7	100.0
		Total	3	100.0	100.0	

V.4.2.3. Tratamiento metodológico del proceso lector.

BII.3.1 Los textos incluyen pautas metodológicas para abordar el proceso lector: antes, durante y después de la lectura.

Al indagar sobre las pautas metodológicas que guían el proceso de lectura, se percibe que el 83.3% (quince libros de texto) de la muestra no facilitan procedimientos guiados antes, durante y tras la lectura, mientras que el 16.7% (tres libros de texto) sí lo hace, deteniéndose para trabajar el contenido textual en cada uno de estos momentos.

Tabla 75

Pautas metodológicas en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	3	16.7	16.7	16.7
	NO	15	83.3	83.3	100.0
	Total	18	100.0	100.0	

Dentro del análisis, mencionar que las editoriales SM y Santillana no explicitan este tratamiento basándose en pautas metodológicas, mientras que el 50% (tres libros de texto) de materiales de la editorial Santillana establecen pautas que guían el proceso lector antes, durante y después de la lectura a partir del segundo tramo.

Tabla 76

Pautas metodológicas por editorial

Bl.2. Editorial		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	SÍ	3	50.0	50.0
		NO	3	50.0	100.0
		Total	6	100.0	100.0
SM	Válido	NO	6	100.0	100.0
Santillana	Válido	NO	6	100.0	100.0

En definitiva, el desarrollo de una secuencia de lectura guiada en tres momentos es emprendida en el 33.3% (un libro de texto) en un material de cuarto, quinto y sexto curso de la editorial Anaya. De modo que el desarrollo lector graduado en fases es exclusivamente plasmado en los recursos de esta editorial para el segundo tramo.

Tabla 77
Pautas metodológicas por curso

Bl.3. Curso			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Primer curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0
Segundo curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0
Tercer curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0
Cuarto curso	Válido	SÍ	1	33.3	33.3	33.3
		NO	2	66.7	66.7	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Quinto curso	Válido	SÍ	1	33.3	33.3	33.3
		NO	2	66.7	66.7	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Sexto curso	Válido	SÍ	1	33.3	33.3	33.3
		NO	2	66.7	66.7	100.0
		Total	3	100.0	100.0	

El proceso lector no está acotado en tres momentos priorizando en propuestas posteriores a la lectura. De hecho, en muy pocos casos hallamos pautas previas que producen un acercamiento a la lectura. A continuación, se especifican los apartados que las editoriales presentan al trabajar la lectura y comprensión lectora.

Editorial Anaya

El tratamiento metodológico del proceso lector desde la editorial Anaya explicita solamente actividades previas a la lectura en los materiales de primero y segundo curso. No existen orientaciones metodológicas o instrucciones que guíen el trabajo previo y accedan a la construcción de significados de la lectura en el resto de cursos.

En primer curso, la lectura es trabajada a partir de grupos vocálicos sencillos y actividades que no requieren de la expresión escrita (preguntas de verdadero o falso, sí o no o huecos, relacionar...). El trabajo de la lectura es visible en el apartado “Lectoescritura” que consta de una lectura y la sección “Comprendo la lectura” con actividades posteriores.

A partir de tercer curso, el apartado “Lectura” dispone de la sección “Preparo mi lectura” con indicaciones previas a la lectura (observar imágenes para predecir) y “Comprensión lectora” con subapartados que envuelven tareas posteriores (Contesta por escrito; Contesta oralmente, Relaciona con el mundo; Juega con las palabras; ¡Ponte a prueba!). Además, en cuarto curso, es introducida la sección “Leo mejor” con indicaciones antes de leer con el fin de desarrollar habilidades de lectura (atención, entonación o ritmo).

Editorial Santillana

La secuencia de lectura es trabajada desde el apartado “Competencia lectora” con una lectura inicial acompañada de tareas previas y posteriores. El proceso lector es organizado en tres secciones: la primera sección “Antes de leer” realiza una anticipación a la lectura; la segunda sección “Para leer mejor” enfocado a habilidades lectoras (velocidad, fluidez o atención) y, por último, tareas posteriores en “Comprendo el cuento” o “Comprensión”.

Editorial SM

La secuencia de lectura de la editorial SM no explicita pautas de trabajo previas y posteriores a la lectura, enfocando el proceso lector en la evaluación del grado de comprensión alcanzado por el lector. En particular, desde primero y segundo curso, destaca el apartado “Comprendo la lectura” y, a partir de tercer curso, aparece el apartado “Trabajo con la lectura”, el cual se subdivide en las secciones: “Comprende e interpreta”, “Habla y escribe” y “Entrena tu lectura y mejora tu memoria”.

BII.3.2 Se propone la inclusión de metodologías activas para trabajar la lectura y la comprensión lectora.

De forma generalizada, los libros de texto eluden el trabajo con metodologías activas al desarrollar el trabajo con la lectura y la comprensión lectora. En concreto, el 88.9% (dieciséis libros de texto) no introducen estrategias metodológicas activas, frente al 11.1% (dos libros de texto) de la muestra que aborda el trabajo de la comprensión lectora desde un enfoque activo.

Tabla 78
Metodologías activas en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	2	11.1	11.1	11.1
	NO	16	88.9	88.9	100.0
	Total	18	100.0	100.0	

Inmersos en el 11.1% de los libros de texto que trabajan desde metodologías activas, los materiales de primer y segundo curso de la editorial Anaya ofrecen en algunas unidades formativas propuestas de actividades de lectura que envuelven el aprendizaje cooperativo.

Tabla 79
Metodologías activas por editorial

Bl.2. Editorial				Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	SÍ	2	33.3	33.3	33.3	
		NO	4	66.7	66.7	100.0	
		Total	6	100.0	100.0		
SM	Válido	NO	6	100.0	100.0	100.0	
Santillana	Válido	NO	6	100.0	100.0	100.0	

La inclusión de alternativas metodológicas activas es más común en el primer tramo. Los resultados revelan cómo los libros de texto de la editorial Anaya plasman el trabajo con este enfoque metodológico en primero y segundo curso, coincidiendo con el 33.3% (un libro de texto) para cada curso.

Tabla 80
Metodologías activas por curso

Bl.3. Curso			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Primer curso	Válido	SÍ	1	33.3	33.3	33.3
		NO	2	66.7	66.7	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Segundo curso	Válido	SÍ	1	33.3	33.3	33.3
		NO	2	66.7	66.7	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Tercer curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0
Cuarto curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0
Quinto curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0
Sexto curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0

V.4.2.3.1. Organización de la lectura: antes, durante y después

Antes de la lectura

En primer lugar, la organización didáctica de la lectura demanda indagar estrategias y orientaciones metodológicas que los libros de texto envuelven ante el trabajo previo (detección de ideas previas, lluvia de ideas, formulación de preguntas para anticipar, detectar ideas en torno al texto...) en las unidades formativas.

BII.3.3. Se activan los conocimientos previos sobre el texto antes de la lectura.

Iniciando el trabajo previo a la lectura con estrategias vinculadas a la activación de conocimientos previos, el 66.7% (dice libros de texto) de la muestra explicitan pautas previas en las secuencias de lectura de las unidades formativas. No obstante, el 33.3% (seis libros de texto) obvian la detección de saberes iniciales sobre el texto antes de comenzar a leer.

Tabla 81

Activación de conocimientos previos en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	12	66.7	66.7	66.7
	NO	6	33.3	33.3	100.0
	Total	18	100.0	100.0	

Detallando sobre la muestra, la editorial SM plasma la anticipación de la lectura en todos los cursos. Por otra parte, la editorial Anaya no recoge esta estrategia en primero y segundo curso. Sin embargo, la editorial Santillana solamente trabaja la generación de expectativas en los materiales en primero y segundo curso.

Tabla 82

Activación de conocimientos previos por editorial

Bl.2. Editorial				Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	SÍ		4	66.7	66.7	66.7
		NO		2	33.3	33.3	100.0
		Total		6	100.0	100.0	
SM	Válido	SÍ		6	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido	SÍ		2	33.3	33.3	33.3
		NO		4	66.7	66.7	100.0
		Total		6	100.0	100.0	

Los datos revelan que el tratamiento inicial de la lectura enfocado a estimular conocimientos previos es planteado en los distintos cursos. El 66.7% (dos libros de texto) de los materiales explicitan este procedimiento antes de leer desde todos los cursos, frente al 33.3% (un libro de texto) que no presentan esta estrategia en las secuencias anteriores a la lectura. Al margen del nivel educativo, generar expectativas es una pauta previa que beneficia la comprensión lectora.

Tabla 83
Activación de conocimientos previos por curso

Bl.3. Curso			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Primer curso	Válido	SÍ	2	66.7	66.7	66.7
		NO	1	33.3	33.3	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Segundo curso	Válido	SÍ	2	66.7	66.7	66.7
		NO	1	33.3	33.3	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Tercer curso	Válido	SÍ	2	66.7	66.7	66.7
		NO	1	33.3	33.3	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Cuarto curso	Válido	SÍ	2	66.7	66.7	66.7
		NO	1	33.3	33.3	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Quinto curso	Válido	SÍ	2	66.7	66.7	66.7
		NO	1	33.3	33.3	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Sexto curso	Válido	SÍ	2	66.7	66.7	66.7
		NO	1	33.3	33.3	100.0
		Total	3	100.0	100.0	

BII.3.4. Se realizan observaciones iniciales (imágenes, título, subtítulos...) para predecir en torno al texto.

Las observaciones iniciales es una pauta de trabajo de la lectura incluida en el 50% (9 libros de texto) de la muestra. Generalmente, esta indagación está orientada en generar una discusión en torno a las imágenes o ilustraciones que acompañan la lectura y, además, comentar el título de la lectura con el fin de extraer ideas de partida que predispongan a la temática y contenido.

Tabla 84

Observaciones iniciales para predecir en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	9	50.0	50.0	50.0
	NO	9	50.0	50.0	100.0
	Total	18	100.0	100.0	

Especificando por editoriales, el 66.7% (cuatro libros de texto) correspondiente a la editorial Anaya realizan observaciones iniciales a partir de tercer curso, mientras que el 33.3%, (un libro de texto), que coinciden con manuales de primero y segundo curso, no suscitan al lector la realización de indagaciones. A partir de tercer curso, la editorial Anaya aporta estas pautas siguiendo tres procedimientos: leer el título, reflexionar y discutir sobre la temática o releer el título para incidir en aspectos desconocidos.

Por otra parte, el 50% (tres libros de texto) de los materiales de la editorial SM plasman esta estrategia, en concreto del segundo tramo, los cuales trabajan con observaciones iniciales a partir de la formulación de preguntas introductorias (describir las imágenes, predecir el significado del título, anticipar la temática...). Además, en quinto curso, el apartado “Hablamos antes de leer” envuelve preguntas introductorias más concretas que activan conocimientos previos e identifican la temática de la lectura.

Finalmente, la editorial Santillana trabaja exclusivamente la prelectura en el 33.3% (dos libros de texto) de sus materiales, correspondientes a primero y segundo curso.

Tabla 85

Observaciones iniciales para predecir por editorial

Bl.2. Editorial			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	SÍ	4	66.7	66.7	66.7
		NO	2	33.3	33.3	100.0
		Total	6	100.0	100.0	
SM	Válido	SÍ	3	50.0	50.0	50.0
		NO	3	50.0	50.0	100.0
		Total	6	100.0	100.0	
Santillana	Válido	SÍ	2	33.3	33.3	33.3
		NO	4	66.7	66.7	100.0
		Total	6	100.0	100.0	

Por otra parte, concretando en el nivel educativo, la generación de predicciones sobre la lectura a partir de observaciones es un procedimiento más frecuentemente en el segundo tramo, puesto que el 66.7% (cuatro libros de texto) de materiales explicitan pautas antes de leer que envuelven la realización de estas predicciones. Dentro del análisis, el 33.3% (un libro de texto) de materiales del primer tramo no especifican pautas antes de iniciar la lectura enfocadas a la realización de observaciones.

Tabla 86
Observaciones iniciales para predecir por curso

Bl.3. Curso			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Primer curso	Válido	SÍ	1	33.3	33.3	33.3
		NO	2	66.7	66.7	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Segundo curso	Válido	SÍ	1	33.3	33.3	33.3
		NO	2	66.7	66.7	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Tercer curso	Válido	SÍ	1	33.3	33.3	33.3
		NO	2	66.7	66.7	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Cuarto curso	Válido	SÍ	2	66.7	66.7	66.7
		NO	1	33.3	33.3	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Quinto curso	Válido	SÍ	2	66.7	66.7	66.7
		NO	1	33.3	33.3	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Sexto curso	Válido	SÍ	2	66.7	66.7	66.7
		NO	1	33.3	33.3	100.0
		Total	3	100.0	100.0	

BII.3.5. Se imagina y anticipa la temática de la lectura.

La anticipación de la temática de la lectura predomina en el 55.6% (diez libros de texto) de la muestra, mientras que el 44.4% (ocho libros de texto) no incluye esta preparación previa.

Tabla 87

Anticipación de la temática de la lectura

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	10	55.6	55.6	55.6
	NO	8	44.4	44.4	100.0
	Total	18	100.0	100.0	

En particular, la editorial Anaya promueve esta estrategia a partir de tercer curso, coincidiendo con el 66.7% (cuatro libros de texto) de su muestra. Mientras tanto, las editoriales SM y Santillana solamente la trabajan en primer y segundo curso, siendo el 66.7% (cuatro libros de texto) los materiales que obvian visualizar y activar experiencias previas de la lectura.

Tabla 88

Anticipación de la temática de la lectura por editorial

Bl.2. Editorial				Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	SÍ	4	66.7	66.7	66.7	
		NO	2	33.3	33.3	100.0	
		Total	6	100.0	100.0		
SM	Válido	SÍ	4	66.7	66.7	66.7	
		NO	2	33.3	33.3	100.0	
		Total	6	100.0	100.0		
Santillana	Válido	SÍ	2	33.3	33.3	33.3	
		NO	4	66.7	66.7	100.0	
		Total	6	100.0	100.0		

El trabajo previo de anticipar la temática de la lectura es una propuesta extendida en las unidades de programación desde todos los cursos. De modo que los datos revelan que el 66.7% (dos libros de texto) de materiales de cada nivel educativo plasman esta estrategia de predicción sobre lo que se va a leer, mientras que el 33.3% (un libro de texto) de los recursos por curso no predispone sobre la temática de la lectura.

Tabla 89
Anticipación de la temática de la lectura por curso

Bl.3. Curso			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Primer curso	Válido	SÍ	2	66.7	66.7	66.7
		NO	1	33.3	33.3	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Segundo curso	Válido	SÍ	2	66.7	66.7	66.7
		NO	1	33.3	33.3	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Tercer curso	Válido	SÍ	2	66.7	66.7	66.7
		NO	1	33.3	33.3	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Cuarto curso	Válido	SÍ	2	66.7	66.7	66.7
		NO	1	33.3	33.3	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Quinto curso	Válido	SÍ	2	66.7	66.7	66.7
		NO	1	33.3	33.3	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Sexto curso	Válido	SÍ	2	66.7	66.7	66.7
		NO	1	33.3	33.3	100.0
		Total	3	100.0	100.0	

Durante la lectura

Ningún manual incluye orientaciones metodológicas a implementar durante la lectura, obviando el desarrollo de estrategias básicas tales como la elaboración de imágenes mentales, la realización de inferencias, la formulación de hipótesis y predicciones y la introducción de estrategias de apoyo y repaso. En definitiva, las unidades formativas no desarrollan ninguno de los siguientes ítems referidos al trabajo del proceso lector durante la lectura, entre ellos:

- BII.3.6. Se visualiza elaborando imágenes mentales en torno a la lectura.
- BII.3.7. Se incentiva en el uso de pistas contextuales.

-BII.3.8. Se plantea la realización de inferencias en torno a la lectura (argumento, secuencia, personajes...).

-BII.3.9. Se pide al alumnado que formular hipótesis y predicciones sobre el contenido del texto.

-BII.3.10. Se plantea el uso de estrategias de apoyo y repaso (relectura, subrayado, uso de pistas contextuales...).

BII.3.6. Se visualiza elaborando imágenes mentales en torno a la lectura.

La visualización del contenido del texto a medida que se lee es una estrategia que no recoge ninguna actividad y pauta de trabajo en las secuencias de lectura de los libros de texto analizados por editorial y curso.

Tabla 90

Visualizar sobre la lectura en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NO	18	100.0	100.0	100.0

Tabla 91

Visualizar sobre la lectura por editorial

Bl.2. Editorial		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido NO	6	100.0	100.0	100.0
SM	Válido NO	6	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido NO	6	100.0	100.0	100.0

Tabla 92

Visualizar sobre la lectura por curso

Bl.3. Curso		Frecuencia		Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje
				válido	acumulado	
Primer curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0
Segundo curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0
Tercer curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0
Cuarto curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0
Quinto curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0
Sexto curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0

BII.3.7. Se incentiva en el uso de pistas contextuales.

La identificación y extracción de indicios textuales es una estrategia que contribuye a forjar una óptima comprensión a medida que se lee. Sin embargo, los libros de texto analizados no incentivan la utilización de estas pistas, que ayudan a inferir para identificar el significado del texto, en las secuencias de lectura desde ninguna editorial ni nivel educativo.

Tabla 93

Uso de pistas contextuales en los libros de texto

		Frecuencia		Porcentaje	Porcentaje
				válido	acumulado
Válido	NO	18	100.0	100.0	100.0

Tabla 94

Uso de pistas contextuales por editorial

Bl.2. Editorial		Frecuencia		Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje
				válido	acumulado	
Anaya	Válido	NO	6	100.0	100.0	100.0
SM	Válido	NO	6	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido	NO	6	100.0	100.0	100.0

Tabla 95

Uso de pistas contextuales por curso

Bl.3. Curso			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Primer curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0
Segundo curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0
Tercer curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0
Cuarto curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0
Quinto curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0
Sexto curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0

BII.3.8. Se plantea la realización de inferencias en torno a la lectura (argumento, secuencia, personajes...).

La formulación de inferencias durante la lectura predispone al lector a comprender el contenido y componentes del texto a medida que va leyendo. Sin embargo, esta pauta de trabajo no es explicitada desde ninguna editorial y curso, eludiendo al alumnado el trabajo del control del proceso lector para evitar posibles carencias en la comprensión textual.

Tabla 96

Realización de inferencias en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NO	18	100.0	100.0	100.0

Tabla 97

Realización de inferencias por editorial

Bl.2. Editorial			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	NO	6	100.0	100.0	100.0
SM	Válido	NO	6	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido	NO	6	100.0	100.0	100.0

Tabla 98

Realización de inferencias por curso

Bl.3. Curso			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Primer curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0
Segundo curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0
Tercer curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0
Cuarto curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0
Quinto curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0
Sexto curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0

BII.3.9. Se pide al alumnado que formule hipótesis y predicciones sobre el contenido del texto.

Ningún material analizado plantea pautas que, durante la lectura, requieran la elaboración de hipótesis y la confirmación de si las predicciones son ciertas. Por tanto, estos materiales impiden que el lector elabore conjeturas y suposiciones a partir de los datos hasta ahora leídos y, además, contenidos extraídos del texto, los cuales ayudan a comprender mejor su significado.

Tabla 99

Formulación de hipótesis y predicciones en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NO	18	100.0	100.0	100.0

Tabla 100

Formulación de hipótesis y predicciones por editorial

Bl.2. Editorial			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	NO	6	100.0	100.0	100.0
SM	Válido	NO	6	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido	NO	6	100.0	100.0	100.0

Tabla 101

Formulación de hipótesis y predicciones por curso

Bl.3. Curso.			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Primer curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0
Segundo curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0
Tercer curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0
Cuarto curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0
Quinto curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0
Sexto curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0

BII.3.10. Se plantea el uso de estrategias de apoyo y repaso (relectura, subrayado, uso de pistas contextuales...).

Durante la lectura de un texto, las estrategias de apoyo y repaso hacen posible que el lector reconduzca su proceso lector y encauce la comprensión del texto ante posibles carencias que surgen al interpretar lo leído. Sin embargo, los libros de texto no proponen esta estrategia de evaluación en ningún material de la muestra.

Tabla 102

Estrategias de apoyo y repaso en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NO	18	100.0	100.0	100.0

Tabla 103

Estrategias de apoyo y repaso por editorial

Bl.2. Editorial			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	NO	6	100.0	100.0	100.0
SM	Válido	NO	6	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido	NO	6	100.0	100.0	100.0

Tabla 104
Estrategias de apoyo y repaso por curso

BI.3. Curso			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Primer curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0
Segundo curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0
Tercer curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0
Cuarto curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0
Quinto curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0
Sexto curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0

Después de la lectura

Finalmente, respecto al trabajo posterior, todas las editoriales incluyen en mayor o menor medida estrategias y orientaciones metodológicas posteriores, ofreciendo tareas centradas en la comprensión y el uso del contenido del texto.

BII.3.11. Se incita a releer el texto y recapitular en torno a la lectura.

La recapitulación y el regreso al texto es una estrategia abordada únicamente en el 16.7% (tres libros de texto) de la muestra, siendo el 83.3% (quince libros de texto) aquellos materiales que no exponen actividades basadas en esta pauta de trabajo.

Tabla 105
Releer y recapitular en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	3	16.7	16.7	16.7
	NO	15	83.3	83.3	100.0
	Total	18	100.0	100.0	

Detallando por editoriales, el 16.7% (un libro de texto) de materiales de la editorial Anaya incita el retorno a la lectura y la recapitulación, el cual coincide con el material de sexto curso. A su vez, la editorial SM involucra actividades con esta estrategia exclusivamente en quinto y sexto curso. Por tanto, el 66.7% (cuatro libros de texto) de la muestra de esta editorial eluden estrategias centradas en el detenimiento en

partes difusas desde la vuelta al texto. Finalmente, ningún libro de Santillana ejercita esta estrategia de control y supervisión en las actividades que acompañan las secuencias de trabajo de las unidades formativas.

Tabla 106

Releer y recapitular por editorial

Bl.2. Editorial			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	SÍ	1	16.7	16.7	16.7
		NO	5	83.3	83.3	100.0
		Total	6	100.0	100.0	
SM	Válido	SÍ	2	33.3	33.3	33.3
		NO	4	66.7	66.7	100.0
		Total	6	100.0	100.0	
Santillana	Válido	NO	6	100.0	100.0	100.0

Finalmente, en cuanto al nivel educativo en el que es ejercitada esta estrategia evaluativa, hallamos que la relectura y recapitulación es trabajada en el 33.3% (un libro de texto), los cuales corresponden respectivamente a libros de texto de quinto y sexto curso.

Tabla 107

Releer y recapitular por curso

Bl.3. Curso				Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Primer curso	Válido	NO		3	100.0	100.0	100.0
Segundo curso	Válido	NO		3	100.0	100.0	100.0
Tercer curso	Válido	NO		3	100.0	100.0	100.0
Cuarto curso	Válido	NO		3	100.0	100.0	100.0
Quinto curso	Válido	SÍ		1	33.3	33.3	33.3
		NO		2	66.7	66.7	100.0
		Total		3	100.0	100.0	
Sexto curso	Válido	SÍ		2	66.7	66.7	66.7
		NO		1	33.3	33.3	100.0
		Total		3	100.0	100.0	

BII.3.12. Se pide localizar y obtener información explícita (definiciones, palabras o frases, contexto y ambientación, idea principal...).

Los libros de texto de todas las editoriales y cursos envuelven la localización y obtención de información explícita a partir de actividades diversas como son la extracción de palabras o frases del texto, la identificación del contexto y ambientación o el trabajo con la idea principal y secundarias. De hecho, esta estrategia cognitiva es comúnmente abordada en las secuencias de trabajo a través de preguntas o actividades que solicitan al lector identificar o extraer datos del texto.

Tabla 108

Localización y obtención de información en los libros de texto

				Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ			18	100.0	100.0	100.0

Tabla 109

Localización y obtención de información por editorial

Bl.2. Editorial			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	SÍ	6	100.0	100.0	100.0
SM	Válido	SÍ	6	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido	SÍ	6	100.0	100.0	100.0

Tabla 110

Localización y obtención de información por curso

Bl.3. Curso.			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Primer curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Segundo curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Tercer curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Cuarto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Quinto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Sexto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0

BII.3.13. Se reescribe y parafrasea el texto, redactando ideas con sus propias palabras.

La paráfrasis de ideas del texto implica la reelaboración del contenido del mismo utilizando las palabras del propio lector. En los materiales analizados, el 77.8% (catorce libros de texto) posibilitan la reformulación del texto a partir de la redacción de ideas con sus propias palabras, mientras que el 22.2% (cuatro libros de texto) elude este mecanismo de comprensión.

Tabla 111
Paráfrasis en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	14	77.8	77.8	77.8
	NO	4	22.2	22.2	100.0
	Total	18	100.0	100.0	

Respecto al análisis por editorial, las secuencias de trabajo de Santillana proponen actividades con las que parafrasear sobre el texto en todos los cursos. Sin embargo, el 50% (tres libros de texto) de materiales de la editorial SM programan esta redacción de ideas de la lectura con sus propias palabras, coincidiendo con primero, quinto y sexto curso. Por último, Anaya propone la paráfrasis en el 83.3% (cinco libros de texto), a excepción de primer curso.

Tabla 112
Paráfrasis por editorial

Bl.2. Editorial		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	SÍ	5	83.3	83.3
		NO	1	16.7	100.0
		Total	6	100.0	100.0
SM	Válido	SÍ	3	50.0	50.0
		NO	3	50.0	100.0
		Total	6	100.0	100.0
Santillana	Válido	SÍ	6	100.0	100.0

Para terminar, el análisis por cursos revela que el 66.7% (dos libros de texto) de materiales de primero a cuarto curso explicitan la realización de paráfrasis. En cambio, todos los libros de texto de quinto y sexto curso plasman actividades enfocadas a parafrasear el contenido de la lectura.

Tabla 113
Paráfrasis por curso

Bl.3. Curso.		Frecuencia		Porcentaje	Porcentaje
				válido	acumulado
Primer curso	Válido	SÍ	2	66.7	66.7
		NO	1	33.3	100.0
		Total	3	100.0	100.0
Segundo curso	Válido	SÍ	2	66.7	66.7
		NO	1	33.3	100.0
		Total	3	100.0	100.0
Tercer curso	Válido	SÍ	2	66.7	66.7
		NO	1	33.3	100.0
		Total	3	100.0	100.0
Cuarto curso	Válido	SÍ	2	66.7	66.7
		NO	1	33.3	100.0
		Total	3	100.0	100.0
Quinto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0
Sexto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0

BII.3.14. Se identifica la estructura del texto.

La estructura del texto es trabajada tras la lectura en el 72.2% (trece libros de texto) de la muestra, siendo el 27.8% (cinco libros de texto) los que prescinden del trabajo en torno a la organización textual y los componentes principales de la estructura del texto.

Tabla 114
Estructura del texto en los libros de texto

		Frecuencia		Porcentaje	Porcentaje
				válido	acumulado
Válido	SÍ	13	72.2	72.2	72.2
	NO	5	27.8	27.8	100.0
	Total	18	100.0	100.0	

En cualquier caso, los libros de texto de Anaya recogen en un 83.3% (cinco libros de texto) este procedimiento posterior a la lectura, mientras que el 66.7% (cuatro libros de texto) de materiales de SM no trabajan la identificación de la estructura del texto ya que lo introducen en quinto y sexto curso.

Finalmente, la secuencia de lectura ofrecida desde la editorial Santillana involucra actividades que envuelvan la identificación de la estructura del texto en todos los cursos.

Tabla 115
Estructura del texto por editorial

Bl.2. Editorial			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	SÍ	5	83.3	83.3	83.3
		NO	1	16.7	16.7	100.0
		Total	6	100.0	100.0	
SM	Válido	SÍ	2	33.3	33.3	33.3
		NO	4	66.7	66.7	100.0
		Total	6	100.0	100.0	
Santillana	Válido	SÍ	6	100.0	100.0	100.0

A pesar de abordar el trabajo con la estructura del texto en toda la etapa, los libros del segundo tramo priorizan el trabajo en torno a la organización textual. De hecho, todos los manuales analizados de quinto y sexto curso y el 66.7% (dos libros de texto) de cuarto curso envuelven actividades o pautas vinculadas a este modo de organización de la información.

Por otra parte, en el primer tramo, la estructura es trabajada en el 33.3% (un libro de texto) de materiales de primer curso y el 66.7% (dos libros de texto), los cuales corresponden con recursos de segundo y tercer curso.

Tabla 116
Estructura del texto por curso

Bl.3. Curso			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Primer curso	Válido	SÍ	1	33.3	33.3	33.3
		NO	2	66.7	66.7	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Segundo curso	Válido	SÍ	2	66.7	66.7	66.7
		NO	1	33.3	33.3	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Tercer curso	Válido	SÍ	2	66.7	66.7	66.7
		NO	1	33.3	33.3	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Cuarto curso	Válido	SÍ	2	66.7	66.7	66.7
		NO	1	33.3	33.3	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Quinto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Sexto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0

BII.3.15. Se identifica la idea principal del texto.

El desarrollo lector posterior a la lectura involucra propuestas prácticas centradas en trabajar la idea principal en los libros de texto de todos cursos. Las unidades formativas involucran en las secuencias de lectura preguntas y actividades que solicitan al lector el reconocimiento de la idea principal.

Tabla 117
Idea principal en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	18	100.0	100.0	100.0

Tabla 118

Idea principal por editorial

Bl.2. Editorial			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	SÍ	6	100.0	100.0	100.0
SM	Válido	SÍ	6	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido	SÍ	6	100.0	100.0	100.0

Tabla 119

Idea principal por curso

Bl.3. Curso			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Primer curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Segundo curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Tercer curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Cuarto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Quinto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Sexto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0

BII.3.16. Se discierne el mensaje global del texto.

El mensaje global es una tarea que todos los materiales analizados desarrollan, las editoriales consideran el trabajo posterior a la lectura a partir de actividades centradas en la comprensión global del contenido del texto en todos los cursos. Por ello, las actividades y preguntas trabajan el sentido general desde distintas posibilidades (respuesta corta, selección múltiple, síntesis de información, organizar una secuencia...).

Tabla 120

Mensaje global en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	18	100.0	100.0	100.0

Tabla 121

Mensaje global por editorial

BI.2. Editorial			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	SÍ	6	100.0	100.0	100.0
SM	Válido	SÍ	6	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido	SÍ	6	100.0	100.0	100.0

Tabla 122

Mensaje global por curso

BI.3. Curso			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Primer curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Segundo curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Tercer curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Cuarto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Quinto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Sexto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0

BII.3.17. Son identificados aspectos concretos del texto (ambientación, personajes, escenario, problemática...).

Los libros de texto de todas las editoriales trabajan a partir de preguntas y actividades vinculadas a la identificación de contenidos claves sobre la ambientación, personajes, escenario o problemática. Todo ello, partiendo de preguntas y actividades que desarrollan la comprensión lectora desde el nivel literal e inferencial.

Tabla 123

Identificación de aspectos de la lectura en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	18	100.0	100.0	100.0

Tabla 124

Identificación de aspectos de la lectura por editorial

BI.2. Editorial			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	SÍ	6	100.0	100.0	100.0
SM	Válido	SÍ	6	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido	SÍ	6	100.0	100.0	100.0

Tabla 125

Identificación de aspectos de la lectura por curso

BI.3. Curso.			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Primer curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Segundo curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Tercer curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Cuarto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Quinto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Sexto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0

BII.3.18. Se reflexiona sobre lo leído y aporta opiniones y valoraciones personales.

El nivel crítico de comprensión es abordado a través de preguntas y tareas que llevan al lector a la reflexión y contribución con opiniones y valoraciones personales sobre lo leído. Ahora bien, el 88.9% (dieciséis libros de texto) plasma el trabajo de la lectura en torno a este nivel, frente al 11.1% (dos libros de texto) que omiten el desarrollo crítico.

Tabla 126

Reflexión y aportación de opiniones en los libros

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	16	88.9	88.9	88.9
	NO	2	11.1	11.1	100.0
	Total	18	100.0	100.0	

Puntualizando en torno a las editoriales analizadas, el trabajo con preguntas y actividades críticas es incluido por la editorial SM y Santillana en todos los cursos. En cambio, la editorial Anaya introduce estas propuestas en el 66.7% (cuatro libros de texto), prescindiendo en primer y segundo curso de la ejercitación del nivel crítico.

Tabla 127

Reflexión y aportación de opiniones por editorial

Bl.2. Editorial		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	SÍ	4	66.7	66.7
		NO	2	33.3	100.0
		Total	6	100.0	100.0
SM	Válido	SÍ	6	100.0	100.0
Santillana	Válido	SÍ	6	100.0	100.0

Finalmente, cabe mencionar que la reflexión y aportación de opiniones sobre el texto es un nivel de comprensión trabajado en todos los cursos. Aun así, el 66.7% (dos libros de texto) de materiales de primero y segundo curso explicitan el desarrollo del nivel crítico en las secuencias de lectura, mientras que todos materiales a partir de tercer curso abordan la reflexión y aportación de opiniones.

Tabla 128
Reflexión y aportación de opiniones por curso

Bl.3. Curso			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Primer curso	Válido	SÍ	2	66.7	66.7	66.7
		NO	1	33.3	33.3	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Segundo curso	Válido	SÍ	2	66.7	66.7	66.7
		NO	1	33.3	33.3	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Tercer curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Cuarto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Quinto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Sexto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0

BII.3.19. Son desarrolladas habilidades de reelaboración y síntesis: resumen, esquema, escritos...

La utilización de información del texto con el propósito de sintetizar o reelaborar uno nuevo es una estrategia comúnmente trabajada en las secuencias de lectura. De hecho, el 77.8% (catorce libros de texto) de la muestra explicitan propuestas de trabajo posteriores con habilidades de reelaboración y síntesis a partir de resúmenes, esquemas o escritos. Al contrario, el 22.2% (cuatro libros de texto) prescinde del trabajo vinculado a la extracción y exposición resumida de información textual.

Tabla 129
Reelaboración y síntesis en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	14	77.8	77.8	77.8
	NO	4	22.2	22.2	100.0
	Total	18	100.0	100.0	

Especificando por editorial y curso educativo, los materiales de Anaya desarrollan habilidades vinculadas a la identificación de aportaciones importantes del

texto en todos los cursos. Sin embargo, SM y Santillana explicitan respectivamente en el 66.7% (cuatro libros de texto) de materiales el tratamiento de la lectura a través de la síntesis y reelaboración.

Tabla 130
Reelaboración y síntesis por editorial

Bl.2. Editorial			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	SÍ	6	100.0	100.0	100.0
SM	Válido	SÍ	4	66.7	66.7	66.7
		NO	2	33.3	33.3	100.0
		Total	6	100.0	100.0	
Santillana	Válido	SÍ	4	66.7	66.7	66.7
		NO	2	33.3	33.3	100.0
		Total	6	100.0	100.0	

En cuanto al nivel educativo, el 33.3% (un libro de texto) de materiales de primer curso y el 66.7% (dos libros de texto) correspondientes al segundo y tercer curso aborda estrategias lectoras enfocadas en la síntesis de información. En concreto, la editorial SM no plantea la realización de esquemas y resúmenes en primero y tercer curso, introduciéndola en segundo tramo. Además, la editorial Santillana prescinde de propuestas vinculadas a la síntesis en las secuencias de lectura de primero y segundo curso.

Tabla 131
Reelaboración y síntesis por curso

Bl.3. Curso			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Primer curso	Válido	SÍ	1	33.3	33.3	33.3
		NO	2	66.7	66.7	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Segundo curso	Válido	SÍ	2	66.7	66.7	66.7
		NO	1	33.3	33.3	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Tercer curso	Válido	SÍ	2	66.7	66.7	66.7
		NO	1	33.3	33.3	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Cuarto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Quinto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Sexto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0

V.4.2.3.2. Agrupamiento y organización en las actividades.

BII.3.20. Las lecturas y actividades implican el trabajo individual o autónomo.

Los libros de texto promueven el desempeño propio del alumnado a partir de la realización de actividades y lecturas en todas las unidades formativas. Este recurso promueve un enfoque de trabajo individualizado y un estilo de enseñanza unidireccional centrado en la lectura autónoma y la realización de actividades posteriores a la lectura.

Tabla 132

Trabajo individual o autónomo en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	18	100.0	100.0	100.0

Tabla 133

Trabajo individual o autónomo por editorial

Bl.2. Editorial		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido SÍ	6	100.0	100.0	100.0
SM	Válido SÍ	6	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido SÍ	6	100.0	100.0	100.0

Tabla 134

Trabajo individual o autónomo por curso

Bl.3. Curso		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Primer curso	Válido SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Segundo curso	Válido SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Tercer curso	Válido SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Cuarto curso	Válido SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Quinto curso	Válido SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Sexto curso	Válido SÍ	3	100.0	100.0	100.0

BII.3.21. Las lecturas y actividades implican el trabajo en gran grupo.

La secuencia de lectura plasmada en los libros de texto involucra el trabajo en gran grupo solamente en el 5.6% (un libro de texto) de la muestra. Sin duda, las editoriales esbozan un trabajo lector desde propuestas individualizadas ya que el 94.4% (diecisiete libros de texto) no desarrollan el trabajo en gran grupo.

Tabla 135

Trabajo en grupo en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	1	5.6	5.6	5.6
	NO	17	94.4	94.4	100.0
	Total	18	100.0	100.0	

Detallando en las editoriales, cabe mencionar que el 83.3% (cinco libros de texto) de materiales de la editorial Santillana no explicitan este agrupamiento, solamente el libro de texto de tercer curso plantea secuencias de trabajo grupal de lectura.

Tabla 136

Trabajo en grupo por editorial

BI.2. Editorial				Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	NO	6	100.0	100.0	100.0	
SM	Válido	NO	6	100.0	100.0	100.0	
Santillana	Válido	SÍ	1	16.7	16.7	16.7	
		NO	5	83.3	83.3	100.0	
		Total	6	100.0	100.0		

Respecto al nivel educativo en el que se planifican propuestas grupales, solamente el 33.3% (un libro de texto) de la muestra de tercer curso esboza planteamientos de trabajo vinculadas a la realización de lectura grupal, obviando el 66.7% (dos libros de texto) restante este agrupamiento. El resto de cursos no plantean secuencias de trabajo con esta estrategia organizativa.

Tabla 137

Trabajo en grupo por curso

Bl.3. Curso			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Primer curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0
Segundo curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0
Tercer curso	Válido	SÍ	1	33.3	33.3	33.3
		NO	2	66.7	66.7	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Cuarto curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0
Quinto curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0
Sexto curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0

BII.3.22. Las lecturas y actividades implican el trabajo en pequeños grupos.

La lectura y actividades que acompañan el desarrollo lector no envuelven el trabajo en grupos pequeños en el 94.4% (diecisiete libros de texto) de materiales, plasmando este agrupamiento únicamente en el 5.6% (un libro de texto) de la muestra, el cual corresponde al libro de texto de primer curso de la editorial SM.

Tabla 138

Trabajo en pequeños grupos en los libros de texto

				Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	SÍ	1	5.6	5.6	5.6	
		NO	17	94.4	94.4	100.0	
		Total	18	100.0	100.0		

Especificando según editorial, los libros de texto de la editorial Anaya y Santillana no plasman el trabajo grupal en ninguno de sus materiales, frente a un escaso 16.7% (un libro de texto) que aborda propuestas reducidas de lectura desde la editorial SM.

Tabla 139

Trabajo en pequeños grupos por editorial

Bl.2. Editorial			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	NO	6	100.0	100.0	100.0
SM	Válido	SÍ	1	16.7	16.7	16.7
		NO	5	83.3	83.3	100.0
		Total	6	100.0	100.0	
Santillana	Válido	NO	6	100.0	100.0	100.0

Por último, los datos revelan que únicamente el 33.3% (un libro de texto) de la muestra en primer curso explicita en las secuencias de lectura esta estructura organizativa.

Tabla 140

Trabajo en pequeños grupos por curso

Bl.3. Curso			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Primer curso	Válido	SÍ	1	33.3	33.3	33.3
		NO	2	66.7	66.7	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Segundo curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0
Tercer curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0
Cuarto curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0
Quinto curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0
Sexto curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0

BII.3.23. Las lecturas y actividades implican el trabajo en parejas.

Otra forma de organización interactiva consiste en el trabajo entre iguales. Las lecturas y actividades ofrecidas en los libros de texto no involucran el trabajo en parejas en ninguna editorial y nivel educativo.

Tabla 141

Trabajo en parejas en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NO	18	100.0	100.0	100.0

Tabla 142

Trabajo en parejas por editorial

Bl.2. Editorial		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido NO	6	100.0	100.0	100.0
SM	Válido NO	6	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido NO	6	100.0	100.0	100.0

Tabla 143

Trabajo en parejas por curso

Bl.3. Curso		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Primer curso	Válido NO	3	100.0	100.0	100.0
Segundo curso	Válido NO	3	100.0	100.0	100.0
Tercer curso	Válido NO	3	100.0	100.0	100.0
Cuarto curso	Válido NO	3	100.0	100.0	100.0
Quinto curso	Válido NO	3	100.0	100.0	100.0
Sexto curso	Válido NO	3	100.0	100.0	100.0

V.4.2.4. Actividades tras la lectura

BII.4.1. Los textos están acompañados de actividades para trabajar la comprensión lectora.

En los libros de texto de todas las editoriales y cursos, las lecturas que encontramos en las sucesivas unidades formativas están acompañadas de actividades vinculadas a esta capacidad lectora, las cuales enfatizan principalmente trabajar el proceso lector tras la lectura.

Tabla 144

Actividades de comprensión lectora en los libros de texto

			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ		18	100.0	100.0	100.0

Tabla 145

Actividades de comprensión lectora por editorial

BI.2. Editorial			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	SÍ	6	100.0	100.0	100.0
SM	Válido	SÍ	6	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido	SÍ	6	100.0	100.0	100.0

Tabla 146

Actividades de comprensión lectora por curso

BI.3. Curso			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Primer curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Segundo curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Tercer curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Cuarto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Quinto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Sexto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0

BII.4.2. Los enunciados de las actividades poseen un lenguaje apropiado, explicitando y facilitando la comprensión de la tarea a realizar.

Las tareas contenidas en las unidades formativas envuelven enunciados que poseen un estilo adecuado al nivel educativo, lo que facilita al lector comprender la actividad a realizar. Los libros de texto de todos los cursos y editoriales envuelven propuestas de trabajo con un lenguaje acertado ante la realización de dichas actividades.

Tabla 147

Enunciados con lenguaje apropiado en las actividades de los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	18	100.0	100.0	100.0

Tabla 148

Enunciados con lenguaje apropiado en las actividades por editorial

Bl.2. Editorial			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	SÍ	6	100.0	100.0	100.0
SM	Válido	SÍ	6	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido	SÍ	6	100.0	100.0	100.0

Tabla 149

Enunciados con lenguaje apropiado en las actividades por curso

Bl.3. Curso			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Primer curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Segundo curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Tercer curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Cuarto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Quinto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Sexto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0

V.4.2.4.1. Tipología de actividades

El trabajo de la comprensión lectora establece contextos de aprendizaje que envuelven actividades de expresión oral y escrita, siendo habilidades lingüísticas que enriquecen y complementan el proceso lector. A pesar de ello, los libros de texto apuestan por la expresión escrita con actividades en este formato.

V.4.2.4.2. Actividades de expresión oral

BII.4.3. Se plantea el diálogo y el debate en torno al texto tras la lectura.

Respecto a la inclusión del diálogo y el debate, el 77.8% (catorce libros de texto) de la muestra no contemplan actividades de expresión oral orientadas a dialogar y debatir en torno a la lectura. En concreto, solamente el 22.2% (cuatro libros de texto) involucra actividades y preguntas con las que generar diálogos o debates sobre la lectura.

Tabla 150

Diálogo y debate en torno a la lectura en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	4	22.2	22.2	22.2
	NO	14	77.8	77.8	100.0
	Total	18	100.0	100.0	

Especificando por editorial, los libros de texto de las editoriales SM y Santillana no proponen el diálogo y el debate sobre el texto en sus actividades posteriores en ningún curso. Sin embargo, la editorial Anaya los introduce a partir de tercer curso, siendo el 66.7% (cuatro libros de texto) los que plantean el trabajo dialógico en torno al texto.

Tabla 151

Diálogo y debate en torno a la lectura por editorial

Bl.2. Editorial				Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	SÍ		4	66.7	66.7	66.7
		NO		2	33.3	33.3	100.0
		Total		6	100.0	100.0	
SM	Válido	NO		6	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido	NO		6	100.0	100.0	100.0

Es observable cómo desde los primeros cursos la lectura no es acompañada del diálogo, obviando el trabajo lector a través de la expresión oral. Es el 33.3% (un libro de texto) respectivamente en tercero, cuarto, quinto y sexto curso el que plasman este modelo dialógico de trabajo con actividades que suscita conversar y argumentar en torno al texto.

Tabla 152

Diálogo y debate en torno a la lectura por curso

Bl.3. Curso			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Primer curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0
Segundo curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0
Tercer curso	Válido	SÍ	1	33.3	33.3	33.3
		NO	2	66.7	66.7	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Cuarto curso	Válido	SÍ	1	33.3	33.3	33.3
		NO	2	66.7	66.7	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Quinto curso	Válido	SÍ	1	33.3	33.3	33.3
		NO	2	66.7	66.7	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Sexto curso	Válido	SÍ	1	33.3	33.3	33.3
		NO	2	66.7	66.7	100.0
		Total	3	100.0	100.0	

BII.4.4. Se propone la realización de role-play y/o dramatizaciones.

El role-play y la dramatización son técnicas de expresión oral que facilitan la comprensión de contenidos y expresión creativa. Esta estrategia beneficiaría el trabajo del contenido del texto y su comprensión. Sin embargo, ningún libro de texto involucra la realización de role-play y dramatizaciones a fin de trabajar esta competencia.

Tabla 153

Role-play y/o dramatizaciones en los libros de texto

			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NO		18	100.0	100.0	100.0

Tabla 154

Role-play y/o dramatizaciones por editorial

			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
BI.2. Editorial						
Anaya	Válido	NO	6	100.0	100.0	100.0
SM	Válido	NO	6	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido	NO	6	100.0	100.0	100.0

Tabla 155

Role-play y/o dramatizaciones por curso

			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
BI.3. Curso						
Primer curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0
Segundo curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0
Tercer curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0
Cuarto curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0
Quinto curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0
Sexto curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0

BII.4.5. Realización de resúmenes orales.

La síntesis oral del contenido de la lectura a través de la recopilación de ideas principales es un planteamiento de trabajo que posibilita al lector exponer lo que ha comprendido utilizando sus propias palabras. Sin embargo, los libros de texto prescinden de la elaboración de resúmenes orales en todos los cursos. Por tanto, ninguna editorial ejercita la expresión oral de ideas del texto a través de esta propuesta.

Tabla 156

Resúmenes orales en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NO	18	100.0	100.0	100.0

Tabla 157

Resúmenes orales por editorial

Bl.2. Editorial		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido NO	6	100.0	100.0	100.0
SM	Válido NO	6	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido NO	6	100.0	100.0	100.0

Tabla 158

Resúmenes orales por curso

Bl.3. Curso		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Primer curso	Válido NO	3	100.0	100.0	100.0
Segundo curso	Válido NO	3	100.0	100.0	100.0
Tercer curso	Válido NO	3	100.0	100.0	100.0
Cuarto curso	Válido NO	3	100.0	100.0	100.0
Quinto curso	Válido NO	3	100.0	100.0	100.0
Sexto curso	Válido NO	3	100.0	100.0	100.0

BII.4.6. Se realizan preguntas orales sobre el texto.

La realización de preguntas orales es una tarea recogida en el 44.4% (ocho libros de texto) de la muestra, mientras que el 55.6% (diez libros de texto) no explicita esta opción de trabajo de la expresión oral. Las unidades formativas trabajan principalmente la competencia lectora a partir de actividades de expresión escrita que no especifican el tratamiento oral, aunque algunas de estas propuestas podrían ser realizadas oralmente.

Tabla 159
Preguntas orales en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	8	44.4	44.4	44.4
	NO	10	55.6	55.6	100.0
	Total	18	100.0	100.0	

Especificando en los manuales, el 83.3% (cinco libros de texto) de materiales de la editorial Anaya involucran el trabajo con preguntas orales sobre la lectura, coincidiendo con aquellos libros a partir de segundo curso. En cuanto a la editorial SM, el 50% (tres libros de texto) desarrolla la expresión oral a través de preguntas sobre el texto, específicamente en tercero, quinto y sexto curso. Por último, las secuencias de lectura planificadas por la editorial Santillana no explicitan la realización de estas propuestas orales en ningún curso.

Tabla 160
Preguntas orales por editorial

BI.2. Editorial		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	SÍ	5	83.3	83.3
		NO	1	16.7	100.0
		Total	6	100.0	100.0
SM	Válido	SÍ	3	50.0	50.0
		NO	3	50.0	100.0
		Total	6	100.0	100.0
Santillana	Válido	NO	6	100.0	100.0

Dentro del análisis, las preguntas orales son introducidas de forma variable atendiendo al curso. En concreto, recogen tareas orales en las unidades formativas, el 33.3% (un libro de texto) de materiales respectivamente de primero y cuarto curso y, a su vez, el 66.7% (dos libros de texto) de la muestra de segundo, tercero, quinto y sexto curso.

Tabla 161
Preguntas orales por curso

Bl.3. Curso			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Primer curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0
Segundo curso	Válido	SÍ	1	33.3	33.3	33.3
		NO	2	66.7	66.7	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Tercer curso	Válido	SÍ	2	66.7	66.7	66.7
		NO	1	33.3	33.3	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Cuarto curso	Válido	SÍ	1	33.3	33.3	33.3
		NO	2	66.7	66.7	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Quinto curso	Válido	SÍ	2	66.7	66.7	66.7
		NO	1	33.3	33.3	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Sexto curso	Válido	SÍ	2	66.7	66.7	66.7
		NO	1	33.3	33.3	100.0
		Total	3	100.0	100.0	

V.4.2.4.3. Actividades de expresión escrita

Las tareas que envuelven organizar y planificar un escrito son incluidas en mayor medida en las sucesivas unidades formativas de los libros de texto de todos los cursos, adoptando variedad de alternativas didácticas, pero adoptando como finalidad el desarrollo de la expresión escrita.

BII.4.7. Se proponen actividades de expresión escrita con el objetivo de crear nuevos textos a través de lo leído.

La composición de pequeños textos a partir de una lectura es una propuesta que explicitan el 88.9% (dieciséis libros de texto) de materiales, prescindiendo de ellas el 11.1% (dos libros de texto) de recursos.

Tabla 162

Actividades de expresión escrita en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	16	88.9	88.9	88.9
	NO	2	11.1	11.1	100.0
	Total	18	100.0	100.0	

Especificando por editoriales, el formato de trabajo del proceso lector desde la editorial Santillana plantea la creación de nuevos textos a través de la lectura en toda la etapa. Asimismo, el 83.3% (cinco libros de texto) de la editorial Anaya y SM utilizan la escritura en las actividades, concretamente a partir de segundo curso.

Tabla 163

Actividades de expresión escrita por editorial

Bl.2. Editorial				Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	SÍ	5	83.3	83.3	83.3	
		NO	1	16.7	16.7	100.0	
		Total	6	100.0	100.0		
SM	Válido	SÍ	5	83.3	83.3	83.3	
		NO	1	16.7	16.7	100.0	
		Total	6	100.0	100.0		
Santillana	Válido	SÍ	6	100.0	100.0	100.0	

Inmerso en el análisis, el trabajo exclusivo con la producción de escritos varía en primer curso, siendo únicamente el 33.3% (un libro de texto) de la muestra para este curso los que proponen el desarrollo de la escritura. En el resto de niveles, todos los libros de texto explicitan propuestas de trabajo que envuelven la expresión escrita.

Tabla 164

Actividades de expresión escrita por curso

Bl.3. Curso			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Primer curso	Válido	SÍ	1	33.3	33.3	33.3
		NO	2	66.7	66.7	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Segundo curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Tercer curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Cuarto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Quinto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Sexto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0

BII.4.8. Se proponen actividades de expresión escrita con el objetivo de exponer información sobre el texto.

La exposición de información escrita sobre el texto es un planteamiento de trabajo de la lectura que involucra todas las editoriales y cursos. En concreto, presentan tareas y preguntas que sintetizan y extraen por escrito información de la lectura.

Tabla 165

Actividades de expresión escrita que exponen información en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	18	100.0	100.0	100.0

Tabla 166

Actividades de expresión escrita que exponen información por editorial

Bl.2. Editorial			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	SÍ	6	100.0	100.0	100.0
SM	Válido	SÍ	6	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido	SÍ	6	100.0	100.0	100.0

Tabla 167

Actividades de expresión escrita que exponen información por curso

Bl.3. Curso					Porcentaje	Porcentaje
		Frecuencia	Porcentaje		válido	acumulado
Primer curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Segundo curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Tercer curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Cuarto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Quinto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Sexto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0

BII.4.9. Se proponen actividades de expresión escrita con el objetivo de sintetizar información sobre el texto.

La selección de ideas esenciales sobre el texto es una tarea envuelta en el proceso lector expuesto en los libros de texto analizados. Si bien, las unidades formativas trabajan la extracción de datos relevantes de la lectura a través de actividades diversas como la elaboración de resúmenes, esquemas u organizadores gráficos y respondiendo a preguntas vinculadas a la idea principal o global del texto.

Tabla 168

Actividades de expresión escrita que sintetizan información en los libros de texto

					Porcentaje	Porcentaje
		Frecuencia	Porcentaje		válido	acumulado
Válido	SÍ	18	100.0		100.0	100.0

Tabla 169

Actividades de expresión escrita que sintetizan información por editorial

Bl.2. Editorial					Porcentaje	Porcentaje
		Frecuencia	Porcentaje		válido	acumulado
Anaya	Válido	SÍ	6	100.0	100.0	100.0
SM	Válido	SÍ	6	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido	SÍ	6	100.0	100.0	100.0

Tabla 170

Actividades de expresión escrita que sintetizan información por curso

Bl.3. Curso		Frecuencia		Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje
					válido	acumulado
Primer curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Segundo curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Tercer curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Cuarto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Quinto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Sexto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0

BII.4.10. Se proponen actividades de expresión escrita con el objetivo de reflexionar en torno al texto leído y aportar opiniones.

El desarrollo del nivel crítico es esbozado en el 88.9% (dieciséis libros de texto) de materiales analizados, involucrando todas las editoriales actividades que implican la reflexión y aportación de opiniones sobre lo leído por escrito.

Tabla 171

Actividades de expresión escrita de reflexión y opinión en los libros de texto

		Frecuencia		Porcentaje	Porcentaje
				válido	acumulado
Válido	SÍ	16	88.9	88.9	88.9
	NO	2	11.1	11.1	100.0
	Total	18	100.0	100.0	

Las editoriales SM y Santillana diseñan actividades de reflexión y opinión sobre la lectura en todos los cursos, mientras que el 66.7% (cuatro libros de texto) de materiales de la editorial Anaya explicitan la producción del lenguaje escrito a partir de la aportación de opiniones y reflexión sobre el texto, en concreto a partir de tercer curso.

Tabla 172

Actividades de expresión escrita de reflexión y opinión por editorial

BI.2. Editorial			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	SÍ	4	66.7	66.7	66.7
		NO	2	33.3	33.3	100.0
		Total	6	100.0	100.0	
SM	Válido	SÍ	6	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido	SÍ	6	100.0	100.0	100.0

Las actividades de escritura vinculadas a la aportación de opiniones y reflexión son desarrolladas a partir de tercer curso en todos los libros de texto. Si bien, el 33.3% (un libro de texto) de la muestra correspondiente a la editorial Anaya prescinde trabajar el nivel crítico en los manuales de primero y segundo curso.

Tabla 173

Actividades de expresión escrita de reflexión y opinión por curso

BI.3. Curso			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Primer curso	Válido	SÍ	2	66.7	66.7	66.7
		NO	1	33.3	33.3	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Segundo curso	Válido	SÍ	2	66.7	66.7	66.7
		NO	1	33.3	33.3	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Tercer curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Cuarto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Quinto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Sexto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0

BII.4.11. Hay actividades de expresión escrita con el objetivo de desarrollar diversas estrategias de lectura (formular hipótesis, inferir...).

La formulación de hipótesis o realización de inferencias sobre la lectura son estrategias que permite al lector ir anticipando el contenido del texto a fin de apropiarse e interpretarlo. Sin embargo, las secuencias de trabajo tras la lectura no incluyen actividades de escritura que envuelven estas pautas desde ninguna editorial y curso.

Tabla 174

Actividades de expresión escrita con estrategias diversas en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NO	18	100.0	100.0	100.0

Tabla 175

Actividades de expresión escrita con estrategias diversas por editorial

BI.2. Editorial		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido NO	6	100.0	100.0	100.0
SM	Válido NO	6	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido NO	6	100.0	100.0	100.0

Tabla 176

Actividades de expresión escrita con estrategias diversas por curso

BI.3. Curso		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Primer curso	Válido NO	3	100.0	100.0	100.0
Segundo curso	Válido NO	3	100.0	100.0	100.0
Tercer curso	Válido NO	3	100.0	100.0	100.0
Cuarto curso	Válido NO	3	100.0	100.0	100.0
Quinto curso	Válido NO	3	100.0	100.0	100.0
Sexto curso	Válido NO	3	100.0	100.0	100.0

BII.4.12. Para abordar la comprensión lectora, se proponen actividades que involucran el uso de las TIC.

El desarrollo lector en contextos digitales es una modalidad de lectura a ejercitar con el fin de contribuir plenamente la formación lectora. Sin embargo, los libros de texto obvian usar las TIC al trabajar esta capacidad lectora. Algunas unidades formativas plasman la realización de la lectura digital, pero sin involucrar pautas vinculadas al tratamiento del proceso lector ni de actividades.

Tabla 177

Uso de las TIC en actividades de comprensión lectora en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NO	18	100.0	100.0	100.0

Desde la editorial Santillana, la utilización de las TIC implica la búsqueda de información e investigación sobre contenidos de la lectura, siendo tareas posteriores a la lectura centradas en la reelaboración de información a partir de la realización de una pequeña investigación sin conexión directa con la secuencia de lectura trabajada.

Tabla 178

Uso de las TIC en actividades de comprensión lectora por editorial

				Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
BI.2. Editorial		Frecuencia	Porcentaje		
Anaya	Válido NO	6	100.0	100.0	100.0
SM	Válido NO	6	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido NO	6	100.0	100.0	100.0

Tabla 179

Uso de las TIC en actividades de comprensión lectora por curso

Bl.3. Curso			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Primer curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0
Segundo curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0
Tercer curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0
Cuarto curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0
Quinto curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0
Sexto curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0

V.4.2.4.4. Tipos de preguntas

BII.4.13. Hay preguntas de respuesta literal.

Las actividades posteriores a la lectura en las distintas unidades formativas desarrollan el nivel literal en los materiales de todas las editoriales y cursos. Generalmente, los ejercicios y actividades con baterías de preguntas involucran la extracción de información literal, siendo un tipo de pregunta comúnmente abordada en cualquier secuencia de lectura.

Tabla 180

Preguntas de respuesta literal en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	18	100.0	100.0	100.0

Tabla 181

Preguntas de respuesta literal por editorial

Bl.2. Editorial			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	SÍ	6	100.0	100.0	100.0
SM	Válido	SÍ	6	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido	SÍ	6	100.0	100.0	100.0

Tabla 182

Preguntas de respuesta literal por curso

BI.3. Curso		Frecuencia		Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje
				válido	acumulado	
Primer curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Segundo curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Tercer curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Cuarto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Quinto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Sexto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0

BII.4.14. Hay preguntas de respuesta inferencial.

Respecto a las preguntas con las que realizar inferencias, el 88.9% (dieciséis libros de texto) de materiales envuelven esta tipología de respuesta, mientras que el 11.1% (dos libros de texto) obvian preguntas y actividades que acompañan la lectura vinculada a la extracción de información no explícita.

Tabla 183

Preguntas de respuesta inferencial en los libros de texto

		Frecuencia		Porcentaje	Porcentaje
				válido	acumulado
Válido	SÍ	12	66.7	66.7	66.7
	NO	6	33.3	33.3	100.0
	Total	18	100.0	100.0	

Desde la editorial Santillana, el trabajo del nivel inferencial es plasmado en todos los cursos. Por otro lado, la editorial Anaya concreta preguntas que dan lugar a un proceso de inferencia en el 66.7% (cuatro libros de texto) de la muestra, prescindiendo del desarrollo inferencial de la comprensión lectora en primero y segundo curso. Por último, solamente el 33.3% (dos libros de texto) de los materiales de la editorial SM incluyen en tareas que ejercitan la capacidad de inferir, coincidiendo con los manuales de cuarto y sexto curso.

Tabla 184
Preguntas de respuesta inferencial por editorial

BI.2. Editorial			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	SÍ	4	66.7	66.7	66.7
		NO	2	33.3	33.3	100.0
		Total	6	100.0	100.0	
SM	Válido	SÍ	2	33.3	33.3	33.3
		NO	4	66.7	66.7	100.0
		Total	6	100.0	100.0	
Santillana	Válido	SÍ	6	100.0	100.0	100.0

Tal como muestran los datos, las secuencias posteriores a la lectura incluyen preguntas inferenciales desde todos los cursos. En primer lugar, el 33.3% (un libro de texto) de materiales de primero y segundo curso explicitan esta tipología de preguntas y, junto a ello, el 66.7% (dos libros de texto) correspondientes a tercero y quinto curso. No obstante, todos los materiales de cuarto y sexto curso recogen tareas con preguntas que involucran leer entre líneas. Por tanto, los datos revelan que el trabajo inferencial es más recurrente a partir de tercer curso.

Tabla 185
Preguntas de respuesta inferencial por curso

Bl.3. Curso			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Primer curso	Válido	SÍ	1	33.3	33.3	33.3
		NO	2	66.7	66.7	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Segundo curso	Válido	SÍ	1	33.3	33.3	33.3
		NO	2	66.7	66.7	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Tercer curso	Válido	SÍ	2	66.7	66.7	66.7
		NO	1	33.3	33.3	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Cuarto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Quinto curso	Válido	SÍ	2	66.7	66.7	66.7
		NO	1	33.3	33.3	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Sexto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0

BII.4.15. Hay preguntas de opinión y reflexión.

El desarrollo del nivel crítico de comprensión lectora es plasmado en el 88.9% (dieciséis libros de texto) de la muestra, mientras que el 11.1% (dos libros de texto) no está presente el trabajo crítico de la lectura.

Tabla 186
Preguntas de opinión y reflexión en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	16	88.9	88.9	88.9
	NO	2	11.1	11.1	100.0
	Total	18	100.0	100.0	

En primer lugar, cabe mencionar que la editorial SM y Santillana acompañan las lecturas de preguntas con las que opinar y generar reflexiones en todos los cursos. No obstante, la editorial Anaya desarrolla el nivel crítico en el 66.7% (cuatro libros de texto) de la muestra, la cual coincide con los libros de texto de partir de tercer curso.

Tabla 187

Preguntas de opinión y reflexión por editorial

Bl.2. Editorial			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	SÍ	4	66.7	66.7	66.7
		NO	2	33.3	33.3	100.0
		Total	6	100.0	100.0	
SM	Válido	SÍ	6	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido	SÍ	6	100.0	100.0	100.0

Finalmente, en cuanto al nivel educativo, las actividades de evaluación apreciativa con preguntas aparecen en todos libros de texto y cursos. No obstante, los materiales de primero y segundo curso prescinden del desarrollo de esta tipología de preguntas en el 33.3% (un libro de texto), mientras que el 66.7% (dos libros de texto) involucran este enfoque de trabajo. Por último, todos los materiales a partir de tercer curso presentan secuencias de lectura con preguntas que demandan al lector la emisión de juicios valorativos y propios sobre el texto.

Tabla 188
Preguntas de opinión y reflexión por curso

BI.3. Curso			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Primer curso	Válido	SÍ	2	66.7	66.7	66.7
		NO	1	33.3	33.3	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Segundo curso	Válido	SÍ	2	66.7	66.7	66.7
		NO	1	33.3	33.3	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Tercer curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Cuarto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Quinto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Sexto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0

BII.4.16. Hay preguntas creativas, estimulando ideas creativas.

El desarrollo de la comprensión lectora desde un nivel creativo es propuesto en el 83.3% (quince libros de texto) de los materiales analizados a través de preguntas y actividades que buscan crear algo nuevo tras la lectura, siendo el 16.7% (dos libros de texto) aquellos materiales que prescinden del desarrollo de creaciones personales.

Tabla 189
Preguntas creativas en los libros de texto

			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	15	83.3	83.3	83.3	
	NO	3	16.7	16.7	100.0	
	Total	18	100.0	100.0		

En primer lugar, la editorial Santillana despliega el trabajo creativo desde todos los cursos. Sin embargo, las secuencias de trabajo de la editorial Anaya plantean esta tipología de preguntas en el 83.3% (cinco libros de texto) de materiales, siendo en primer curso donde se prescinde de ellas. Por otra parte, el 66.7% (cuatro libros de texto) de la

muestra de la editorial SM concretan preguntas que estimulan estas creaciones a partir de la lectura, siendo el 33.3% (un libro de texto) los que eluden este nivel de trabajo.

Tabla 190
Preguntas creativas por editorial

Bl.2. Editorial			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	SÍ	5	83.3	83.3	83.3
		NO	1	16.7	16.7	100.0
		Total	6	100.0	100.0	
SM	Válido	SÍ	4	66.7	66.7	66.7
		NO	2	33.3	33.3	100.0
		Total	6	100.0	100.0	
Santillana	Válido	SÍ	6	100.0	100.0	100.0

Respecto al nivel educativo en el que son introducidas, es apreciable cómo a partir de tercer curso todos los libros de texto explicitan el trabajo creativo a través de preguntas. Sin embargo, el 33.3% (un libro de texto) de materiales de primer curso y el 66.7% (dos libros de texto) trabajan en las secuencias de lectura este componente de la comprensión lectora.

Tabla 191
Preguntas creativas por curso

Bl.3. Curso			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Primer curso	Válido	SÍ	1	33.3	33.3	33.3
		NO	2	66.7	66.7	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Segundo curso	Válido	SÍ	2	66.7	66.7	66.7
		NO	1	33.3	33.3	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Tercer curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Cuarto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Quinto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Sexto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0

BII.4.17. Hay preguntas de elaboración personal, vinculadas a su experiencia cotidiana.

Al trabajar la comprensión lectora, las preguntas con las que el lector conecta con sus vivencias propias. En el 72.2% (trece libros de texto) de la muestra, hallamos actividades posteriores con preguntas que relacionan la lectura con su experiencia cotidiana. No obstante, el 27.8% (cinco libros de texto) no involucran esta tipología de preguntas.

Tabla 192
Preguntas de elaboración personal en los libros de texto

			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	13	72.2	72.2	72.2	
	NO	5	27.8	27.8	100.0	
	Total	18	100.0	100.0		

Por lo que se refiere a la editorial SM, los libros de texto de todos los cursos incluyen cuestiones vinculadas a la aportación de valoraciones. En cambio, el 66.7% (cuatro libros de texto) de materiales de la editorial Anaya concreta el trabajo con estas

preguntas a partir de tercer curso. Por otra parte, la editorial Santillana envuelve actividades posteriores a la lectura en el 50% (tres libros de texto), apareciendo la exposición de valoraciones y preferencias a partir del segundo tramo.

Tabla 193

Preguntas de elaboración personal por editorial

Bl.2. Editorial			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	SÍ	4	66.7	66.7	66.7
		NO	2	33.3	33.3	100.0
		Total	6	100.0	100.0	
SM	Válido	SÍ	6	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido	SÍ	3	50.0	50.0	50.0
		NO	3	50.0	50.0	100.0
		Total	6	100.0	100.0	

A partir del segundo tramo, los libros de texto explicitan actividades de reflexión y generación de interpretaciones propias. Además, el 33.3% (un libro de texto) de tercer curso prescinde de este tipo de preguntas y el 66.7% (dos libros de texto) de primero y segundo curso no explicitan actividades con interrogantes con los que emitir valoraciones personales.

Tabla 194
Preguntas de elaboración personal por curso

Bl.3. Curso			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Primer curso	Válido	SÍ	1	33.3	33.3	33.3
		NO	2	66.7	66.7	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Segundo curso	Válido	SÍ	1	33.3	33.3	33.3
		NO	2	66.7	66.7	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Tercer curso	Válido	SÍ	2	66.7	66.7	66.7
		NO	1	33.3	33.3	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Cuarto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Quinto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Sexto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0

BII.4.18. Hay preguntas que estimulan investigar a partir de la lectura.

El contenido de lo leído da pie a que el lector amplíe conocimientos e investigue a partir del contenido del texto. El análisis manifiesta que las propuestas de indagación tras la lectura es una apuesta formativa que incorpora el 50% (nueve libros de texto) de la muestra

Tabla 195
Preguntas de investigación en los libros de texto

			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	9	50.0	50.0	50.0	
	NO	9	50.0	50.0	100.0	
	Total	18	100.0	100.0		

Por otra parte, la editorial Anaya recoge preguntas orientadas a la indagación a partir de tercer curso, coincidiendo con el 66.7% (cuatro libros de texto) de los materiales analizados. Unido a ello, la editorial Santillana trabaja con estas propuestas en el 50% (tres libros de texto) que corresponden a los libros de texto del segundo tramo.

Finalmente, la editorial SM explicita exclusivamente preguntas de investigación en libros de texto de quinto y sexto curso, el cual corresponde al 33.3% (dos libros de texto) de la muestra.

Tabla 196

Preguntas de investigación por editorial

BI.2. Editorial			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	SÍ	4	66.7	66.7	66.7
		NO	2	33.3	33.3	100.0
		Total	6	100.0	100.0	
SM	Válido	SÍ	2	33.3	33.3	33.3
		NO	4	66.7	66.7	100.0
		Total	6	100.0	100.0	
Santillana	Válido	SÍ	3	50.0	50.0	50.0
		NO	3	50.0	50.0	100.0
		Total	6	100.0	100.0	

Los planteamientos de trabajo posteriores a la lectura envuelven la indagación en todos los libros de quinto y sexto curso. No obstante, es apreciable que los libros de primero y segundo curso no explicitan preguntas en las que ahondar y cuestionarse sobre el texto en las secuencias de lectura. Además, el 33.3% (un libro de texto) de la muestra de tercer curso y el 66.7% (dos libros de texto) en cuarto curso plasman esta tipología de preguntas.

Tabla 197
Preguntas de investigación por curso

Bl.3. Curso				Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Primer curso	Válido	NO		3	100.0	100.0	100.0
Segundo curso	Válido	NO		3	100.0	100.0	100.0
Tercer curso	Válido	SÍ		1	33.3	33.3	33.3
		NO		2	66.7	66.7	100.0
		Total		3	100.0	100.0	
Cuarto curso	Válido	SÍ		2	66.7	66.7	66.7
		NO		1	33.3	33.3	100.0
		Total		3	100.0	100.0	
Quinto curso	Válido	SÍ		3	100.0	100.0	100.0
Sexto curso	Válido	SÍ		3	100.0	100.0	100.0

V.4.2.4.5. Actividades para valorar el grado de comprensión

La comprensión del lenguaje escrito es una competencia ejercitada desde todos los libros de texto mediante actividades variadas que posibilitan al lector comprobar su desarrollo comprensivo a través de la aprobación textual.

BII.4.19. Selección múltiple de opciones.

Al valorar el grado de comprensión lectora, las actividades que acompañan las secuencias de lecturas trabajan con la selección múltiple de opciones en los libros de texto de todas las editoriales y cursos.

Tabla 198
Selección múltiple en los libros de texto

				Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ			18	100.0	100.0	100.0

Tabla 199

Selección múltiple por editorial

Bl.2. Editorial			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	SÍ	6	100.0	100.0	100.0
SM	Válido	SÍ	6	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido	SÍ	6	100.0	100.0	100.0

Tabla 200

Selección múltiple por curso

Bl.3. Curso			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Primer curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Segundo curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Tercer curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Cuarto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Quinto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Sexto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0

BII.4.20. Preguntas de verdadero/falso en torno al texto.

Otra modalidad de respuesta con la que identificar ideas del texto o evaluar si se ha comprendido consiste en actividades de verdadero y falso. El 72.2% (trece libros de texto) de la muestra incluye tareas posteriores con enunciados o preguntas de verdadero/falso sobre el contenido del texto, frente al 27.8% (cinco libros de texto) que no explicitan este planteamiento de trabajo posterior a la lectura.

Tabla 201

Preguntas de verdadero/falso en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	13	72.2	72.2	72.2
	NO	5	27.8	27.8	100.0
	Total	18	100.0	100.0	

En primer lugar, la editorial Santillana apuesta por esta opción de trabajo en todos los cursos. Sin embargo, solamente el 33.3% (dos libros de texto) de material de la editorial Anaya involucran la identificación de afirmaciones verdaderas o falsas, las cuales corresponden a unidades formativas de primero y segundo curso. Por último, la editorial SM trabaja con estos ejercicios a partir de segundo curso, explicitando el 83.3% (cinco libros de texto) el trabajo con preguntas de autoevaluación de su capacidad de comprensión.

Tabla 202

Preguntas de verdadero/falso por editorial

Bl.2. Editorial			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	SÍ	2	33.3	33.3	33.3
		NO	4	66.7	66.7	100.0
		Total	6	100.0	100.0	
SM	Válido	SÍ	5	83.3	83.3	83.3
		NO	1	16.7	16.7	100.0
		Total	6	100.0	100.0	
Santillana	Válido	SÍ	6	100.0	100.0	100.0

Para concluir, el análisis manifiesta que esta opción que comprueba la asimilación de la lectura es incluida en los materiales de segundo y tercer curso. A pesar de ello, el 66.7% (dos libros de texto) del resto de curso explicita el trabajo con esta tipología de preguntas en las secuencias de lectura, prescindiendo el 33.3% (un libro de texto) de manuales para estos niveles de la identificación y reconocimiento de enunciados verdaderos o falsos.

Tabla 203
Preguntas de verdadero/falso por curso

Bl.3. Curso			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Primer curso	Válido	SÍ	2	66.7	66.7	66.7
		NO	1	33.3	33.3	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Segundo curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Tercer curso	Válido	SÍ	2	66.7	66.7	66.7
		NO	1	33.3	33.3	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Cuarto curso	Válido	SÍ	2	66.7	66.7	66.7
		NO	1	33.3	33.3	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Quinto curso	Válido	SÍ	2	66.7	66.7	66.7
		NO	1	33.3	33.3	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Sexto curso	Válido	SÍ	2	66.7	66.7	66.7
		NO	1	33.3	33.3	100.0
		Total	3	100.0	100.0	

BII.4.21. Relacionar textos, palabras o imágenes.

Las actividades que vinculan texto, palabras o imágenes son trabajadas en las prácticas posterior a la lectura en todos los cursos y editoriales. El trabajo tras la lectura implica la asociación de ideas sobre el texto, bien con información textual o ilustraciones. Estas propuestas involucran la descripción y reconocimiento de la idea principal y detalles del texto para establecer correspondencias.

Tabla 204
Relacionar textos, palabras o imágenes en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	18	100.0	100.0	100.0

Tabla 205

Relacionar textos, palabras o imágenes por editorial

Bl.2. Editorial		Frecuencia		Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje
					válido	acumulado
Anaya	Válido	SÍ	6	100.0	100.0	100.0
SM	Válido	SÍ	6	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido	SÍ	6	100.0	100.0	100.0

Tabla 206

Relacionar textos, palabras o imágenes por curso

Bl.3. Curso		Frecuencia		Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje
					válido	acumulado
Primer curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Segundo curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Tercer curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Cuarto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Quinto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Sexto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0

BII.4.22. Subrayar y localizar datos e ideas en el texto.

Los datos determinan que casi la totalidad de materiales trabajan la lectura a través de la identificación de ideas del texto que son remarcadas, siendo el 94.4% (diecisiete libros de texto) de la muestra los que comprenden estas propuestas, frente a un escaso 5.6% (un libro de texto) que no explicita tareas vinculadas al subrayado de ideas.

Tabla 207

Subrayar y localizar ideas en los libros de texto

		Frecuencia		Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje
					válido	acumulado
Válido	SÍ	17	94.4	94.4	94.4	
	NO	1	5.6	5.6		100.0
	Total	18	100.0	100.0		

Desde la editorial Anaya y Santillana, los recursos ofrecidos en todos los cursos optan por subrayar y localizar información de la lectura. Inmerso en el 5.6%, el material de tercer curso de la editorial SM obvia tareas vinculadas al subrayado de ideas, siendo el 16.7% (un libro de texto) de los materiales analizados desde esta editorial.

Tabla 208
Subrayar y localizar ideas por editorial

BI.2. Editorial			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	SÍ	6	100.0	100.0	100.0
SM	Válido	SÍ	5	83.3	83.3	83.3
		NO	1	16.7	16.7	100.0
		Total	6	100.0	100.0	
Santillana	Válido	SÍ	6	100.0	100.0	100.0

Finalmente, el análisis según el curso manifiesta el trabajo de esta estrategia en todos los cursos a excepción del 33.3% (un libro de texto) de materiales de tercer curso.

Tabla 209
Subrayar y localizar ideas por curso

BI.3. Curso			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Primer curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Segundo curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Tercer curso	Válido	SÍ	2	66.7	66.7	66.7
		NO	1	33.3	33.3	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Cuarto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Quinto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Sexto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0

BII.4.23. Organizar una secuencia de imágenes o frases.

El trabajo posterior a la lectura vinculado a la organización de una secuencia de imágenes o frases del texto es explicitado en el 94.4% (diecisiete libros de texto) de la

muestra, siendo un escaso 5.6% (un libro de texto) el material que prescinde trabajar la organización de la secuencia de lectura a través de imágenes o frases.

Tabla 210

Organización de secuencias de imágenes o frases en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	17	94.4	94.4	94.4
	NO	1	5.6	5.6	100.0
	Total	18	100.0	100.0	

En función a la editorial, los materiales de la editorial SM y Santillana ofrecen estas tareas de comprensión lectora desde todos los cursos. Aun así, hay que considerar que el 5.6% (un libro de texto) no aborda propuestas vinculadas a la organización de una secuencia de imágenes o frases, coincidiendo con el libro de primer curso de Anaya. Por tanto, la editorial Anaya plasma esta secuencia de trabajo en el 83.3% (cinco libros de texto) de la muestra.

Tabla 211

Organización de secuencias de imágenes o frases por editorial

Bl.2. Editorial				Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	SÍ	5	83.3	83.3	83.3	
		NO	1	16.7	16.7	100.0	
		Total	6	100.0	100.0		
SM	Válido	SÍ	6	100.0	100.0	100.0	
Santillana	Válido	SÍ	6	100.0	100.0	100.0	

Por último, el análisis por cursos establece que el trabajo de la comprensión lectora sobre la organización de secuencias es desarrollado en todos recursos a partir de segundo curso. No obstante, el 66.7% (dos libros de texto) de materiales en primer curso también plantean esta propuesta de trabajo, siendo el 33.3% (un libro de texto) los que no abordan.

Tabla 212

Organización de secuencias de imágenes o frases por curso

Bl.3. Curso		Frecuencia		Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje
				válido	acumulado	
Primer curso	Válido	SÍ	2	66.7	66.7	66.7
		NO	1	33.3	33.3	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Segundo curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Tercer curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Cuarto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Quinto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Sexto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0

BII.4.24. Preguntas sobre el texto.

Las preguntas sobre el contenido textual es una propuesta práctica posterior a la lectura que explicitan todas las unidades formativas. Generalmente, las actividades de comprensión lectora que acompañan las lecturas proponen baterías de preguntas que desarrollan la lectura desde el nivel literal, inferencial y crítico.

Tabla 213

Preguntas sobre el texto en los libros de texto

		Frecuencia		Porcentaje	Porcentaje
				válido	acumulado
Válido	SÍ	18	100.0	100.0	100.0

Tabla 214

Preguntas sobre el texto por editorial

Bl.2. Editorial		Frecuencia		Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje
				válido	acumulado	
Anaya	Válido	SÍ	6	100.0	100.0	100.0
SM	Válido	SÍ	6	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido	SÍ	6	100.0	100.0	100.0

Tabla 215

Preguntas sobre el texto por curso

Bl.3. Curso					Porcentaje	Porcentaje
		Frecuencia	Porcentaje	válido	acumulado	
Primer curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Segundo curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Tercer curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Cuarto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Quinto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Sexto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0

BII.4.25. Rellenar huecos o completar frases con elementos suprimidos.

Respecto a las actividades posteriores vinculadas a completar frases o huecos con elementos suprimidos de la lectura, el 66.7% (doce libros de texto) de la muestra contienen estas propuestas, mientras que el 33.3% (seis libros de texto) prescinden de tareas centradas en identificar ideas con las que completar partes o elementos suprimidos.

Tabla 216

Rellenar huecos o completar frases en los libros de texto

					Porcentaje	Porcentaje
		Frecuencia	Porcentaje	válido	acumulado	
Válido	SÍ	12	66.7	66.7	66.7	
	NO	6	33.3	33.3	100.0	
	Total	18	100.0	100.0		

En relación a las editoriales, las actividades posteriores a la lectura de la editorial Anaya trabajan con esta estrategia en toda la etapa. Sin embargo, el 33.3% (dos libros de texto) del material de la editorial SM no apuesta por esta tarea, siendo manuales de tercero y cuarto curso. Además, la editorial Santillana no selecciona esta estrategia en el segundo tramo, coincidiendo con el 66.7% (cuatro libros de texto) de los materiales analizados y ofreciendo estas tareas en el 33.3% (dos libros de texto) de la muestra de esta editorial.

Tabla 217

Rellenar huecos o completar frases por editorial

Bl.2. Editorial			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	SÍ	6	100.0	100.0	100.0
SM	Válido	SÍ	4	66.7	66.7	66.7
		NO	2	33.3	33.3	100.0
		Total	6	100.0	100.0	
Santillana	Válido	SÍ	2	33.3	33.3	33.3
		NO	4	66.7	66.7	100.0
		Total	6	100.0	100.0	

Finalmente, el análisis de datos por cursos hace patente que el trabajo vinculado a completar frases o huecos del texto es más común desde los primeros cursos. De hecho, todos los materiales de primero y segundo curso incluyen estas propuestas de trabajo, frente al 33.3% (un libro de texto) de tercero y cuarto curso y el 66.7% (dos libros de texto) de quinto y sexto curso que explicitan tareas vinculadas a rellenar o completar huecos sobre la lectura.

Tabla 218
Rellenar huecos o completar frases por curso

Bl.3. Curso			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Primer curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Segundo curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Tercer curso	Válido	SÍ	1	33.3	33.3	33.3
		NO	2	66.7	66.7	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Cuarto curso	Válido	SÍ	1	33.3	33.3	33.3
		NO	2	66.7	66.7	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Quinto curso	Válido	SÍ	2	66.7	66.7	66.7
		NO	1	33.3	33.3	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Sexto curso	Válido	SÍ	2	66.7	66.7	66.7
		NO	1	33.3	33.3	100.0
		Total	3	100.0	100.0	

BII.4.26. Realizar un resumen.

La realización de un resumen del texto es una actividad incluida en el 72.2% (trece libros de texto) de la muestra, mientras que el 27.8% (cinco libros de texto) no diseñan actividades enfocadas en el desarrollo de esta propuesta de trabajo posterior a la lectura.

Tabla 219
Resumen del texto en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	13	72.2	72.2	72.2
	NO	5	27.8	27.8	100.0
	Total	18	100.0	100.0	

Especificando por editoriales, la editorial Anaya y SM recogen la realización de resúmenes en el 83.3% (cinco libros de texto) de materiales. Acerca de la editorial Anaya, esta actividad es trabajada en los libros de texto a partir de segundo curso y, por otra parte, la editorial SM obvia la elaboración de resúmenes desde tercer curso. Finalmente, los materiales de la editorial Santillana los introduce en el segundo tramo, coincidiendo con el 50% (tres libros de texto) de la muestra de esta editorial.

Tabla 220

Resumen del texto por editorial

Bl.2. Editorial				Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	SÍ	5	83.3	83.3	83.3	
		NO	1	16.7	16.7	100.0	
		Total	6	100.0	100.0		
SM	Válido	SÍ	5	83.3	83.3	83.3	
		NO	1	16.7	16.7	100.0	
		Total	6	100.0	100.0		
Santillana	Válido	SÍ	3	50.0	50.0	50.0	
		NO	3	50.0	50.0	100.0	
		Total	6	100.0	100.0		

En último lugar, basándonos en el curso, los datos determinan que todos los libros del segundo tramo proponen la realización de resúmenes. Sin embargo, el 33.3% (un libro de texto) respectivamente de materiales de primer y tercer curso y el 66.7% (dos libros de texto) de segundo curso recogen esta actividad de síntesis y reelaboración de información. Por tanto, es evidente que la realización de resúmenes es una actividad de expresión escrita que tiene mayor relevancia en el segundo tramo.

Tabla 221
Resumen del texto por curso

Bl.3. Curso			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Primer curso	Válido	SÍ	1	33.3	33.3	33.3
		NO	2	66.7	66.7	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Segundo curso	Válido	SÍ	2	66.7	66.7	66.7
		NO	1	33.3	33.3	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Tercer curso	Válido	SÍ	1	33.3	33.3	33.3
		NO	2	66.7	66.7	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Cuarto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Quinto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Sexto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0

V.4.2.5. Planteamiento de trabajo de la comprensión lectora

Este bloque analiza aspectos generales referidos al planteamiento de trabajo de la comprensión lectora expuestos en las secuencias de lectura de los libros de texto.

BII.5.1. La comprensión lectora se trabaja como un proceso constructivo e interactivo abierto en todo momento al uso de estrategias de lectura.

La comprensión de escritos tiene que ser abordada didácticamente desde un proceso de interacción constante a través de estrategias encaminadas a que el lector construya significados en torno al texto. Sin embargo, los datos revelan que el 77.8% (catorce libros de texto) de los materiales no abordan este enfoque de trabajo aludiendo el uso de estrategias de lectura en las secuencias de trabajo del proceso lector.

Las unidades formativas no explicitan un trabajo marcado en estadios (antes, durante y después) enfocados a la ejercitación del lector de estrategias cognitivas y metacognitivas, siendo solamente el 22.2% (cuatro libros de texto) los materiales que diseñan secuencias de lectura con este formato.

Tabla 222

Enfoque de la comprensión lectora en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	4	22.2	22.2	22.2
	NO	14	77.8	77.8	100.0
	Total	18	100.0	100.0	

Especificando sobre el enfoque de trabajo por editorial, en primer lugar, la editorial SM y Santillana no plantean en ningún curso secuencias completas que envuelven este desarrollo lector. En relación a los libros de texto que trabajan la comprensión lectora desde la interacción y construcción de significados, la editorial Anaya usa estrategias en el 66.7% (cuatro libros de texto) de materiales, coincidiendo con libros de texto de a partir de tercer curso.

Tabla 223

Enfoque de la comprensión lectora por editorial

Bl.2. Editorial		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaj e válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	SÍ	4	66.7	66.7
		NO	2	33.3	100.0
		Total	6	100.0	100.0
SM	Válido	NO	6	100.0	100.0
Santillana	Válido	NO	6	100.0	100.0

Puntualizando por cursos, los datos obtenidos establecen que ningún material de primero y segundo curso enfoca el proceso de comprensión del lenguaje escrito desde esta perspectiva. No obstante, el 33.3% (un libro de texto) de los manuales del resto de cursos proponen el trabajo marcado en estrategias antes, durante y después de la lectura, frente al 66.7% (dos libros de texto) que esbozan este enfoque de trabajo.

Tabla 224
Enfoque de la comprensión lectora por curso

Bl.3. Curso.			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Primer curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0
Segundo curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0
Tercer curso	Válido	SÍ	1	33.3	33.3	33.3
		NO	2	66.7	66.7	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Cuarto curso	Válido	SÍ	1	33.3	33.3	33.3
		NO	2	66.7	66.7	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Quinto curso	Válido	SÍ	1	33.3	33.3	33.3
		NO	2	66.7	66.7	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Sexto curso	Válido	SÍ	1	33.3	33.3	33.3
		NO	2	66.7	66.7	100.0
		Total	3	100.0	100.0	

BII.5.2. La comprensión lectora se trabaja en todas las unidades formativas.

Las unidades formativas de todos los libros de texto trabajan esta destreza a través de la lectura de textos acompañados de tareas posterior con el fin de ahondar el nivel de competencia lectora alcanzada por el lector. Por tanto, es posible inferir que el trabajo de la lectura está principalmente enfocado a la evaluación.

Tabla 225
Comprensión lectora en las unidades formativas de los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	18	100.0	100.0	100.0

Tabla 226

Comprensión lectora en las unidades formativas por editorial

BI.2. Editorial			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	SÍ	6	100.0	100.0	100.0
SM	Válido	SÍ	6	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido	SÍ	6	100.0	100.0	100.0

Tabla 227

Comprensión lectora en las unidades formativas por curso

BI.3. Curso			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Primer curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Segundo curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Tercer curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Cuarto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Quinto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Sexto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0

BII.5.3. Las unidades formativas incitan a leer comprensivamente a partir del uso de estrategias durante todo el proceso lector

En los libros de texto, el planteamiento didáctico de la lectura debe envolver propuestas que incentiven leer comprensivamente. Sin embargo, el 88.9% (dieciséis libros de texto) de la muestra no aporta secuencias de trabajos que involucran procesar el texto comprensivamente, eludiendo la realización de una lectura estratégica. A su vez, se explicita el abordaje de estrategias lectoras únicamente en las actividades posteriores.

Tabla 228

Las unidades formativas de los libros de texto incitan a leer comprensivamente

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	2	11.1	11.1	11.1
	NO	16	88.9	88.9	100.0
	Total	18	100.0	100.0	

En cambio, el 11.1% (dos libros de texto) incentivan el uso de estrategias durante todo el proceso lector, coincidiendo con los libros de primer y segundo curso de la editorial Santillana. De modo que el 33.3% (dos libros de texto) de la editorial Santillana trabajan la lectura estratégica con la que el lector le aporte sentido al texto.

Tabla 229

Las unidades formativas incitan a leer comprensivamente por editorial

Bl.2. Editorial				Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	NO	6	100.0	100.0	100.0	100.0
SM	Válido	NO	6	100.0	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido	SÍ	2	33.3	33.3	33.3	33.3
		NO	4	66.7	66.7	100.0	100.0
		Total	6	100.0	100.0	100.0	

Para concluir, los datos atendiendo al nivel educativo manifiestan que, a partir de tercer curso, las unidades formativas estimulan procedimientos enfocados a procesar apropiadamente el texto. Por otra parte, los libros de texto de primero y segundo curso proponen exclusivamente este enfoque de trabajo en el 33.3% (un libro de texto), no incentivando su realización en el 66.7% (dos libros de texto) de la muestra.

Tabla 230

Las unidades formativas incitan a leer comprensivamente por curso

Bl.3. Curso			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Primer curso	Válido	SÍ	1	33.3	33.3	33.3
		NO	2	66.7	66.7	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Segundo curso	Válido	SÍ	1	33.3	33.3	33.3
		NO	2	66.7	66.7	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Tercer curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0
Cuarto curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0
Quinto curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0
Sexto curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0

BII.5.4. El planteamiento de trabajo y actividades propuestas desarrollan estrategias cognitivas y metacognitivas.

El trabajo de la comprensión lectora exige que el lector sea capaz de aplicar y utilizar estrategias cognitivas y metacognitivas. A partir de aquí, el análisis manifiesta que el 55.6% (diez libros de texto) de materiales incluyen actividades y pautas de trabajo que detallan recursos con los que planificar, controlar y evaluar el desarrollo del proceso de lectura, mientras que el 44.4% (ocho libros de texto) no sugieren este enfoque lector en las actividades y secuencias de trabajo.

Tabla 231

Estrategias cognitivas y metacognitivas en las actividades de los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	10	55.6	55.6	55.6
	NO	8	44.4	44.4	100.0
	Total	18	100.0	100.0	

En relación al 55.6%, que presentan este enfoque de trabajo autorregulado, la editorial SM introduce estrategias lectoras en todos los cursos. Por otra parte, la editorial Anaya planifica este procedimiento de trabajo en el 50% (tres libros de texto) de

materiales, coincidiendo con los del segundo tramo. Por último, la editorial Santillana prescinde de este planteamiento lector en el 66.7% (cuatro libros de texto), trabajándolo únicamente en primer y tercer curso.

Tabla 232

Estrategias cognitivas y metacognitivas en las actividades por editorial

Bl.2. Editorial			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	SÍ	3	50.0	50.0	50.0
		NO	3	50.0	50.0	100.0
		Total	6	100.0	100.0	
SM	Válido	SÍ	6	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido	SÍ	1	16.7	16.7	16.7
		NO	5	83.3	83.3	100.0
		Total	6	100.0	100.0	

En último lugar, estos procedimientos aplicados durante la lectura son trabajados en distinto grado según el curso. En primer lugar, todos los libros de sexto curso plasman este enfoque de trabajo. Unido a ello, el 66.7% (dos libros de texto) de materiales de tercero, cuarto, quinto y sexto curso y el 33.3% (un libro de texto) respectivamente de primero y segundo desarrollan estos mecanismos en las secuencias de lectura de estos materiales.

Tabla 233

Estrategias cognitivas y metacognitivas en las actividades por curso

Bl.3. Curso			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Primer curso	Válido	SÍ	1	33.3	33.3	33.3
		NO	2	66.7	66.7	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Segundo curso	Válido	SÍ	1	33.3	33.3	33.3
		NO	2	66.7	66.7	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Tercer curso	Válido	SÍ	2	66.7	66.7	66.7
		NO	1	33.3	33.3	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Cuarto curso	Válido	SÍ	2	66.7	66.7	66.7
		NO	1	33.3	33.3	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Quinto curso	Válido	SÍ	2	66.7	66.7	66.7
		NO	1	33.3	33.3	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Sexto curso	Válido	SÍ	2	66.7	66.7	66.7
		NO	1	33.3	33.3	100.0
		Total	3	100.0	100.0	

V.4.2.6. Estrategias de comprensión lectora

La actividad cognitiva y metacognitiva es clave ante la generación de una comprensión textual plena en los lectores en formación. El análisis de las unidades de programación observa esencialmente la presencia de estrategias de carácter cognitivo, las cuales los lectores ponen en práctica en el trabajo posterior a la lectura.

V.4.2.6.1. Estrategias cognitivas

BII.6.1. Incorpora el uso de estrategias cognitivas (orientadas a la obtención de conocimiento).

Los planteamientos de trabajo y actividades de los materiales analizados envuelven un modelo cognitivo de lectura basado en la obtención de conocimiento a través de procesos mentales que intervienen al comprender. En definitiva, las secuencias de lectura de todas las editoriales y cursos van acompañadas de tareas que desarrollan estrategias de tipo cognitivo.

Tabla 234

Estrategias cognitivas en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	18	100.0	100.0	100.0

Tabla 235

Estrategias cognitivas por editorial

BI.2. Editorial		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido SÍ	6	100.0	100.0	100.0
SM	Válido SÍ	6	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido SÍ	6	100.0	100.0	100.0

Tabla 236

Estrategias cognitivas por curso

BI.3. Curso		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Primer curso	Válido SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Segundo curso	Válido SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Tercer curso	Válido SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Cuarto curso	Válido SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Quinto curso	Válido SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Sexto curso	Válido SÍ	3	100.0	100.0	100.0

V.4.2.6.2. Estrategias metacognitivas

BII.6.2. Las actividades y apartados del libro de texto proponen el uso de estrategias de planificación (conocimientos previos, objetivos de lectura...).

Respecto al desarrollo de una respuesta metacognitiva de planificación, el análisis revela que el 50% (nueve libros de texto) del material analizado incluyen pautas previas ligadas a la identificación del propósito, determinación de objetivos o extracción de ideas previas. No obstante, la mitad de materiales prescinden de este trabajo previo.

Tabla 237

Estrategias de planificación en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	9	50.0	50.0	50.0
	NO	9	50.0	50.0	100.0
	Total	18	100.0	100.0	

En primer lugar, desde la editorial Anaya, el 66.7% (cuatro libros de texto) de la muestra introduce actividades y apartados que planifican estas destrezas que inciden en la predisposición sobre el texto, coincidiendo con primero y segundo curso. A su vez, el 50% (tres libros de texto) de materiales de la editorial SM aborda estos procedimientos prelectores, siendo en segundo, cuarto y sexto curso. En cambio, la editorial Santillana únicamente especifica esta organización previa a la lectura en primero y segundo curso, el cual corresponde al 33.3% de la muestra para esta editorial.

Tabla 238
Estrategias de planificación por editorial

Bl.2. Editorial			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	SÍ	4	66.7	66.7	66.7
		NO	2	33.3	33.3	100.0
		Total	6	100.0	100.0	
SM	Válido	SÍ	3	50.0	50.0	50.0
		NO	3	50.0	50.0	100.0
		Total	6	100.0	100.0	
Santillana	Válido	SÍ	2	33.3	33.3	33.3
		NO	4	66.7	66.7	100.0
		Total	6	100.0	100.0	

Finalmente, en cuanto a la aparición por cursos, el 33.3% (un libro de texto) de los materiales de primero, tercero y quinto curso emprenden la organización y planificación de la lectura. Por otra parte, la lectura es planificada respectivamente en el 66.7% (dos libros de texto) de segundo, cuarto y sexto curso.

Tabla 239
Estrategias de planificación por curso

Bl.3. Curso			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Primer curso	Válido	SÍ	1	33.3	33.3	33.3
		NO	2	66.7	66.7	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Segundo curso	Válido	SÍ	2	66.7	66.7	66.7
		NO	1	33.3	33.3	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Tercer curso	Válido	SÍ	1	33.3	33.3	33.3
		NO	2	66.7	66.7	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Cuarto curso	Válido	SÍ	2	66.7	66.7	66.7
		NO	1	33.3	33.3	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Quinto curso	Válido	SÍ	1	33.3	33.3	33.3
		NO	2	66.7	66.7	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Sexto curso	Válido	SÍ	2	66.7	66.7	66.7
		NO	1	33.3	33.3	100.0
		Total	3	100.0	100.0	

BII.6.3. Las actividades y apartados del libro de texto proponen el uso de estrategias de control y supervisión (formular preguntas, releer, atención...).

Las estrategias metacognitivas basadas en el control y supervisión de la lectura son planificadas en el 22.2% (cuatro libros de texto) de la muestra, las cuales explicitan en sus actividades y apartados habilidades vinculadas al control y revisión de la lectura. Por tanto, aquellos que prescinden de estas estrategias son el 77.8% (catorce libros de texto).

Tabla 240

Estrategias de control y supervisión en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	4	22.2	22.2	22.2
	NO	14	77.8	77.8	100.0
	Total	18	100.0	100.0	

Las unidades formativas de la editorial SM no hacen uso de estrategias de control y supervisión. Además, la editorial Anaya envuelve este enfoque previo en cuarto curso, eludiendo el trabajo con estas estrategias en el 83.3% (cinco libros de texto) de manuales. Sin embargo, la editorial Santillana concreta en mayor medida un tratamiento lector basado en el control y supervisión, siendo el 50% (tres libros de texto) correspondiente al primer tramo.

Tabla 241

Estrategias de control y supervisión por editorial

Bl.2. Editorial				Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	SÍ	1	16.7	16.7	16.7	
		NO	5	83.3	83.3	100.0	
		Total	6	100.0	100.0		
SM	Válido	NO	6	100.0	100.0	100.0	
Santillana	Válido	SÍ	3	50.0	50.0	50.0	
		NO	3	50.0	50.0	100.0	
		Total	6	100.0	100.0		

Por otra parte, el análisis evidencia que los últimos cursos de la etapa prescinden de este trabajo de control de la lectura, puesto que exclusivamente el 33.3% (un libro de texto) de material de primero a cuarto curso supervisan la comprensión del texto a través de estrategias que controlan lo leído y, en cambio, el 66.7% (dos libros de texto) de los materiales no plasman este enfoque de trabajo lector.

Tabla 242
Estrategias de control y supervisión por curso

Bl.3. Curso			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Primer curso	Válido	SÍ	1	33.3	33.3	33.3
		NO	2	66.7	66.7	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Segundo curso	Válido	SÍ	1	33.3	33.3	33.3
		NO	2	66.7	66.7	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Tercer curso	Válido	SÍ	1	33.3	33.3	33.3
		NO	2	66.7	66.7	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Cuarto curso	Válido	SÍ	1	33.3	33.3	33.3
		NO	2	66.7	66.7	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Quinto curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0
Sexto curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0

BII.6.4. Las actividades y apartados del libro de texto proponen el uso de estrategias de evaluación.

El desarrollo lector centrado en el uso de estrategias de evaluación es emprendido en el 27.8% (cinco libros de texto) de la muestra, obviando el 72.2% (trece libros de texto) actividades con estrategias de evaluación durante el proceso lector.

Tabla 243
Estrategias de evaluación en los libros de texto

			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ		5	27.8	27.8	27.8
	NO		13	72.2	72.2	100.0
	Total		18	100.0	100.0	

La editorial Santillana no recoge la ejercitación de estrategias de evaluación en ningún curso. A su vez, la editorial SM desarrolla en el 16.7% (un libro de texto) esta tipología de estrategia, el cual coincide con el libro de quinto curso. Finalmente, la editorial Anaya plantea un mayor uso de estrategias evaluativas, plasmando el 66.7% (cuatro libros de texto) de manuales secuencias de lectura con estrategias de evaluación, los cuales corresponden con libros de texto a partir de tercer curso.

Tabla 244

Estrategias de evaluación por editorial

BI.2. Editorial			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	SÍ	4	66.7	66.7	66.7
		NO	2	33.3	33.3	100.0
		Total	6	100.0	100.0	
SM	Válido	SÍ	1	16.7	16.7	16.7
		NO	5	83.3	83.3	100.0
		Total	6	100.0	100.0	
Santillana	Válido	NO	6	100.0	100.0	100.0

Tabla 245
Estrategias de evaluación por curso

Bl.3. Curso			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Primer curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0
Segundo curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0
Tercer curso	Válido	SÍ	1	33.3	33.3	33.3
		NO	2	66.7	66.7	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Cuarto curso	Válido	SÍ	1	33.3	33.3	33.3
		NO	2	66.7	66.7	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Quinto curso	Válido	SÍ	2	66.7	66.7	66.7
		NO	1	33.3	33.3	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Sexto curso	Válido	SÍ	1	33.3	33.3	33.3
		NO	2	66.7	66.7	100.0
		Total	3	100.0	100.0	

Respecto al análisis por cursos, los datos revelan que ningún libro de texto de primero y segundo curso incluye estrategias evaluativas en las secuencias de trabajo de la lectura. No obstante, el 33.3% (un libro de texto) de la muestra de tercero, cuarto y sexto curso plasman estas habilidades al abordar el proceso de comprensión lectora y, además, el 66.7% (un libro de texto) son propuestos en quinto curso. En definitiva, se aprecia que las estrategias de evaluación son aplicadas a partir de tercer curso y, además, trabajadas más frecuentemente en los últimos cursos de la etapa.

BII.6.5. Incorpora el uso de estrategias afectivo-motivacionales (vinculadas a la actitud del lector).

Las estrategias afectivo-motivacionales son abordadas por el 38.9% (siete libros de texto) de la muestra, siendo superior el porcentaje que no abordan el nivel afectivo en las secuencias de lectura, en concreto el 61.1% (once libros de texto) de materiales analizados.

Tabla 246

Estrategias afectivo-motivacionales en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	7	38.9	38.9	38.9
	NO	11	61.1	61.1	100.0
	Total	18	100.0	100.0	

El 66.7% (cuatro libros de texto) de materiales de la editorial Anaya incorporan estrategias motivacionales a partir de tercer curso. Además, en lo referente a la editorial SM, el 50% (tres libros de texto) envuelve estrategias vinculadas a la actitud del lector en primero, quinto y sexto curso. Por último, la editorial Santillana no recoge esta tipología de estrategias desde ningún curso.

Tabla 247

Estrategias afectivo-motivacionales por editorial

Bl.2. Editorial		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	SÍ	4	66.7	66.7
		NO	2	33.3	100.0
		Total	6	100.0	100.0
SM	Válido	SÍ	3	50.0	50.0
		NO	3	50.0	100.0
		Total	6	100.0	100.0
Santillana	Válido	NO	6	100.0	100.0

El trabajo con estrategias afectivo-motivacionales varía atendiendo al curso. En primer lugar, los libros de texto de primero a cuarto curso trabajan el nivel afectivo-motivacional en el 33.3% (un libro de texto) de los materiales para estos cursos. Sin embargo, el 66.7% (dos libros de texto) de manuales de quinto y sexto curso involucran actividades y tareas centradas en la actitud del lector y factores con los que acercar a la lectura.

Tabla 248
Estrategias afectivo-motivacionales por curso

Bl.3. Curso			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Primer curso	Válido	SÍ	1	33.3	33.3	33.3
		NO	2	66.7	66.7	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Segundo curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0
Tercer curso	Válido	SÍ	1	33.3	33.3	33.3
		NO	2	66.7	66.7	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Cuarto curso	Válido	SÍ	1	33.3	33.3	33.3
		NO	2	66.7	66.7	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Quinto curso	Válido	SÍ	2	66.7	66.7	66.7
		NO	1	33.3	33.3	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Sexto curso	Válido	SÍ	2	66.7	66.7	66.7
		NO	1	33.3	33.3	100.0
		Total	3	100.0	100.0	

V.4.2.7. Niveles de comprensión lectora

Los planteamientos de trabajo posteriores a la lectura muestran un desarrollo lector variado en niveles de comprensión, puesto que las actividades y preguntas posibilitan al lector profundizar en distintos ámbitos del texto. Aunque las secuencias de lectura de las unidades formativas emprenden en mayor grado la comprensión desde el nivel literal a través de tareas vinculadas a la extracción de la idea principal o identificación de mensajes del texto, el resto de niveles también son ejercitados.

BII.7.1. Nivel literal (recuperación de información explícita).

Las unidades formativas de todas las editoriales abordan la comprensión textual desde el nivel literal con preguntas y tareas que requieren la recuperación de

información explícita. Este nivel es el más trabajado en todas las secuencias de lectura ya que la mayoría de preguntas implican la extracción de enunciados que aparecen de manera textual, siendo información literal que se encuentra en el propio texto.

Tabla 249

Nivel literal en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	18	100.0	100.0	100.0

Tabla 250

Nivel literal por editorial

Bl.2. Editorial		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido SÍ	6	100.0	100.0	100.0
SM	Válido SÍ	6	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido SÍ	6	100.0	100.0	100.0

Tabla 251

Nivel literal por curso

Bl.3. Curso		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Primer curso	Válido SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Segundo curso	Válido SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Tercer curso	Válido SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Cuarto curso	Válido SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Quinto curso	Válido SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Sexto curso	Válido SÍ	3	100.0	100.0	100.0

BII.7.2. Nivel inferencial (comprensión e interpretación de información implícita).

El nivel inferencial es desarrollado en el 72.2% (trece libros de texto) de la muestra a través de preguntas y actividades que requieren la comprensión e interpretación de información no explícita en las secuencias de trabajo de la lectura. No

obstante, el 27.8% (cinco libros de texto) olvidan el desarrollo lector que envuelve la lectura entre líneas.

Tabla 252

Nivel inferencial en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	13	72.2	72.2	72.2
	NO	5	27.8	27.8	100.0
	Total	18	100.0	100.0	

En lo que respecta al trabajo de este nivel por editorial, cabe destacar que la editorial Santillana lo desarrolla en todos los cursos. En cambio, el 66.7% (cuatro libros de texto) del material de la editorial Anaya ofrecen propuestas centradas en la interpretación identificando ideas no comunicadas de forma directa, las cuales coinciden con los libros de texto a partir de tercer curso. Finalmente, la editorial SM planifica actividades y preguntas que despliegan el nivel inferencial desde el segundo tramo, coincidiendo con el 50% (tres libros de texto) de materiales analizados.

Tabla 253

Nivel inferencial por editorial

BI.2. Editorial		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	SÍ	4	66.7	66.7
		NO	2	33.3	100.0
		Total	6	100.0	100.0
SM	Válido	SÍ	3	50.0	50.0
		NO	3	50.0	100.0
		Total	6	100.0	100.0
Santillana	Válido	SÍ	6	100.0	100.0

Por último, los datos por curso determinan que todos los libros de texto de segundo tramo ofrecen procedimientos de apropiación textual que requieren al lector inferir y reconocer ideas no comunicadas de forma directa. Aun así, el 33.3% (un libro de texto) de manuales desarrollan el nivel inferencial en primero y segundo curso,

mientras que el 66.7% (dos libros de texto) despliegan este nivel en los libros de texto de tercer curso.

Tabla 254
Nivel inferencial por curso

Bl.3. Curso			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Primer curso	Válido	SÍ	1	33.3	33.3	33.3
		NO	2	66.7	66.7	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Segundo curso	Válido	SÍ	1	33.3	33.3	33.3
		NO	2	66.7	66.7	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Tercer curso	Válido	SÍ	2	66.7	66.7	66.7
		NO	1	33.3	33.3	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Cuarto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Quinto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Sexto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0

BII.7.3. Nivel crítico (evaluar, argumentar y opinar sobre el texto).

El proceso de comprensión lectora ha de desplegar en el lector el desarrollo crítico a través de la argumentación y aportación de opiniones. Partiendo del análisis realizado, el 88.9% (dieciséis libros de texto) de materiales presentan actividades de lectura crítica que envuelven la emisión de juicios sobre el texto, frente al 11.1% (dos libros de texto) que no plasman esta evaluación apreciativa.

Tabla 255
Nivel crítico en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	16	88.9	88.9	88.9
	NO	2	11.1	11.1	100.0
	Total	18	100.0	100.0	

Entre los materiales analizados, las editoriales SM y Santillana plantean tareas de reflexión y valoración en cualquier curso, mientras que la editorial Anaya trabaja este nivel en el 66.7% (cuatro libros de texto) de manuales, coincidiendo con libros a partir de tercer curso.

Tabla 256

Nivel crítico por editorial

BI.2. Editorial			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	SÍ	4	66.7	66.7	66.7
		NO	2	33.3	33.3	100.0
		Total	6	100.0	100.0	
SM	Válido	SÍ	6	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido	SÍ	6	100.0	100.0	100.0

En último lugar, el análisis por curso manifiesta la adopción de posturas críticas en todos los materiales a partir de tercer curso. En cambio, los libros de primero y segundo curso trabajan la valoración y formación de juicios propios en el 66.7% (dos libros de texto) de la muestra. De esta forma, es posible inferir que el desarrollo crítico a partir de la lectura es más común a partir de tercer curso donde el lector está afianzando sus habilidades de lectura y es más autónomo durante el proceso de comprensión.

Tabla 257
Nivel crítico por curso

Bl.3. Curso.			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Primer curso	Válido	SÍ	2	66.7	66.7	66.7
		NO	1	33.3	33.3	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Segundo curso	Válido	SÍ	2	66.7	66.7	66.7
		NO	1	33.3	33.3	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Tercer curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Cuarto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Quinto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Sexto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0

BII.7.4. Nivel metacomprendivo (autorregular, controlar y evaluar la comprensión).

El nivel metacomprendivo es ejercitado en menor medida ya que el 77.8% (catorce libros de texto) de materiales no explicita tareas y propuestas con las que autorregular, controlar y evaluar la comprensión del texto. Por tanto, exclusivamente el 22.2% (cuatro libros de texto) plasman el trabajo lector con estas habilidades de control de la comprensión.

Tabla 258
Nivel metacomprendivo en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	4	22.2	22.2	22.2
	NO	14	77.8	77.8	100.0
	Total	18	100.0	100.0	

Por otra parte, los materiales que despliegan mecanismos de control puestos en marcha al comprender conciernen al 66.7% (cuatro libros de texto) de recursos de la editorial Anaya, concretamente los libros de texto a partir de tercer curso.

Tabla 259

Nivel metacomprendivo por editorial

Bl.2. Editorial			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	SÍ	4	66.7	66.7	66.7
		NO	2	33.3	33.3	100.0
		Total	6	100.0	100.0	
SM	Válido	NO	6	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido	NO	6	100.0	100.0	100.0

En relación al curso, tomando la Editorial Anaya, los datos revelan que los libros de texto de primero y segundo curso apuestan por este nivel de profundización. No obstante, el 33.3% (un libro de texto) de materiales a partir de tercer curso involucran pautas de trabajo de control y evaluación de la comprensión en las secuencias de trabajo de la lectura.

Tabla 260

Nivel metacomprendivo por curso

Bl.3. Curso			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Primer curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0
Segundo curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0
Tercer curso	Válido	SÍ	1	33.3	33.3	33.3
		NO	2	66.7	66.7	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Cuarto curso	Válido	SÍ	1	33.3	33.3	33.3
		NO	2	66.7	66.7	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Quinto curso	Válido	SÍ	1	33.3	33.3	33.3
		NO	2	66.7	66.7	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Sexto curso	Válido	SÍ	1	33.3	33.3	33.3
		NO	2	66.7	66.7	100.0
		Total	3	100.0	100.0	

V.4.2.8. Vocabulario y comprensión lectora

BII.8.1. Se plantea el trabajo con el vocabulario de la lectura para facilitar la comprensión lectora.

Ningún libro de texto explicita pautas o actividades que envuelva el tratamiento del léxico, las cuales están especialmente enfocadas en predisponer y comprender la lectura. Por tanto, los materiales de cualquier curso obvian la ejercitación del vocabulario del texto con el fin de facilitar la comprensión textual y, a su vez, ampliar el léxico.

Tabla 261

Trabajo del vocabulario de la lectura en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NO	18	100.0	100.0	100.0

Tabla 262

Trabajo del vocabulario de la lectura por editorial

				Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
BI.2. Editorial							
Anaya	Válido	NO	6	100.0	100.0	100.0	100.0
SM	Válido	NO	6	100.0	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido	NO	6	100.0	100.0	100.0	100.0

Tabla 263

Trabajo del vocabulario de la lectura por curso

				Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
BI.3. Curso							
Primer curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0	100.0
Segundo curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0	100.0
Tercer curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0	100.0
Cuarto curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0	100.0
Quinto curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0	100.0
Sexto curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0	100.0

BII.8.2. Se propone trabajar el vocabulario antes de la lectura como medio para prever nuevas palabras, activar conocimientos previos, etc.

Las lecturas contenidas en las unidades formativas recogen actividades posteriores relacionadas con el vocabulario del texto. Sin embargo, ningún material analizado delimita este trabajo previo con el fin de prever palabras nuevas o activar conocimientos previos que faciliten una comprensión textual.

Tabla 264

Trabajo del vocabulario antes de la lectura en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NO	18	100.0	100.0	100.0

Tabla 265

Trabajo del vocabulario antes de la lectura por editorial

				Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Bl.2. Editorial							
Anaya	Válido	NO	6	100.0	100.0	100.0	100.0
SM	Válido	NO	6	100.0	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido	NO	6	100.0	100.0	100.0	100.0

Tabla 266

Trabajo del vocabulario antes de la lectura por curso

				Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Bl.3. Curso							
Primer curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0	100.0
Segundo curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0	100.0
Tercer curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0	100.0
Cuarto curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0	100.0
Quinto curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0	100.0
Sexto curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0	100.0

BII.8.3. Se propone trabajar el vocabulario durante la lectura para interpretar términos que van apareciendo en el texto.

Al igual que con los ítems anteriores, los libros de texto no explicitan estrategias de comprensión vinculadas al conocimiento de las palabras durante la lectura. De modo que el léxico no es trabajado en este momento, evadiendo de propuestas que exigen al lector la interpretación de términos que van apareciendo en el texto.

Tabla 267

Trabajo del vocabulario durante la lectura en los libros de texto

		Frecuencia		Porcentaje	
				válido	acumulado
Válido	NO	18	100.0	100.0	100.0

Tabla 268

Trabajo del vocabulario durante la lectura por editorial

			Frecuencia		Porcentaje	
					válido	acumulado
Bl.2. Editorial						
Anaya	Válido	NO	6	100.0	100.0	100.0
SM	Válido	NO	6	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido	NO	6	100.0	100.0	100.0

Tabla 269

Trabajo del vocabulario durante la lectura por curso

			Frecuencia		Porcentaje	
					válido	acumulado
Bl.3. Curso						
Primer curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0
Segundo curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0
Tercer curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0
Cuarto curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0
Quinto curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0
Sexto curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0

BII.8.4. Se propone trabajar el vocabulario después de la lectura para reforzar la comprensión de nuevos términos.

Las secuencias de lectura en todos los libros de texto refuerzan la comprensión de nuevos términos ya que algunas actividades y tareas plasman el tratamiento del léxico tras la lectura. Son explicitadas estrategias que ayudan al alumnado a desarrollar esta habilidad.

Tabla 270

Vocabulario después de la lectura en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	18	100.0	100.0	100.0

En la editorial SM, el apartado “Aprendo palabras” realiza un tratamiento del léxico de la lectura a través de la definición de términos, la expresión del significado de palabras o expresiones y la relación de términos con definiciones.

Tabla 271

Vocabulario después de la lectura por editorial

			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Bl.2. Editorial						
Anaya	Válido	SÍ	6	100.0	100.0	100.0
SM	Válido	SÍ	6	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido	SÍ	6	100.0	100.0	100.0

Tabla 272

Vocabulario después de la lectura por curso

Bl.3. Curso			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Primer curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Segundo curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Tercer curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Cuarto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Quinto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0
Sexto curso	Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0

BII.8.5. Se trabaja el vocabulario de la lectura a través del uso del diccionario.

El diccionario es un instrumento que refuerza y facilita el trabajo con el vocabulario de la lectura. A pesar de su funcionalidad, solamente el 16.7% (tres libros de texto) de manuales realizan un tratamiento del léxico con este instrumento, mientras que, un porcentaje superior, el 83.3% (quince libros de texto) no utilizan el diccionario a fin de reflexionar y descubrir el significado de palabras desconocidas.

Tabla 273

Trabajo del vocabulario con el diccionario en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	3	16.7	16.7	16.7
	NO	15	83.3	83.3	100.0
	Total	18	100.0	100.0	

En cuanto a las editoriales que explicitan su uso, la editorial Anaya establece en el 33.3% (dos libros de texto) de sus materiales trabajar con este recurso, los cuales coinciden con los libros de quinto y sexto curso. Por otra parte, la editorial Santillana tiene en cuenta el diccionario en el 16.7% (un libro de texto), el cual corresponde al material de quinto curso.

Tabla 274

Trabajo del vocabulario con el diccionario por editorial

Bl.2. Editorial				Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	SÍ	2	33.3	33.3	33.3	
		NO	4	66.7	66.7	100.0	
		Total	6	100.0	100.0		
SM	Válido	NO	6	100.0	100.0	100.0	
Santillana	Válido	SÍ	1	16.7	16.7	16.7	
		NO	5	83.3	83.3	100.0	
		Total	6	100.0	100.0		

Para concluir, los datos por cursos evidencian cómo la inclusión del diccionario en el trabajo del léxico de la lectura es un procedimiento plasmado únicamente en quinto y sexto curso. Si bien, el 66.7% (dos libros de texto) de quinto curso y el 33.3% (un libro de texto) de sexto curso solicitan al lector recurrir al diccionario para abordar el vocabulario de la lectura.

Tabla 275

Trabajo del vocabulario con el diccionario por curso

Bl.3. Curso				Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Primer curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0	
Segundo curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0	
Tercer curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0	
Cuarto curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0	
Quinto curso	Válido	SÍ	2	66.7	66.7	66.7	
		NO	1	33.3	33.3	100.0	
		Total	3	100.0	100.0		
Sexto curso	Válido	SÍ	1	33.3	33.3	33.3	
		NO	2	66.7	66.7	100.0	
		Total	3	100.0	100.0		

BII.8.6. Se usa el diccionario como instrumento para reelaborar y construir significados en torno a lo leído.

La construcción de significados sobre el texto a través del diccionario es plasmada en el 22.2% (cuatro libros de texto), frente al 77.8% (catorce libros de texto) que obvia la comprensión de términos del texto a través de esta herramienta.

Tabla 276

Uso del diccionario en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	4	22.2	22.2	22.2
	NO	14	77.8	77.8	100.0
	Total	18	100.0	100.0	

Por lo tanto, entre las secuencias de trabajo que explicitan la aplicación del diccionario, destacan el 33.3% (dos libros de texto) de la editorial Anaya, las cuales plasman en quinto y sexto curso la utilización de este recurso. Además, el 16.6% (un libro de texto) de la editorial SM y Santillana plantean su uso, coincidiendo con el material de tercer curso de la editorial SM y quinto curso de la editorial Santillana.

Tabla 277

Uso del diccionario por editorial

Bl.2. Editorial				Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	SÍ	2	33.3	33.3	33.3	
		NO	4	66.7	66.7	100.0	
		Total	6	100.0	100.0		
SM	Válido	SÍ	1	16.7	16.7	16.7	
		NO	5	83.3	83.3	100.0	
		Total	6	100.0	100.0		
Santillana	Válido	SÍ	1	16.7	16.7	16.7	
		NO	5	83.3	83.3	100.0	
		Total	6	100.0	100.0		

Tal como podemos observar, las secuencias de lectura de los materiales analizados concretan el trabajo con el diccionario en tercer, quinto y sexto curso. Si bien, en los niveles de tercero y sexto, el 33.3% (un libro de texto) de materiales construyen significados en torno a lo leído a través de este instrumento. Por último, en quinto curso, el 66.7% (dos libros de texto) lo involucran ante la construcción de significados.

Tabla 278

Uso del diccionario por curso

BI.3. Curso			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Primer curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0
Segundo curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0
Tercer curso	Válido	SÍ	1	33.3	33.3	33.3
		NO	2	66.7	66.7	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Cuarto curso	Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0
Quinto curso	Válido	SÍ	2	66.7	66.7	66.7
		NO	1	33.3	33.3	100.0
		Total	3	100.0	100.0	
Sexto curso	Válido	SÍ	1	33.3	33.3	33.3
		NO	2	66.7	66.7	100.0
		Total	3	100.0	100.0	

V.4.3. Bloque III. Estándares de aprendizaje evaluables

Este apartado valora la aparición de estándares de aprendizaje evaluables en los libros de texto de la editorial Anaya, Santillana y SM, los cuales pertenecen al Bloque 2. Comunicación escrita: leer del área de Lengua Castellana y Literatura en cada curso.

V.4.3.1. Estándares de aprendizaje de primer curso

BIII.1.1. Entiende el mensaje, de manera global, de textos breves leídos.

Los libros de texto de primer curso de las tres editoriales plasman en las secuencias de lectura tareas y actividades que abordan el mensaje global del texto. De hecho, las preguntas y actividades que desarrollan dicho estándar demandan

seleccionar una opción que englobe el mensaje general; organizar una secuencia que encierre la idea general; completar huecos o identificar opciones que representan dicho mensaje.

Tabla 279

Estándar de aprendizaje BIII.1.1 en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0

Tabla 280

Estándar de aprendizaje BIII.1.1 por editorial

BI.1. Editorial		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Santillana	Válido SÍ	1	100.0	100.0	100.0
SM	Válido SÍ	1	100.0	100.0	100.0
Anaya	Válido SÍ	1	100.0	100.0	100.0

BIII.1.2. Elabora resúmenes sencillos de textos leídos.

Las unidades formativas de los libros de texto explicitan propuestas de trabajo centradas en la elaboración de resúmenes sencillos en el 33.3% (un libro de texto) de la muestra, frente al 66.7% (dos libros de texto) de materiales que obvian actividades que ejercitan estrategias de síntesis como la elaboración de resúmenes, los cuales coinciden con recursos correspondientes al primer curso.

Tabla 281

Estándar de aprendizaje BIII.1.2 en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	1	33.3	33.3	33.3
	NO	2	66.7	66.7	100.0
	Total	3	100.0	100.0	

Basándonos en los datos extraídos por editorial, solamente el manual que trabaja este estándar de aprendizaje corresponde al de la editorial Santillana.

Tabla 282

Estándar de aprendizaje BIII.1.2 por editorial

BI.1. Editorial			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Santillana	Válido	SÍ	1	100.0	100.0	100.0
SM	Válido	NO	1	100.0	100.0	100.0
Anaya	Válido	NO	1	100.0	100.0	100.0

BIII.1.3. Usa el título y las ilustraciones para facilitar la comprensión de un texto.

La anticipación de la lectura es un momento que predispone al lector a comprender. Al indagar si las secuencias de lectura de los libros de texto usan el título y las ilustraciones para facilitar la comprensión, los datos manifiestan que el 33.3% (un libro de texto) de la muestra ejercita dichas estrategias previas. Sin embargo, el 66.7% (dos libros de texto) prescinden del trabajo de predicción a partir del título e ilustraciones, impidiendo facilitar la comprensión.

Tabla 283

Estándar de aprendizaje BIII.1.3 en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	1	33.3	33.3	33.3
	NO	2	66.7	66.7	100.0
	Total	3	100.0	100.0	

Por otra parte, inmersos en el 33.3% de la muestra, hallamos que el libro de texto de la editorial SM planifica en el trabajo previo de este estándar de aprendizaje. De modo que la editorial SM ofrece pautas previas a la lectura que solicitan al lector usar el título e ilustraciones con el fin de predisponer hacia la comprensión del texto en primer curso.

Tabla 284

Estándar de aprendizaje BIII.1.3 por editorial

Bl.1. Editorial			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Santillana	Válido	NO	1	100.0	100.0	100.0
SM	Válido	SÍ	1	100.0	100.0	100.0
Anaya	Válido	NO	1	100.0	100.0	100.0

V.4.3.2. Estándares de aprendizaje de segundo curso

BIII.2.1 Entiende el mensaje, de manera global, de textos breves leídos.

Los libros de texto de segundo curso explicitan propuestas de trabajo de la lectura que posibilitan desarrollar el estándar de aprendizaje “Entiende el mensaje, de manera global, de textos breves leídos”. Las actividades y preguntas exigen al lector recordar e identificar el mensaje global o idea principal del texto leído.

Tabla 285

Estándar de aprendizaje BIII.2.1. en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0

Tabla 286

Estándar de aprendizaje BIII.2.1. por editorial

Bl.1. Editorial			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	SÍ	1	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido	SÍ	1	100.0	100.0	100.0
SM	Válido	SÍ	1	100.0	100.0	100.0

BIII.2.2 Ejecuta órdenes o instrucciones sencillas dadas por escrito.

El alumnado ha de comprender órdenes e instrucciones expuestas por escrito para ejercitarlas. El 66.7% (dos libros de texto) de la muestra plantea este estándar en las secuencias de trabajo de las unidades formativas, frente al 33.3% (un libro de texto) que prescinde del desarrollo de órdenes e instrucciones sencillas aportadas por escrito.

Tabla 287

Estándar de aprendizaje BIII.2.2. en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	2	66.7	66.7	66.7
	NO	1	33.3	33.3	100.0
	Total	3	100.0	100.0	

Este estándar de aprendizaje es abordado en los libros de texto de la editorial Anaya y SM, prescindiendo del mismo el manual de segundo curso de la editorial Santillana.

Tabla 288

Estándar de aprendizaje BIII.2.2. por editorial

				Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Bl.1. Editorial		Frecuencia	Porcentaje		
Anaya	Válido	SÍ	1	100.0	100.0
Santillana	Válido	NO	1	100.0	100.0
SM	Válido	SÍ	1	100.0	100.0

BIII.2.3 Elabora resúmenes sencillos para expresar la comprensión global de los textos leídos.

La síntesis de información es una estrategia abordada con la realización de resúmenes de ideas principales del texto. Los datos revelan que el 66.7% (dos libros de texto) de la muestra de segundo curso explicita el trabajo a partir de resúmenes sencillos, mientras que el 33.3% (1 libro de texto) elude propuestas de síntesis y reelaboración de información.

Tabla 289

Estándar de aprendizaje BIII.2.3. en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	2	66.7	66.7	66.7
	NO	1	33.3	33.3	100.0
	Total	3	100.0	100.0	

Respecto a la editorial que aborda este estándar de aprendizaje, mencionar que los materiales de la Anaya y SM introducen actividades para resumir la idea global del texto.

Tabla 290

Estándar de aprendizaje BIII.2.3. por editorial

Bl.1. Editorial		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido SÍ	1	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido NO	1	100.0	100.0	100.0
SM	Válido SÍ	1	100.0	100.0	100.0

BIII.2.4 Usa el título y las ilustraciones para facilitar la comprensión de un texto.

El trabajo previo a la lectura envuelve actividades y pautas de trabajo sobre el uso del título e ilustraciones para facilitar la comprensión lectora. En particular, los datos revelan que el estándar de aprendizaje es abordado en el 33.3% (un libro de texto) de la muestra, mientras que el 66.7% (dos libros de texto) no explicita pautas previas vinculadas a este indicador.

Tabla 291

Estándar de aprendizaje BIII.2.4. por en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	1	33.3	33.3	33.3
	NO	2	66.7	66.7	100.0
	Total	3	100.0	100.0	

Detallando por editorial, el trabajo previo con títulos e ilustraciones de una lectura es incluido únicamente en el libro de texto de la editorial Santillana.

Tabla 292

Estándar de aprendizaje BIII.2.4. por editorial

Bl.1. Editorial			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	NO	1	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido	SÍ	1	100.0	100.0	100.0
SM	Válido	NO	1	100.0	100.0	100.0

BIII.2.5 Relaciona las ilustraciones con el contenido de un texto leído.

Los libros de texto de las tres editoriales establecen actividades con las que vincular el contenido del texto con las ilustraciones que acompañan la lectura.

Tabla 293

Estándar de aprendizaje BIII.2.5. en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0

Tabla 294

Estándar de aprendizaje BIII.2.5. por editorial

Bl.1. Editorial			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	SÍ	1	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido	SÍ	1	100.0	100.0	100.0
SM	Válido	SÍ	1	100.0	100.0	100.0

V.4.3.3. Estándares de aprendizaje de tercer curso

BIII.3.1 Entiende el mensaje, de manera global, de textos breves leídos.

Las secuencias de trabajo posterior a la lectura, que incorporan las unidades formativas de los libros de texto, incluyen actividades y preguntas que llevan al lector a

entender el mensaje global del texto. Por tanto, los libros de texto de tercer curso posibilitan trabajar este estándar de aprendizaje.

Tabla 295

Estándar de aprendizaje BIII.3.1. en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0

Tabla 296

Estándar de aprendizaje BIII.3.1. por editorial

BI.1. Editorial		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido SÍ	1	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido SÍ	1	100.0	100.0	100.0
SM	Válido SÍ	1	100.0	100.0	100.0

BIII.3.2 Elabora resúmenes sencillos para expresar la comprensión global de los textos leídos.

En tercer curso, menos de la mitad de los libros de texto analizados desarrollan el estándar vinculado a la elaboración de resúmenes, siendo el 33.3% (un libro de texto) de la muestra los que plasman actividades sobre la síntesis de información a través de la realización de resúmenes. Sin embargo, el 66.7% (dos libros de texto) no planifican propuestas de trabajo que abordan dicho estándar de aprendizaje.

Tabla 297

Estándar de aprendizaje BIII.3.2. en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	1	33.3	33.3	33.3
	NO	2	66.7	66.7	100.0
	Total	3	100.0	100.0	

Finalmente, el libro de texto que desarrolla estrategias vinculadas a la síntesis y reelaboración de información es el de la editorial Anaya.

Tabla 298

Estándar de aprendizaje BIII.3.2. por editorial

Bl.1. Editorial			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	SÍ	1	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido	NO	1	100.0	100.0	100.0
SM	Válido	NO	1	100.0	100.0	100.0

BIII.3.3 Usa el título y las ilustraciones para facilitar la comprensión de un texto.

Ciñéndonos en el trabajo previo de la lectura, el 66.7% (dos libros de texto) de la muestra envuelve pautas de trabajo vinculadas a este estándar de aprendizaje. Al contrario, el 33.3% (un libro de texto) no predispone con el uso del título e ilustraciones.

Tabla 299

Estándar de aprendizaje BIII.3.3 en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	2	66.7	66.7	66.7
	NO	1	33.3	33.3	100.0
	Total	3	100.0	100.0	

Para concluir, cabe mencionar que los libros de texto de la editorial Anaya y SM desarrollan este estándar de aprendizaje en todas sus unidades formativas.

Tabla 300

Estándar de aprendizaje BIII.3.3 por editorial

Bl.1. Editorial			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	SÍ	1	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido	NO	1	100.0	100.0	100.0
SM	Válido	SÍ	1	100.0	100.0	100.0

BIII.3.4 Marca las palabras clave de un texto que ayudan a la comprensión global.

La identificación de las palabras clave contribuye a que el lector forje una comprensión general sobre la lectura. Sin embargo, únicamente el 33.3% (un libro de texto) de la muestra envuelve en sus actividades el trabajo en torno a las palabras clave, siendo el 66.7% (dos libros de texto) los que eluden desarrollar esta estrategia de localización de información.

Tabla 301

Estándar de aprendizaje BIII.3.4 en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	1	33.3	33.3	33.3
	NO	2	66.7	66.7	100.0
	Total	3	100.0	100.0	

Por último, cabe mencionar que este estándar de aprendizaje es trabajado en el libro de texto de la editorial Anaya.

Tabla 302

Estándar de aprendizaje BIII.3.4 por editorial

				Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
BI.1. Editorial							
Anaya	Válido	SÍ	1	100.0	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido	NO	1	100.0	100.0	100.0	100.0
SM	Válido	NO	1	100.0	100.0	100.0	100.0

BIII.3.5 Comprende la información contenida en los gráficos, estableciendo relaciones con la información que aparece en los textos.

La comprensión de información contenida en gráficos y el establecimiento de vínculos con datos del texto no es trabajada desde ningún libro de texto. Por tanto, ninguna editorial plasma el desarrollo de este estándar de aprendizaje en los libros de texto de tercer curso.

Tabla 303

Estándar de aprendizaje BIII.3.5 en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0

Tabla 304

Estándar de aprendizaje BIII.3.5 por editorial

Bl.1. Editorial		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido NO	1	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido NO	1	100.0	100.0	100.0
SM	Válido NO	1	100.0	100.0	100.0

BIII.3.6 Comprende mapas conceptuales sencillos.

La comprensión de mapas conceptuales sencillos es manifestada en el 33.3% (un libro de texto) de la muestra, frente al 66.7% (dos libros de texto) que no desarrollan dicho estándar.

Tabla 305

Estándar de aprendizaje BIII.3.6. en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	1	33.3	33.3	33.3
	NO	2	66.7	66.7	100.0
	Total	3	100.0	100.0	

Detallando en la editorial, este estándar de aprendizaje es abordado desde el libro de texto de la editorial Anaya.

Tabla 306

Estándar de aprendizaje BIII.3.6. por editorial

Bl.1. Editorial			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	SÍ	1	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido	NO	1	100.0	100.0	100.0
SM	Válido	NO	1	100.0	100.0	100.0

BIII.3.7 Deduce el significado de palabras y expresiones con ayuda del contexto.

El vocabulario de la lectura puede ejercitarse a través de pistas contextuales con las que el lector identifica el significado de términos o expresiones desconocidas. Por ello, el 66.7% (dos libros de texto) de la muestra involucran actividades y pautas de trabajo que desarrollan este estándar, mientras que el 33.3% (un libro de texto) elude la deducción de significados de palabras y expresiones con ayuda del contexto.

Tabla 307

Estándar de aprendizaje BIII.3.7 en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	2	66.7	66.7	66.7
	NO	1	33.3	33.3	100.0
	Total	3	100.0	100.0	

Finalmente, el análisis muestra que los libros de texto que desarrollan este estándar coinciden con las secuencias de trabajo ofrecidas por la editorial Anaya y Santillana.

Tabla 308

Estándar de aprendizaje BIII.3.7 por editorial

Bl.1. Editorial					Porcentaje	Porcentaje
					válido	acumulado
		Frecuencia	Porcentaje			
Anaya	Válido	SÍ	1	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido	SÍ	1	100.0	100.0	100.0
SM	Válido	NO	1	100.0	100.0	100.0

BIII.3.8 Identifica la intención comunicativa de textos periodísticos y publicitarios.

Para identificar la intención comunicativa de textos periodísticos y publicitarios hay que generar una comprensión del texto. Los libros de texto de tercer curso desarrollan este estándar de aprendizaje desde todas las editoriales.

Tabla 309

Estándar de aprendizaje BIII.3.8 en los libros de texto

			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje
					válido	acumulado
Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0	100.0

Tabla 310

Estándar de aprendizaje BIII.3.8 por editorial

Bl.1. Editorial					Porcentaje	Porcentaje
					válido	acumulado
		Frecuencia	Porcentaje			
Anaya	Válido	SÍ	1	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido	SÍ	1	100.0	100.0	100.0
SM	Válido	SÍ	1	100.0	100.0	100.0

BIII.3.9 Establece relaciones entre las ilustraciones y los contenidos de un texto leído.

Los libros de texto analizados trabajan la relación entre el contenido y las ilustraciones del texto desde todas las editoriales. Las secuencias de lectura recogen

actividades que exigen al lector conectar los contenidos de la lectura con las ilustraciones.

Tabla 311

Estándar de aprendizaje BIII.3.9 en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0

Tabla 312

Estándar de aprendizaje BIII.3.9. por editorial

Bl.1. Editorial		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido SÍ	1	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido NO	1	100.0	100.0	100.0
SM	Válido NO	1	100.0	100.0	100.0

BIII.3.10 Expone los argumentos de lecturas realizadas dando cuenta de algunas referencias bibliográficas: autor, editorial, género, ilustraciones.

La exposición de información y referencias bibliográficas a partir de la lectura de un texto es un estándar de aprendizaje desarrollado en el 33.3% (un libro de texto) de la muestra para tercer curso. De modo que el 66.7% (dos libros de texto) de manuales eluden el desarrollo de dicho estándar de aprendizaje evaluable.

Tabla 313

Estándar de aprendizaje BIII.3.10 en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	1	33.3	33.3	33.3
	NO	2	66.7	66.7	100.0
	Total	3	100.0	100.0	

En definitiva, cabe mencionar que este estándar de aprendizaje es desarrollado en las actividades posteriores a la lectura recogidas en la editorial Anaya.

Tabla 314

Estándar de aprendizaje BIII.3.10 por editorial

Bl.1. Editorial			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	SÍ	1	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido	NO	1	100.0	100.0	100.0
SM	Válido	NO	1	100.0	100.0	100.0

BIII.3.11 Expresa su opinión sobre los textos leídos.

El trabajo del nivel crítico del texto demanda al lector aportar opiniones y valoraciones sobre lo leído. Los libros de texto de tercer curso desarrollan desde todas las editoriales este estándar de aprendizaje evaluable en las secuencias de trabajo posteriores a la lectura.

Tabla 315

Estándar de aprendizaje BIII.3.11 en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0

Tabla 316

Estándar de aprendizaje BIII.3.11 por editorial

Bl.1. Editorial			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	SÍ	1	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido	SÍ	1	100.0	100.0	100.0
SM	Válido	SÍ	1	100.0	100.0	100.0

V.4.3.4. Estándares de aprendizaje de cuarto curso

BIII.4.1 Comprende un texto de manera global.

El trabajo posterior a la lectura envuelve principalmente el reconocimiento de las ideas principales y del mensaje global del texto. Por ello, todos los libros de texto de cuarto curso plantean tareas que ejercitan este estándar en todas las editoriales.

Tabla 317

Estándar de aprendizaje BIII.4.1 en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0

Tabla 318

Estándar de aprendizaje BIII.4.1 por editorial

Bl.1. Editorial		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido SÍ	1	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido SÍ	1	100.0	100.0	100.0
SM	Válido SÍ	1	100.0	100.0	100.0

BIII.4.2 Identifica las ideas principales y las secundarias de los textos leídos.

Los libros de texto de las tres editoriales envuelven el trabajo de la identificación de ideas principales y secundarias en las secuencias de lectura de las unidades formativas.

Tabla 319

Estándar de aprendizaje BIII.4.2 en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0

Tabla 320

Estándar de aprendizaje BIII.4.2 por editorial

Bl.1. Editorial			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	SÍ	1	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido	SÍ	1	100.0	100.0	100.0
SM	Válido	SÍ	1	100.0	100.0	100.0

BIII.4.3 Elabora resúmenes sencillos para expresar la comprensión global.

Todos los libros de texto de cuarto curso explicitan en las propuestas posteriores la realización de resúmenes sencillos con los que exponer una comprensión global del texto.

Tabla 321

Estándar de aprendizaje BIII.4.3 en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0

Tabla 322

Estándar de aprendizaje BIII.4.3 por editorial

Bl.1. Editorial			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	SÍ	1	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido	SÍ	1	100.0	100.0	100.0
SM	Válido	SÍ	1	100.0	100.0	100.0

BIII.4.4 Marca las palabras clave de un texto que ayudan a la comprensión global.

El trabajo con las palabras clave del texto forja en el lector una comprensión global de lo leído. Los libros de texto analizados recogen el trabajo de este estándar de aprendizaje en las actividades posteriores a la lectura en el 33.3% (un libro de texto) de

la muestra, mientras que el 66.7% (dos libros de texto) prescinden del desarrollo de este estándar de aprendizaje.

Tabla 323

Estándar de aprendizaje BIII.4.4 en los libros de texto

				Porcentaje	Porcentaje
		Frecuencia	Porcentaje	válido	acumulado
Válido	SÍ	1	33.3	33.3	33.3
	NO	2	66.7	66.7	100.0
	Total	3	100.0	100.0	

Por último, la editorial Anaya explicita el trabajo con las palabras clave en las secuencias de trabajo de cuarto curso, contribuyendo al lector a forjar una comprensión global.

Tabla 324

Estándar de aprendizaje BIII.4.4 por editorial

				Porcentaje	Porcentaje
Bl.1. Editorial		Frecuencia	Porcentaje	válido	acumulado
Anaya	Válido	SÍ	1	100.0	100.0
Santillana	Válido	NO	1	100.0	100.0
SM	Válido	NO	1	100.0	100.0

BIII.4.5 Realiza inferencias y formula hipótesis sobre los textos leídos.

Las estrategias metacognitivas envuelven el control y evaluación del proceso lector, posibilitando la realización de inferencias y formulación de hipótesis que dan paso a la revisión y reformulación. A pesar de ello, los libros de texto de cuarto curso no desarrollan el estándar mencionado en ninguna editorial, obviando actividades enfocadas en inferir y establecer hipótesis que van comprobándose durante la lectura.

Tabla 325

Estándar de aprendizaje BIII.4.5 en los libros de texto

				Porcentaje	Porcentaje
		Frecuencia	Porcentaje	válido	acumulado
Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0

Tabla 326

Estándar de aprendizaje BIII.4.5 por editorial

Bl.1. Editorial			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	NO	1	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido	NO	1	100.0	100.0	100.0
SM	Válido	NO	1	100.0	100.0	100.0

BIII.4.6 Interpreta esquemas de llave y mapas conceptuales sencillos.

La interpretación de esquemas de llave y mapas conceptuales sencillos es desarrollada en el 33.3% (un libro de texto) de la muestra, mientras que el 66.7% (dos libros de texto) prescinden el trabajo de este estándar de aprendizaje.

Tabla 327

Estándar de aprendizaje BIII.4.6 en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	1	33.3	33.3	33.3
	NO	2	66.7	66.7	100.0
	Total	3	100.0	100.0	

De modo que la editorial Anaya es la que explicita en las unidades formativas el trabajo con esquemas de llave y mapas conceptuales sencillos.

Tabla 328

Estándar de aprendizaje BIII.4.6 por editorial

Bl.1. Editorial			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	SÍ	1	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido	NO	1	100.0	100.0	100.0
SM	Válido	NO	1	100.0	100.0	100.0

BIII.4.7 Deduce el significado de palabras y expresiones con ayuda del contexto.

Los libros de texto de cuarto curso trabajan el vocabulario facilitando al lector deducir el significado de términos o expresiones usando pistas contextuales. Por tanto, este estándar de aprendizaje es trabajado en los libros de texto de las tres editoriales.

Tabla 329

Estándar de aprendizaje BIII.4.7 en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0

Tabla 330

Estándar de aprendizaje BIII.4.7 por editorial

Bl.1. Editorial		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido SÍ	1	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido SÍ	1	100.0	100.0	100.0
SM	Válido SÍ	1	100.0	100.0	100.0

BIII.4.8 Comprende textos periodísticos y publicitarios.

La lectura y comprensión de textos periodísticos y publicitarios es un planteamiento de trabajo lector abordado en el 66.7% (dos libros de texto) de la muestra, frente al 33.3% (un libro de texto) que no recoge secuencias de comprensión vinculadas a esta tipología textual.

Tabla 331

Estándar de aprendizaje BIII.4.8 en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	2	66.7	66.7	66.7
	NO	1	33.3	33.3	100.0
	Total	3	100.0	100.0	

Partiendo de los datos obtenidos, los libros de texto de la editorial Anaya y Santillana apuestan por desarrollar este estándar de aprendizaje con secuencias de comprensión lectora con textos periodísticos y publicitarios.

Tabla 332

Estándar de aprendizaje BIII.4.8 por editorial

Bl.1. Editorial			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	SÍ	1	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido	SÍ	1	100.0	100.0	100.0
SM	Válido	NO	1	100.0	100.0	100.0

BIII.4.9 Identifica en la lectura el tipo de texto y la intención.

La identificación de la intención comunicativa de distintos tipos de texto es una estrategia abordada en el 66.7% (dos libros de texto) de cuarto curso, mientras que únicamente el 33.3% (un libro de texto) prescinde del trabajo de este estándar de aprendizaje.

Tabla 333

Estándar de aprendizaje BIII.4.9 en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	2	66.7	66.7	66.7
	NO	1	33.3	33.3	100.0
	Total	3	100.0	100.0	

Inmersos en el análisis, cabe señalar que los libros de texto de la editorial Anaya y Santillana desarrollan el reconocimiento de la tipología textual e intención del mismo.

Tabla 334

Estándar de aprendizaje BIII.4.9 por editorial

Bl.1. Editorial			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	SÍ	1	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido	SÍ	1	100.0	100.0	100.0
SM	Válido	NO	1	100.0	100.0	100.0

BIII.4.10 Expone los argumentos de lecturas realizadas dando cuenta de algunas referencias bibliográficas: autor, editorial, género, ilustraciones.

El trabajo posterior sobre la exposición de argumentos de la lectura es únicamente abordado en el 33.3% (un libro de texto) de la muestra. Por tanto, el 66.7% (dos libros de texto) de manuales de cuarto curso eluden actividades sobre información bibliográfica.

Tabla 335

Estándar de aprendizaje BIII.4.10 en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	1	33.3	33.3	33.3
	NO	2	66.7	66.7	100.0
	Total	3	100.0	100.0	

El material que aborda dicho estándar coincide con el libro de texto de la editorial Anaya que contiene una ficha técnica para recopilar referencias bibliográficas.

Tabla 336

Estándar de aprendizaje BIII.4.10 por editorial

Bl.1. Editorial			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	SÍ	1	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido	NO	1	100.0	100.0	100.0
SM	Válido	NO	1	100.0	100.0	100.0

BIII.4.11 Expresa su opinión sobre los textos leídos.

Las preguntas que desarrollan el nivel crítico son incluidas en el 66.7% (dos libros de texto) de la muestra. Si bien, los datos revelan que únicamente el 33.3% (un libro de texto) no explicita actividades y preguntas que establecen opiniones sobre los textos leídos.

Tabla 337

Estándar de aprendizaje BIII.4.11 en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	2	66.7	66.7	66.7
	NO	1	33.3	33.3	100.0
	Total	3	100.0	100.0	

En definitiva, los libros de texto que desarrollan este estándar de aprendizaje evaluable coinciden con la editorial Anaya y Santillana.

Tabla 338

Estándar de aprendizaje BIII.4.11 por editorial

Bl.1. Editorial				Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	SÍ	1	100.0	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido	NO	1	100.0	100.0	100.0	100.0
SM	Válido	SÍ	1	100.0	100.0	100.0	100.0

V.4.3.5. Estándares de aprendizaje de quinto curso

BIII.5.1 Comprende un texto de manera global.

La comprensión global del texto es una propuesta de trabajo incluida en los libros de texto de todas las editoriales. Si bien, las actividades y preguntas posteriores a la lectura solicitan al lector establecer una comprensión global del contenido del texto.

Tabla 339

Estándar de aprendizaje BIII.5.1 en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0

Tabla 340

Estándar de aprendizaje BIII.5.1 por editorial

Bl.1. Editorial		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido SÍ	1	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido SÍ	1	100.0	100.0	100.0
SM	Válido SÍ	1	100.0	100.0	100.0

BIII.5.2 Identifica las ideas principales y las secundarias de los textos leídos.

El trabajo posterior a la lectura vinculado con la identificación de ideas principales y secundarias es ejercitado en todos los libros de texto ya que las tareas y preguntas posteriores encierran la localización, obtención o síntesis de estas ideas del texto.

Tabla 341

Estándar de aprendizaje BIII.5.2 en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0

Tabla 342

Estándar de aprendizaje BIII.5.2 por editorial

Bl.1. Editorial		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido SÍ	1	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido SÍ	1	100.0	100.0	100.0
SM	Válido SÍ	1	100.0	100.0	100.0

BIII.5.3 Muestra comprensión, con cierto grado de detalle, de diferentes tipos de textos no literarios (expositivos, descriptivos y argumentativos) y de textos de la vida cotidiana.

La comprensión de textos no literarios es plasmada en los libros de texto de cuarto curso en todas las editoriales. Si bien, las secuencias de lectura van siempre acompañadas de actividades posteriores que evalúan el grado de comprensión alcanzado por el lector.

Tabla 343

Estándar de aprendizaje BIII.5.3 en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0

Tabla 344

Estándar de aprendizaje BIII.5.3 por editorial

Bl.1. Editorial			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	SÍ	1	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido	SÍ	1	100.0	100.0	100.0
SM	Válido	SÍ	1	100.0	100.0	100.0

BIII.5.4 Identifica las partes de la estructura organizativa de los textos.

La identificación de aspectos estructurales de un texto es un estándar de aprendizaje trabajado en los libros de texto de todas las editoriales ya que las preguntas y actividades solicitan al lector reconocer elementos vinculados a su estructura y organización.

Tabla 345

Estándar de aprendizaje BIII.5.4 en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0

Tabla 346

Estándar de aprendizaje BIII.5.4 por editorial

Bl.1. Editorial			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	SÍ	1	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido	SÍ	1	100.0	100.0	100.0
SM	Válido	SÍ	1	100.0	100.0	100.0

BIII.5.5 Elabora resúmenes, orales o escritos, de los textos leídos.

La síntesis de información por medio de la creación de resúmenes orales o escritos es un estándar de aprendizaje que recoge el 66.7% (dos libros de texto) de materiales, frente al 33.3% (un libro de texto) que no lo explicita, coincidiendo con la editorial Santillana.

Tabla 347

Estándar de aprendizaje BIII.5.5 en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	2	66.7	66.7	66.7
	NO	1	33.3	33.3	100.0
	Total	3	100.0	100.0	

Finalmente, los datos revelan que los libros de texto que trabajan este estándar de aprendizaje corresponden a la editorial Anaya y SM.

Tabla 348

Estándar de aprendizaje BIII.5.5 por editorial

Bl.1. Editorial			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	SÍ	1	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido	NO	1	100.0	100.0	100.0
SM	Válido	SÍ	1	100.0	100.0	100.0

BIII.5.6 Identifica los elementos característicos de los diferentes tipos de textos.

La comprensión del texto involucra el reconocimiento de elementos característicos de los textos. Dentro del análisis, los datos revelan que los libros de texto de las distintas editoriales planifican el desarrollo de este estándar de aprendizaje.

Tabla 349

Estándar de aprendizaje BIII.5.6 en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0

Tabla 350

Estándar de aprendizaje BIII.5.6 por editorial

Bl.1. Editorial		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido SÍ	1	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido SÍ	1	100.0	100.0	100.0
SM	Válido SÍ	1	100.0	100.0	100.0

BIII.5.7 Produce esquemas a partir de textos expositivos.

Las secuencias de lectura de textos expositivos trabajan la elaboración de esquemas con los que extraer e identificar ideas principales en los libros de texto de todas las editoriales.

Tabla 351

Estándar de aprendizaje BIII.5.7 en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0

Tabla 352

Estándar de aprendizaje BIII.5.7 en los libros de texto

Bl.1. Editorial			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	SÍ	1	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido	SÍ	1	100.0	100.0	100.0
SM	Válido	SÍ	1	100.0	100.0	100.0

BIII.5.8 Activa conocimientos previos ayudándose de ellos para comprender un texto.

La predisposición hacia la lectura a partir de la activación de conocimientos previos es una propuesta previa desarrollada por el 66.7% (dos libros de texto) de la muestra. Sin embargo, el 33.3% (un libro de texto) prescinde del trabajo de este estándar de aprendizaje.

Tabla 353

Estándar de aprendizaje BIII.5.8 en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	2	66.7	66.7	66.7
	NO	1	33.3	33.3	100.0
	Total	3	100.0	100.0	

En definitiva, el libro de texto de la editorial SM es el que ejercita esta estrategia de trabajo previa a la lectura a partir de preguntas que llevan al lector a generar una anticipación y extraer conocimientos previos sobre el texto y su temática.

Tabla 354

Estándar de aprendizaje BIII.5.8 por editorial

Bl.1. Editorial			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	SÍ	1	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido	NO	1	100.0	100.0	100.0
SM	Válido	SÍ	1	100.0	100.0	100.0

BIII.5.9 Realiza inferencias y formula hipótesis sobre los textos leídos.

Al igual que en cuarto curso, ningún libro de texto analizado desarrolla un proceso lector enfocado en inferir y formular hipótesis sobre la lectura, obviando el trabajo de este estándar de aprendizaje en quinto curso.

Tabla 355

Estándar de aprendizaje BIII.5.9 en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0

Tabla 356

Estándar de aprendizaje BIII.5.9 por editorial

Bl.1. Editorial		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido NO	1	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido NO	1	100.0	100.0	100.0
SM	Válido NO	1	100.0	100.0	100.0

BIII.5.10 Interpreta esquemas de llave, y mapas conceptuales sencillos.

La interpretación de esquemas de llave y mapas conceptuales sencillos es un estándar de aprendizaje desarrollado en los libros de texto de ambas editoriales.

Tabla 357

Estándar de aprendizaje BIII.5.10 en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0

Tabla 358

Estándar de aprendizaje BIII.5.10 por editorial

Bl.1. Editorial			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	SÍ	1	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido	SÍ	1	100.0	100.0	100.0
SM	Válido	SÍ	1	100.0	100.0	100.0

BIII.5.11 Deduce el significado de palabras y expresiones con ayuda del contexto.

El vocabulario de la lectura es ejercitado en todos los libros de texto a través de actividades posteriores que envuelven la interpretación del significado de palabras y expresiones con ayuda de las pistas contextuales.

Tabla 359

Estándar de aprendizaje BIII.5.11 en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0

Tabla 360

Estándar de aprendizaje BIII.5.11 por editorial

Bl.1. Editorial			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	SÍ	1	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido	SÍ	1	100.0	100.0	100.0
SM	Válido	SÍ	1	100.0	100.0	100.0

BIII.5.12 Diferencia entre información, opinión y publicidad en textos periodísticos y publicitarios.

En quinto curso, la lectura de textos publicitarios y periodísticos involucra el reconocimiento entre información, opinión o publicidad al trabajarse en los materiales de las tres editoriales analizadas.

Tabla 361

Estándar de aprendizaje BIII.5.12 en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0

Tabla 362

Estándar de aprendizaje BIII.5.12 por editorial

BI.1. Editorial		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido SÍ	1	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido SÍ	1	100.0	100.0	100.0
SM	Válido SÍ	1	100.0	100.0	100.0

BIII.5.13 Interpreta el lenguaje figurado, metáforas, personificaciones, hipérboles y juegos de palabras en textos publicitarios.

La lectura de textos publicitarios involucra propuestas de trabajo vinculadas al reconocimiento del lenguaje figurado, metáforas, personificaciones, hipérboles y juegos de palabras, conteniendo todos libros de texto actividades que desarrollan este estándar.

Tabla 363

Estándar de aprendizaje BIII.5.13 en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0

Tabla 364

Estándar de aprendizaje BIII.5.13 por editorial

BI.1. Editorial		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido SÍ	1	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido SÍ	1	100.0	100.0	100.0
SM	Válido SÍ	1	100.0	100.0	100.0

BIII.5.14 Expone los argumentos de lecturas realizadas dando cuenta de algunas referencias bibliográficas: autor, editorial, género, ilustraciones.

El desarrollo del estándar vinculado a la exposición de información partiendo de referencias bibliográficas de la lectura es recogido por el 33.3% (un libro de texto) de la muestra, frente al 66.7% (dos libros de texto) que no expone argumentos de lecturas realizadas.

Tabla 365

Estándar de aprendizaje BIII.5.14 en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	1	33.3	33.3	33.3
	NO	2	66.7	66.7	100.0
	Total	3	100.0	100.0	

En particular, el libro de texto de la editorial Anaya es el que aborda el estándar de aprendizaje mencionado en quinto curso.

Tabla 366

Estándar de aprendizaje BIII.5.14 por editorial

Bl.1. Editorial d				Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	SÍ	1	100.0	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido	NO	1	100.0	100.0	100.0	100.0
SM	Válido	NO	1	100.0	100.0	100.0	100.0

BIII.5.15 Expresa su opinión tras la lectura de textos de diversa tipología.

Los libros de texto de quinto curso especifican preguntas y actividades que trabajan el nivel crítico de comprensión lectora, posibilitando el desarrollo del estándar de aprendizaje sobre la aportación de opiniones de textos diversos.

Tabla 367

Estándar de aprendizaje BIII.5.15 en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0

Tabla 368

Estándar de aprendizaje BIII.5.15 por editorial

Bl.1. Editorial		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido SÍ	1	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido SÍ	1	100.0	100.0	100.0
SM	Válido SÍ	1	100.0	100.0	100.0

V.4.3.6. Estándares de aprendizaje de sexto curso

BIII.6.1 Entiende el mensaje, de manera global, identificando las ideas principales y las secundarias de los textos leídos.

La identificación de ideas principales y secundarias es un estándar de aprendizaje que trabajan los libros de texto de todas las editoriales en sexto curso. De hecho, las actividades posteriores a la lectura proponen propuestas y preguntas que exigen al lector reconocer el mensaje global a partir de ideas principales y secundarias.

Tabla 369

Estándar de aprendizaje BIII.6.1 en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0

Tabla 370

Estándar de aprendizaje BIII.6.1 por editorial

Bl.1. Editorial			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	SÍ	1	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido	SÍ	1	100.0	100.0	100.0
SM	Válido	SÍ	1	100.0	100.0	100.0

BIII.6.2 Muestra comprensión, con cierto grado de detalle, de diferentes tipos de textos no literarios (expositivos, narrativos, descriptivos y argumentativos) y de textos de la vida cotidiana.

La valoración del grado de comprensión alcanzado por el lector con textos no literarios y de la vida cotidiana es una secuencia de trabajo que los libros de texto de sexto curso proponen para ejercitar la comprensión lectora. Por tanto, este estándar de aprendizaje es abordado desde los libros de texto de las tres editoriales analizadas.

Tabla 371

Estándar de aprendizaje BIII.6.2 en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0

Tabla 372

Estándar de aprendizaje BIII.6.2 por editorial

Bl.1. Editorial			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	SÍ	1	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido	SÍ	1	100.0	100.0	100.0
SM	Válido	SÍ	1	100.0	100.0	100.0

BIII.6.3 Identifica los elementos característicos de los diferentes tipos de textos.

En los libros de texto de sexto curso, las secuencias de lectura de cualquier texto conllevan la identificación de elementos característicos de los mismos.

Tabla 373

Estándar de aprendizaje BIII.6.3 en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0

Tabla 374

Estándar de aprendizaje BIII.6.3 por editorial

Bl.1. Editorial		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido SÍ	1	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido SÍ	1	100.0	100.0	100.0
SM	Válido SÍ	1	100.0	100.0	100.0

BIII.6.4 Reconoce la progresión temática de los textos.

La identificación de la progresión temática de los textos es un estándar de aprendizaje evaluable trabajado en el 66.7% (dos libros de texto) de la muestra, obviando el 33.3% (un libro de texto) el trabajo del mismo.

Tabla 375

Estándar de aprendizaje BIII.6.4 en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	2	66.7	66.7	66.7
	NO	1	33.3	33.3	100.0
	Total	3	100.0	100.0	

Dentro del análisis, se observa que los libros de texto de la editorial Anaya y Santillana son los que explicitan el trabajo de este estándar de aprendizaje.

Tabla 376

Estándar de aprendizaje BIII.6.4 por editorial

Bl.1. Editorial			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	SÍ	1	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido	SÍ	1	100.0	100.0	100.0
SM	Válido	NO	1	100.0	100.0	100.0

BIII.6.5 Elabora resúmenes de los textos leídos incluyendo las ideas principales y secundarias.

La realización de resúmenes es una propuesta incluida en todos los libros de texto analizados de sexto curso, permitiendo desarrollar dicho estándar de aprendizaje.

Tabla 377

Estándar de aprendizaje BIII.6.5 en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0

Tabla 378

Estándar de aprendizaje BIII.6.5 por editorial

Bl.1. Editorial			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	SÍ	1	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido	SÍ	1	100.0	100.0	100.0
SM	Válido	SÍ	1	100.0	100.0	100.0

BIII.6.6 Marca las palabras clave de un texto que ayudan a la comprensión global.

El trabajo en torno a las palabras clave de la lectura es un estándar que recoge el 66.7% (dos libros de texto) de la muestra, plasmando un trabajo de la comprensión global del texto a partir del reconocimiento de las palabras clave de la lectura. No obstante, hallamos que el 33.3% (un libro de texto) prescinde del desarrollo de dicho estándar de aprendizaje.

Tabla 379

Estándar de aprendizaje BIII.6.6 en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	2	66.7	66.7	66.7
	NO	1	33.3	33.3	100.0
	Total	3	100.0	100.0	

La editorial Anaya y SM son las que explicitan en las secuencias posteriores a la lectura el reconocimiento de palabras clave del texto en las tareas que acompañan la lectura.

Tabla 380

Estándar de aprendizaje BIII.6.6 por editorial

Bl.1. Editorial		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido SÍ	1	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido NO	1	100.0	100.0	100.0
SM	Válido SÍ	1	100.0	100.0	100.0

BIII.6.7 Activa conocimientos previos ayudándose de ellos para comprender un texto.

Los datos manifiestan que ningún libro de texto plasma el trabajo previo de la lectura a través de la activación de conocimientos previos. Por tanto, este estándar de aprendizaje no es desarrollado por ninguna de las editoriales.

Tabla 381

Estándar de aprendizaje BIII.6.7 en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NO	3	100.0	100.0	100.0

Tabla 382

Estándar de aprendizaje BIII.6.7 por editorial

Bl.1. Editorial			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	NO	1	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido	NO	1	100.0	100.0	100.0
SM	Válido	NO	1	100.0	100.0	100.0

BIII.6.8 Realiza inferencias y formula hipótesis.

A pesar de que el resto de cursos no plantean el trabajo con estrategias metacognitivas centradas en la formulación de inferencias e hipótesis, los libros de texto de sexto curso desarrollan este estándar de aprendizaje.

Tabla 383

Estándar de aprendizaje BIII.6.8 en los libros de texto

			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0	100.0

Tabla 384

Estándar de aprendizaje BIII.6.8 por editorial

Bl.1. Editorial			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	SÍ	1	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido	SÍ	1	100.0	100.0	100.0
SM	Válido	SÍ	1	100.0	100.0	100.0

BIII.6.9 Interpreta esquemas de llave, números, mapas conceptuales sencillos.

Partiendo de los datos obtenidos, observamos que los libros de texto de sexto curso desarrollan la interpretación de esquemas de llave, números y mapas conceptuales sencillos en las secuencias de lectura proyectadas en las unidades formativas.

Tabla 385

Estándar de aprendizaje BIII.6.9 en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0

Tabla 386

Estándar de aprendizaje BIII.6.9 por editorial

Bl.1. Editorial		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido SÍ	1	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido SÍ	1	100.0	100.0	100.0
SM	Válido SÍ	1	100.0	100.0	100.0

BIII.6.10 Deduce el significado de palabras y expresiones con ayuda del contexto.

El vocabulario de la lectura es trabajado en los libros de texto a través de preguntas en las actividades posteriores a la lectura que exigen deducir el significado de palabras y expresiones con ayuda del contexto. Por tanto, el estándar de aprendizaje es ejercitado en los libros de texto de las tres editoriales analizadas.

Tabla 387

Estándar de aprendizaje BIII.6.10 en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0

Tabla 388

Estándar de aprendizaje BIII.6.10 por editorial

Bl.1. Editorial		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido SÍ	1	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido SÍ	1	100.0	100.0	100.0
SM	Válido SÍ	1	100.0	100.0	100.0

BIII.6.11 Diferencia entre información, opinión y publicidad en textos periodísticos y publicitarios.

Al abordar la lectura de textos periodísticos y publicitarios, solamente el 33.3% (un libro de texto) de la muestra incluye propuestas que permiten diferenciar información, opinión y publicidad, siendo el 66.7% (dos libros de texto) los que no desarrollan dicho estándar.

Tabla 389

Estándar de aprendizaje BIII.6.11 en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	1	33.3	33.3	33.3
	NO	2	66.7	66.7	100.0
	Total	3	100.0	100.0	

Finalmente, cabe mencionar que el libro de texto que explicita el trabajo con dicho estándar de aprendizaje coincide con el libro de texto de la editorial Anaya.

Tabla 390

Estándar de aprendizaje BIII.6.11 por editorial

Bl.1. Editorial				Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	SÍ	1	100.0	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido	NO	1	100.0	100.0	100.0	100.0
SM	Válido	NO	1	100.0	100.0	100.0	100.0

BIII.6.12 Realiza predicciones sobre el texto, identificando el tipo de texto y la intención.

El trabajo con estrategias vinculadas a la formulación de predicciones en torno al texto es una propuesta de trabajo que aborda el 66.7% (dos libros de texto), frente al 33.3% (un libro de texto) que prescinde del trabajo con este estándar de aprendizaje.

Tabla 391

Estándar de aprendizaje BIII.6.12 en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	2	66.7	66.7	66.7
	NO	1	33.3	33.3	100.0
	Total	3	100.0	100.0	

Por tanto, los libros de texto de la editorial Anaya y Santillana diseñan propuestas enfocadas a realizar predicciones con el fin de identificar la intención y tipo de texto.

Tabla 392

Estándar de aprendizaje BIII.6.12 por editorial

Bl.1. Editorial				Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	SÍ	1	100.0	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido	SÍ	1	100.0	100.0	100.0	100.0
SM	Válido	NO	1	100.0	100.0	100.0	100.0

BIII.6.13 Interpreta el lenguaje figurado, metáforas, personificaciones, hipérboles y juegos de palabras en textos publicitarios.

El estándar de aprendizaje vinculado a la interpretación del lenguaje figurado, metáforas, personificaciones, hipérboles y juegos de palabra en textos publicitarios es abordado en los libros de texto de sexto curso desde todas las editoriales.

Tabla 393

Estándar de aprendizaje BIII.6.13 en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0

Tabla 394

Estándar de aprendizaje BIII.6.13 por editorial

Bl.1. Editorial			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	SÍ	1	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido	SÍ	1	100.0	100.0	100.0
SM	Válido	SÍ	1	100.0	100.0	100.0

BIII.6.14 Es capaz de interpretar la información recogida.

La interpretación de información recogida es un estándar de aprendizaje propuesto en el 33.3% (un libro de texto) de la muestra, frente al 66.7% (dos libros de texto) de manuales que no explicitan desarrollar esta estrategia de lectura.

Tabla 395

Estándar de aprendizaje BIII.6.14 en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	1	33.3	33.3	33.3
	NO	2	66.7	66.7	100.0
	Total	3	100.0	100.0	

Concretando en la editorial, el libro de texto de la editorial Anaya desarrolla este estándar de aprendizaje a través de preguntas y actividades que exigen la interpretación de información recogida.

Tabla 396

Estándar de aprendizaje BIII.6.14 por editorial

Bl.1. Editorial			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido	SÍ	1	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido	NO	1	100.0	100.0	100.0
SM	Válido	NO	1	100.0	100.0	100.0

BIII.6.15 Expone los argumentos de lecturas realizadas dando cuenta de algunas referencias bibliográficas: autor, editorial, género, ilustraciones.

La exposición de argumentos sobre lecturas a partir de referencias bibliográficas es un estándar de aprendizaje desarrollado en el 66.7% (dos libros de texto) de la muestra, siendo el 33.3% (un libro de texto) los recursos que no plantean actividades con las que extraer referencias bibliográficas de la lectura.

Tabla 397

Estándar de aprendizaje BIII.6.15 en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	2	66.7	66.7	66.7
	NO	1	33.3	33.3	100.0
	Total	3	100.0	100.0	

En relación a los libros de texto que trabajan este estándar, los materiales de la editorial Anaya y Santillana son los que involucran tareas que exigen al lector extraer información bibliográfica de la lectura.

Tabla 398

Estándar de aprendizaje BIII.6.15 por editorial

				Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Bl.1. Editorial							
Anaya	Válido	SÍ	1	100.0	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido	SÍ	1	100.0	100.0	100.0	100.0
SM	Válido	NO	1	100.0	100.0	100.0	100.0

BIII.6.16 Expresa su opinión tras la lectura de textos de diversa tipología.

Los libros de texto de todas las editoriales desarrollan el nivel crítico en las secuencias de lectura de las unidades formativas. En concreto, la lectura de cualquier texto propone actividades con preguntas que exigen al lector la aportación de opiniones.

Tabla 399

Estándar de aprendizaje BIII.6.16 en los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	3	100.0	100.0	100.0

Tabla 400

Estándar de aprendizaje BIII.6.16 por editorial

Bl.1. Editorial		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Anaya	Válido SÍ	1	100.0	100.0	100.0
Santillana	Válido SÍ	1	100.0	100.0	100.0
SM	Válido SÍ	1	100.0	100.0	100.0

V.5. La enseñanza de la comprensión lectora en libros de texto de distintas editoriales

La selección apropiada de materiales didácticos contribuye a forjar un correcto aprendizaje lector en el alumnado y, consecuentemente, enseñar a apropiarse del texto en la etapa de Educación Primaria. Los docentes son los responsables de proponer pautas de trabajo y seleccionar recursos que impulsen el desarrollo lector. Si el profesorado opta por el libro de texto, es preciso que realmente enseñen esta capacidad desde contextos planificados.

Las preguntas de investigación formuladas al inicio del estudio cuestionan si los docentes realmente enseñan apropiadamente a comprender, discutiendo la idoneidad de las directrices de trabajo de las editoriales. Una vez obtenidos los resultados empíricos, se establece una discusión que responde a los interrogantes formulados y sugiere nuevas vías que proseguirán el estudio.

En primer lugar, el análisis evidencia el estilo tradicional de las secuencias de trabajo de los libros de texto con un desarrollo lector poco renovado. Las prácticas e intervenciones durante este proceso están enfocadas al trabajo posterior a la lectura. Por tanto, coincidiendo con Rodríguez (2017), aún coexisten algunas lagunas que impiden el correcto aprendizaje del alumnado en esta competencia.

Pese a la existencia de una actitud de esfuerzo y predisposición entre el profesorado por mejorar su práctica educativa y ejercitar esta competencia desde todas las áreas, este proceso de enseñanza ha de ser impulsado desde la vía pedagógica y metodológica, puesto que los recursos utilizados tienen que ser renovados y planificar actuaciones contextualizadas que estimulen leer comprensivamente desde la generación de procesos de pensamiento. De modo que los hallazgos desprenden una reflexión en torno a la intervención docente y aquellas alternativas y modelos de trabajo de los libros de texto ya que el estilo de enseñanza no adopta la relevancia que tendrían que abordar.

La inexistencia de estudios que pongan el foco de atención en describir el proceso de apropiación textual y desarrollo de una conducta lectora en libros de texto de Educación Primaria en la Región de Murcia aporta exclusividad al estudio, enriqueciendo posteriores diseños curriculares y guiando la labor del docente hacia el perfeccionamiento de carencias pedagógicas y didácticas que estos recursos confieren en la enseñanza de la lectura. Por otra parte, el instrumento de análisis construido es aplicable a la evaluación y diseño de otros materiales curriculares, proyectos y unidades formativas; convirtiéndose en indicador de calidad que valora el tratamiento que recibe la comprensión lectora. Por tanto, en el diseño de unidades formativas, estos indicadores permiten validar el modelo de enseñanza de esta capacidad.

El análisis de contenido aporta una visión global del tratamiento proporcionado a la comprensión del lenguaje escrito en las unidades de programación de distintas editoriales, describiendo un tratamiento superficial del proceso lector desprovisto en determinados momentos de pautas de trabajo. En concreto, los hallazgos revelan que el tratamiento aportado al aspecto comprensivo de la lectura en los libros de texto es insuficiente para impulsar esta competencia, teniendo que incorporar prácticas antes y durante la lectura y, junto a ello, perfilar las propuestas existentes.

Al interrogante sobre si los libros de texto incentivan la comprensión lectora, conviene resaltar que el proceso lector no está planificado en detalle ni enriquecido en estrategias, impidiendo forjar una conducta lectora en el alumnado encaminada a entender aquello que lee. De cualquier modo, las unidades de programación de las editoriales trabajan y evalúan dicha destreza en un contexto de trabajo centrado en tareas posteriores a la lectura. En concreto, las prácticas de lectura están enfocadas en la comprensión reorganizativa fundamentada en actividades con las que sintetizar

información, reordenar ideas o localizar datos del texto con el fin de valorar el grado de comprensión alcanzado.

Por otra parte, los libros de texto incluyen insuficientes acciones comprensivas que permitan al lector explorar el texto durante la lectura, aunque esta apropiación ha de trabajarse en programas instruccionales guiados por el docente (Araújo et al., 2009). El análisis manifiesta que las propuestas de trabajo de la comprensión de la lectura diseñadas en los libros de texto todavía han de pulirse, replanteando el proceso lector de cualquier texto en momentos previos y posteriores.

En definitiva, si los centros educativos continúan apostando por el libro de texto como herramienta didáctica, es necesaria la actualización y renovación pedagógica de estos materiales curriculares a partir del diseño de nuevos recursos que respondan a las necesidades del alumnado, los cuales esbocen un proceso de enseñanza y aprendizaje con intervenciones activas de lectura centradas en estrategias cognitivas y metacognitivas que orienten el proceso lector hacia la interpretación textual. A su vez, hay que trabajar en sintonía con otras destrezas del lenguaje, entre ellas la expresión oral por medio de discusiones y debates que toman la lectura como hilo conductor.

A continuación, es detallado por ámbitos el tratamiento que la competencia lectora recibe en los libros de texto, especialmente en el proceso lector y al comprender.

V.5.1. Aspectos formales

Los libros de texto están estructurados en secciones en las unidades formativas mostrando una clara diferenciación de contenidos por bloques, entre los que destacan el desarrollo lector y la educación literaria. Esta secuencia es repetida en las sucesivas unidades ostentando una falta de integración entre las habilidades lingüísticas que envolverían el aprendizaje integrado del léxico, gramática, expresión escrita e incluso ortografía. Tal como considera Martín (2009), los libros de texto organizan los contenidos en secciones y dedican el último apartado a la literatura. Los manuales analizados recogen un apartado final centrado en el trabajo de textos literarios acompañados de actividades posteriores a la lectura.

Las unidades de programación se inician con la lectura de un texto que incluyen actividades posteriores. En particular, las lecturas iniciales están acompañadas de tareas que adoptan como fin principal evaluar el grado de comprensión alcanzado,

obviando la actuación estratégica de los lectores ante la construcción de significados. Asimismo, el trabajo que precede a la lectura es superficial y, en algunos casos, está desprovisto de pautas y actividades que activan conocimientos previos y crean objetivos propios.

Pese a que las secuencias de trabajo no son didácticas y atractivas, el lenguaje y léxico de los textos de las unidades de programación es apropiado al nivel cognitivo del alumnado, siendo un punto de partida para generar aprendizajes. A su vez, la estructura y disposición aporta visibilidad al texto, facilitando su lectura y comprensión. Unido a ello, estos recursos incluyen ilustraciones que facilitan que el lector conecte con el texto.

V.5.2. Tipología textual

La comprensión del lenguaje escrito tiene que ser ejercitado con cualquier tipología textual. Ser un lector eficaz exige transferir estrategias en distintos contextos y aprender a seleccionar aquellas más adecuadas para procesar y apropiarse de cualquier texto. El tipo de texto influye en la intervención y procedimientos desarrollados, teniendo que trabajarlos todos.

Las editoriales seleccionan esencialmente el género literario, puesto que percibimos que las lecturas iniciales de las sucesivas unidades de programación contienen en su mayoría textos narrativos y líricos en todos los cursos. Estos datos concuerdan con lo indagado por Sánchez (2016) que evidencia que los libros optan por la comprensión del género literario. De igual modo, De Lera (2017) identifica la tipología narrativa como la más utilizada en cualquier curso. Todo esto confirma el predominio de textos literarios, pese a que la adquisición de una buena competencia lectora exige la inclusión de prácticas variadas con las que aprender a interpretar cualquier texto.

En relación con su aparición según el tramo, las editoriales apuestan por secuencias de lectura basadas en textos literarios en los primeros cursos. En cambio, el género dramático es más habitual a partir de tercero. Respecto a aquellos no literarios, su tratamiento es menos frecuente en primero y segundo curso. Las secuencias de lectura con textos informativos prevalecen a partir de tercer curso, mientras que los expositivos en quinto y sexto curso.

Respecto a los formatos emprendidos al leer, la práctica desde entornos digitales no es ofertada por la mayoría de libros de texto, descartando el desarrollo de una conducta lectora en este entorno. Es exclusivamente la editorial SM la que da la opción de procesar hipertextos. Unido a esta ausencia, las secuencias de trabajo en este ámbito no especifican actividades de comprensión lectora.

En definitiva, los resultados demuestran que es prioritario que secuencias de lectura de las unidades formativas aporten homogeneidad a estos recursos en cualquier curso. De todas formas, esta renovación enfatiza leer cualquier tipo de texto en primero y segundo curso.

V.5.3. Tratamiento metodológico del proceso lector

El análisis de los resultados apunta que los manuales del área de Lengua Castellana y Literatura no incorporan pautas metodológicas claras para la realización de un abordaje íntegro del proceso lector en sus estadios principales. Una minoría de los libros analizado plasman el desarrollo en estos momentos didácticos, los cuales coinciden con recursos propios de segundo tramo. De esta forma, es posible inferir que estos materiales no ofrecen procedimientos de trabajo que guían al lector plenamente hacia la interpretación textual, delimitando este trabajo y procedimiento a tareas posteriores.

A pesar de la evolución metodológica en torno al desarrollo lector y las aportaciones de la psicología cognitiva, los materiales analizados diseñan secuencias de lectura que explicitan intervenciones centradas en actividades posteriores que se detienen especialmente en evaluar si el alumno ha comprendido con actividades y preguntas. A conclusiones similares llegan Ramírez et al. (2015) que perciben en los libros una ausencia de procedimientos de control durante el proceso lector, enfatizando la evaluación del nivel de comprensión logrado.

Por otra parte, en cuanto al posicionamiento metodológico, el desarrollo lector no adopta un enfoque activo, percibiendo la ausencia de métodos activos en las experiencias pedagógicas de lectura. Sin embargo, la revisión de las unidades formativas manifiesta planteamientos de trabajos activos con otras habilidades lingüísticas, tales como tareas cooperativas de expresión escrita.

Organización de la lectura

Un condicionante ante el desarrollo comprensivo consiste en aquellos momentos en los que detenemos la lectura para interactuar con el contenido del texto a partir de estrategias. En cuanto a la organización de la lectura, los libros de texto acogen un escaso tratamiento previo y durante la lectura, enfatizando principalmente en el trabajo posterior. Esto queda respaldado por Ramírez et al. (2015) que determina que estos materiales apuestan por la realización de actividades posteriores y, al mismo tiempo, De Lera (2017) ratifica que es el momento que más estrategias de comprensión trabaja.

El empobrecimiento y carencias del alumnado ante la comprensión de textos podrían tener vinculación directa con las formas de organización y las prácticas educativas recogidas desde estos recursos, insuficientes para impulsar un aprendizaje pleno de esta competencia en cualquier etapa de la lectura. A continuación, exponemos el estilo que adopta la secuenciación de este desarrollo comprensivo, obteniendo una descripción del enfoque de este instrumento pedagógico al leer.

V.5.3.1. Antes de la lectura

Aquellos manuales, que explicitan pautas previas, demandan al alumnado detenerse en observar las imágenes, el título o los subtítulos con el fin de predecir y anticipar el contenido textual. Sin embargo, este trabajo previo es solamente formulado en las lecturas que inician cada unidad, puesto que cualquier otro texto solamente contiene actividades posteriores.

En cuanto al tratamiento previo, la mayoría de libros seleccionan pautas centradas en los conocimientos previos, seguido de procedimientos basado en la anticipación de temáticas. Asimismo, las secuencias textuales ejercitan en menor medida la predicción a partir de observaciones iniciales, más frecuentes en segundo tramo. Pese a que la mayoría de manuales incluyen pautas de trabajo previas, estas son insuficientes para predisponer al lector hacia la temática y contenido del texto; coincidiendo con Sánchez (2016), estos recursos carecen de la presencia de elementos que propician la iniciación en este proceso. Por ello, hay que planificar actividades previas que vayan más allá de la realización de preguntas iniciales en grupo.

V.5.3.2. Durante la lectura

Las prácticas educativas diseñadas no explicitan pautas de trabajo durante la lectura, ni ofrecen actividades con las que controlar este acto a través de la elaboración de imágenes mentales; el establecimiento de inferencias; la formulación de hipótesis y predicciones y la introducción de estrategias de apoyo y repaso. Cualquier propuesta ha de incorporar pautas que monitoricen este proceso a través de propuestas que cedan importancia a la construcción de significados.

El análisis manifiesta la ausencia de prácticas estratégicas vinculadas a la resolución de problemas de comprensión, los patrones de lectura no invitan al lector a implementar estrategias con las que generar una comprensión, construir significados, identificar partes relevantes o incluso establecer inferencias a medida que lee. De hecho, no existen pautas específicas con las que visualizar lo escrito a fin de identificar ideas principales o controlar obstáculos. Al igual que reconocen Ramírez et al. (2015) son escasas las tareas de visualización del contenido textual.

En definitiva, el planteamiento didáctico expuesto no promueve pautas orientadas a supervisar y evaluar interpretaciones sobre lo leído, lo que asegurarían un adecuado trabajo comprensivo que enseña al alumnado a gestionar esta competencia. Estos instrumentos pedagógicos requieren aportarle prioridad a esta etapa de la lectura en cualquier curso presentando habilidades que aporten control por medio de procedimientos estratégicos de tipo metacognitivo que conduzcan al lector a releer, autoevaluar lo leído, identificar ideas clave o verificar hipótesis y predicciones formuladas, actuaciones que aportan autonomía y capacitan a alcanzar una correcta interpretación.

V.5.3.3. Después de la lectura

El trabajo posterior envuelve actividades sencillas y variadas que en su mayoría tienen como finalidad responder a preguntas de respuesta literal, inferencial o crítica. La programación establecida en cualquier curso plantea asiduamente tareas ligadas a la localización y obtención de información explícita y la identificación de la idea principal, mensaje global o contenidos concretos del texto. Al igual que los hallazgos realizados por Pinto (2013, citado en De Lera, 2017), las demandas ofrecidas involucran responder a preguntas, en su mayoría vinculadas a la identificación de información explícita.

Respecto al trabajo posterior del nivel crítico, la mayoría de libros envuelven tareas que llevan al lector a reflexionar y aportar opiniones y valoraciones personales en todos los cursos. No obstante, se despliega asiduamente la reflexión y aportación de opiniones a partir de tercer curso.

Desde los primeros cursos, este trabajo posterior enfatiza actividades que implican menor elaboración, tales como preguntas de verdadero o falso, relacionar ideas, completar frases con datos del texto o identificar aspectos concretos (personajes, lugar en que sucede la acción...) desde un contexto literal e inferencial. No obstante, a partir de tercer curso, estas propuestas implican mayor elaboración. Por otra parte, los materiales de segundo tramo priorizan planteamientos de trabajo vinculados a la organización textual y la identificación de componentes principales. Además, la relectura o recapitulación es menos frecuente en este nivel ya que es en quinto o sexto curso cuando se solicita al lector releer un fragmento o párrafo para resolver una actividad.

Pese a que la realización de resúmenes, esquemas y escritos es un procedimiento clave vinculado con la síntesis, su introducción en algunos libros aparece a partir de tercer curso. No obstante, las actividades vinculadas a este proceso comprensivo en cursos anteriores recogen tareas que solicitan al lector la cumplimentación de resúmenes o esquemas y responder a preguntas.

V.5.4. Actividades posteriores

Desde todos los materiales analizados, las lecturas programadas incluyen tareas posteriores, las cuales coinciden generalmente con ejercicios o preguntas de escritura. Es importante destacar que los enunciados de estas actividades son adecuados, facilitando al alumnado la realización de la tarea.

V.5.4.1. Actividades de expresión oral

Profundizando en las propuestas orales, el análisis de datos revela que la mayoría de libros prescinden de actividades de expresión oral. Las preguntas y tareas que acompañan la lectura no especifican el trabajo oral, aunque algunas de ellas se pueden realizar verbalmente. Unido a ello, estos diseños curriculares obvian la realización de resúmenes y otras técnicas que envuelven esta habilidad comunicativa como el role-play y/o dramatizaciones sobre el texto. Aun así, algunas propuestas formulan preguntas orales y generan pequeños diálogos y debates. En concreto, antes

de leer, los interrogantes formulados envuelven el trabajo oral del texto desde el diálogo. Entre los materiales analizados, la editorial Anaya incluye el apartado “Contesta oralmente” con preguntas orales posteriores sobre el contenido (idea principal y secundarias, elementos principales...) en todos los cursos.

Emprender un enfoque constructivo requiere que estos instrumentos aporten predominio al código oral como destreza complementaria a la comprensión del lenguaje escrito, planificando un desarrollo lector basado en la discusión e intercambio oral sobre el texto a través de actividades y preguntas que desplieguen esta habilidad lingüística.

V.5.4.2. Actividades de expresión escrita

Los modelos de trabajo posteriores a la lectura ejercitan el código escrito con tareas diversas. La presencia de actividades de expresión escrita en estos materiales las hace más comunes en la práctica en el aula (Suárez, 2016). Los libros involucran principalmente tareas desde un nivel literal, inferencial y crítico. Además, el desarrollo lector pone el foco de atención en evaluar el recuerdo alcanzado, en lugar de darle al lector un control pleno de este proceso de interpretación al ejercitar estrategias en cualquier momento.

Las baterías de preguntas y actividades de síntesis y exposición de información están incluidas en las unidades formativa de todos los cursos, tal como indica Ramírez et al. (2015) es una de las propuestas más trabajadas. En cambio, las actividades vinculadas a la aportación de opiniones y reflexión en torno a lo leído aparecen de forma constante a partir de tercer curso. Por otra parte, ningún libro consta de tareas de escritura basadas en la formulación de hipótesis o realización de inferencias, privando al lector de anticipar el contenido del texto a fin de apropiarse del mismo.

Otro componente envuelto en este formato de actividades consiste en los modelos de interrogantes que trabajan el contenido del texto desde distintos niveles. En primer lugar, las preguntas literales y críticas son planteadas en mayor medida, deduciendo que la comprensión lectora pone el foco de atención en el reconocimiento explícito del contenido del texto y la reflexión desde todos los cursos. Según Llamazares et al. (2013), las preguntas de tipo literal son trabajadas en mayor medida con el fin de evaluar lo comprendido. Finalmente, a esta práctica, le preceden cuestiones que encierran respuestas inferenciales y creativas.

A pesar de ello, este modelo de trabajo con el contenido textual difiere atendiendo al tramo. En general, los resultados detectan que las preguntas de investigación y elaboración personal son más habituales en segundo tramo. Unido a ello, el trabajo inferencial es más frecuente a partir de tercer curso. Por último, aunque es abordado en toda la etapa educativa, el nivel crítico es menos común en primero y segundo de Educación Primaria.

El acercamiento a la realidad del alumnado genera aprendizajes significativos, siendo imprescindible la inclusión de tareas de creación propia. Aunque las preguntas de elaboración personal son trabajadas principalmente a partir de tercer curso, la mayoría de secuencias de lectura involucran actividades que conectan con la realidad del alumnado.

V.5.4.3. Uso de las TIC

Acerca de la inclusión de las TIC, los libros eluden la utilización de estos recursos al ejercitar el aspecto comprensivo de la lectura, planteando ciertas secuencias que únicamente dan pie a leer en formato digital. El desarrollo lector del alumnado tiene vinculación directa con la competencia digital ya que se exige de contextos de trabajo de la comprensión lectora desde este ámbito. Por ello, estos materiales tienen que ofrecer una formación lectora que promueva la interpretación en entornos digitales.

V.5.5. Actividades para valorar el grado de comprensión lectora

Al detenernos en aquellas actuaciones posteriores a la lectura, las prácticas educativas, abordadas en mayor o menor medida según la editorial y el curso, explicitan secuencias de actividades que valoran el nivel de apropiación alcanzado por el alumnado.

En primer lugar, la investigación demuestra que los materiales producidos por todas las editoriales disponen de actividades y preguntas que demandan la selección entre múltiples opciones; la relación textos, palabras o imágenes a fin de reconocer ideas y elementos del texto o incluso el establecimiento de correspondencias y la respuesta a preguntas. Por otro lado, basándonos en los porcentajes, le siguen propuestas vinculadas al subrayado y localización de ideas; preguntas de verdadero y falso; elaboración de resúmenes y cumplimentación de huecos o frases con elementos suprimidos, abordadas en la mayoría de recursos analizados.

Teniendo en cuenta el desarrollo de propuestas por cursos, la intervención en primero y segundo curso pone énfasis en la relación contenido, palabras o imágenes; cumplimentación de huecos; subrayado y localización de datos y respuesta a preguntas de verdadero o falso. Además, en estos niveles, son más frecuentes los ejercicios de verdadero y falso al requerir una menor elaboración. Al contrario, el resumen es más habitual a partir de tercer curso.

Finalmente, cabe reiterar que los libros no explicitan la realización de resúmenes en los primeros cursos, encauzando esta tarea en completar huecos o datos de una síntesis previamente dada. Aunque las actividades no abordan esta técnica de reproducción de lo esencial de un texto, hay preguntas que acceden a sintetizar información. Aun así, respaldando a Luceño (2000), este recurso no propone técnicas que enseñen a resumir, pues convendría la introducción de prácticas vinculadas a este procedimiento.

V.5.6. Planteamiento de trabajo de la comprensión lectora

Las secuencias de lectura diseñadas desde estos materiales no plasman un desarrollo lector participativo que, enriquecido en estrategias, accede a la adopción de un control pleno del texto, eludiendo el trabajo de la competencia lectora como proceso constructivo e interactivo. A pesar de que las unidades formativas trabajan esta habilidad lingüística, el proceso de lectura recibe un tratamiento posterior a través de actividades que valoran el grado de comprensión alcanzado.

El procedimiento de trabajo diseñado en estos materiales no contempla la comprensión textual como destreza interactiva abierta al uso de estrategias cognitivas y metacognitivas que capacitan ante la generación de una correcta interpretación. Coincidiendo con Llamazares et al. (2013), gran parte de las actividades involucran un matiz de evaluación de esta capacidad, evadiendo de un trabajo directo con ayudas antes, durante y después de leer. Aunque la mayoría de libros incluyen pautas previas, no existe continuidad en el uso de estos procedimientos durante la lectura, concentrando esta labor en actividades posteriores. La puesta en práctica de pautas y actividades mientras el texto es leído capacita al discente a enfrentarse a este proceso de apropiación y, a su vez, contribuye a que la intervención docente sea productiva desde la aportación de ayudas. De hecho, la introducción de pautas que guíen al alumnado a la vez que lee es una alternativa que Sánchez et al. (2010) sugieren que las unidades didácticas de los libros implementen diariamente.

Teniendo en cuenta las editoriales analizadas, el planteamiento de trabajo de la editorial SM está enfocado en la adquisición de contenidos, desarrollando un proceso lector orientado en la evaluación. Por otra parte, la editorial Anaya involucra procedimientos antes y después con cambios y variaciones atendiendo al curso. A partir de tercer curso, las actividades implican preguntas y respuestas que abordan todos los niveles de procesamiento. Asimismo, en cuarto curso, se introducen un mayor número de estrategias y directrices previas y posteriores a la lectura y otras tareas de expresión escrita y síntesis de información como la elaboración de esquemas sobre el texto.

No obstante, independientemente de la editorial, si el profesorado opta por este recurso, las programaciones docentes han de planificar actuaciones complementarias que incentiven eficazmente la capacidad de comprensión durante la lectura, contrarrestando deficiencias en estos materiales. Por tanto, el profesorado ha de acompañar estas secuencias didácticas de propuestas que incentiven leer estratégicamente en cualquier estadio.

El enfoque de trabajo de la comprensión de la lectura prioriza procesos de orden inferior que encierran la construcción de una interpretación superficial. Tal como mantienen Colomer y Camps (1996), los libros acogen actividades que despliegan habilidades vinculadas al acceso a la información. Si la escuela pretende formar lectores competentes y superar carencias, los modelos de trabajo han de proyectar un tratamiento más completo a partir de contextos en los que el discente se apropie del proceso lector interactuando constantemente con el texto para lograr una comprensión plena. La clave está en facilitar recursos adecuados que permitan la aplicación de habilidades necesarias ante el desarrollo de esta competencia.

V.5.6.1. Agrupamientos y formas de organización

Los agrupamientos y formas de organización destacan por el trabajo individual puesto que ninguna editorial ofrece pautas de trabajo de la lectura grupal en pequeños grupos o parejas. Como punto en común con De Lera (2017), es percibida una escasa presencia de actividades en parejas en estos materiales. Las secuencias de lectura destacan por el desarrollo lector autónomo enfocado en la lectura individual y posterior resolución de actividades de comprensión lectora.

Los nuevos modelos de trabajo del proceso lector apuestan por la construcción compartida de significados a través de la realización de lecturas dialógicas (Gutiérrez, 2016a). Desde un enfoque constructivo y participativo, el desarrollo de la comprensión lectora exige que desde estos materiales sean introducidos agrupamientos y formas de organización que envuelvan leer en parejas o grupos. Unido a ello, las secuencias de trabajo han de contener actividades y preguntas que generen discusiones y pautas de trabajo que guíen el proceso lector antes, durante y tras la lectura.

V.5.7. Procedimientos estratégicos

Las actividades de enseñanza y aprendizaje que acompañan las lecturas en las unidades formativas han de pulirse a partir del diseño de experiencias renovadas con procedimientos que guíen el proceso de interpretación textual. Las secuencias de trabajo existentes simplifican la tarea de comprender restándole profundidad a este proceso debido al uso reducido de habilidades. Principalmente, se pone de manifiesto la presencia de destrezas de carácter cognitivo aplicados una vez leído el texto.

No cabe duda que el desempeño eficaz desde estos recursos ha de enfatizar continuamente acciones estratégicas, no solamente después de leer. Respaldando a Soler (2016), las actividades de estos materiales necesitan estrategias de aprendizaje con los que profundizar en dichas habilidades. Al igual que comprueban Vidal-Abarca y Gilabert (1990), los libros no concretan pautas que aborden estas estrategias. Asimismo, Zapata (2011) reconoce que estos instrumentos no desarrollan destrezas que enfrentan a comprender un texto. Por consiguiente, hay que admitir que los manuales no programan una enseñanza explícita de estrategias de lectura que posibiliten al docente instruir al alumnado en su uso. A partir de aquí, es prioritario la explicitación de prácticas modeladoras que enseñar a interactuar estratégicamente, andamiando el proceso de comprensión de lectores inexpertos.

Para aprobar la utilidad de las secuencias de lectura, los libros han de ofrecer un modelo estratégicos de trabajo que guíen al docente a ejercitar habilidades diversas en cualquier momento. Por este motivo, se incide en la concreción de intervenciones y contextos de instrucción que orienten hacia la construcción óptima de la conducta lectora en cualquier estadio encaminada al dominio estratégico y autorregulado.

En relación al abordaje de estrategias metacognitivas, un escaso número de materiales incluye prácticas orientadas a evaluar y regular este proceso, siendo las

destrezas evaluadoras las menos ejercitadas por las editoriales. Es únicamente la editorial Anaya la que apuesta en mayor medida por trabajar con estrategias evaluativas a partir de tercer curso. Si nos centramos en el nivel educativo, los datos reflejan que las habilidades enfocadas al control y supervisión son menos comunes en sexto curso. Al contrario, estos procedimientos de evaluación no son abordados en primero y segundo curso. Por ende, los datos sugieren que los manuales no disponen del trabajo sistemático con estrategias metacognitivas. Al igual que sostienen Ramírez et al. (2015), las actividades de planificación y control están relegadas a un segundo plano, concentrándose en la fase de evaluación. Los libros de texto no evidencian tareas vinculadas a la comprobación de hipótesis, subrayado de ideas u obtención del vocabulario atendiendo al contexto (Ramírez et al., 2015). En definitiva, estos recursos no abordan suficientes procedimientos de alto nivel (Araújo et al., 2009), lo que implicaría la programación de actividades basadas en la práctica de habilidades cognitivas y metacognitivas en cualquier curso.

Ha de existir un equilibrio entre la implementación de procedimientos cognitivos y metacognitivos dada que la mínima dedicación a la metacompreensión. La mitad de materiales demuestran que no encierran técnicas de planificación (saberes previos, objetivos de lectura...) y, además, un porcentaje muy breve optan por habilidades de control y supervisión (formular preguntas, releer, atención...) y evaluación. A raíz de ello, el entrenamiento lector centrado en estrategias cognitivas y metacognitivas es una sugerencia que perfeccionaría las prácticas de lectura (Sugranyes y Hernández, 2008). Por último, hay que añadir que las destrezas afectivo-motivacionales son aún menos ejercitadas, observando que pocos materiales planifican este nivel de trabajo.

Por último, la escasez de estos procedimientos de lectura afectaría directamente al desarrollo lector del alumnado, evadiendo el uso de destrezas que les convertiría en lectores competentes. Estos hallazgos coinciden con el análisis realizado por Castillo y Jiménez (2016) que expone que los libros de Lengua Castellana y Literatura plantean una enseñanza superficial de la comprensión lectora que no promueve el pensamiento crítico y la metacompreensión. Por ello, los planes formativos han de aportar relevancia a las estrategias metacognitivas encargadas de la planificación, supervisión y evaluación de la comprensión.

V.5.8. Niveles de comprensión lectora

Las actividades y preguntas recogidas desarrollan principalmente el nivel literal, inferencial y crítico, obviando la gran mayoría de materiales el desarrollo de habilidades metacognitivas. Aun así, aquellos que plasman el trabajo del nivel metacomprendido, involucra generalmente escuchar un audio del texto o volver a la lectura para responder a preguntas, lo que cuestiona la idoneidad de estas tareas ante la adquisición de la competencia metacognitiva, las cuales obstaculizarían la apropiación textual.

En primer lugar, el nivel literal es ejercitado en mayor medida en actividades que acompañan la lectura desde cualquier editorial y curso. A este contexto de profundización, le sigue el desarrollo crítico abordado en toda la etapa, aunque es a partir de tercero de primaria cuando todos los materiales abordan este nivel. En concreto, el nivel crítico es plasmado en preguntas y tareas que envuelven la generación de opiniones y valoraciones personales; prescindiendo de preguntas de opinión en cursos inferiores. Por otra parte, respecto al nivel inferencial, los datos ofrecidos confirman que todos los libros de segundo tramo abordan este nivel, revelando menos frecuencia en primero y segundo. Por tanto, la investigación demuestra que los materiales a partir de tercero afianzan habilidades de lectura y aportan más profundidad a esta competencia.

Impulsar la comprensión de escritos exige de actuaciones conducentes a profundizar en los distintos niveles lectores. Para ello, es necesaria la inclusión en los libros de propuestas didácticas que contengan acciones estratégicas que guíen al lector hacia la construcción de significados desde cualquier nivel educativo.

V.5.9. Papel del vocabulario al comprender

El vocabulario del texto es trabajado exclusivamente en actividades posteriores enfocadas en el refuerzo, ampliación o utilización del léxico, tales como completar definiciones; identificar el significado de términos y expresiones; aplicar sinónimos o antónimos; ejercitar una regla ortográfica, entre otras. Este modelo de trabajo adopta mayor protagonismo a partir del tercer curso siendo incorporado en variedad de actividades. De modo que los hallazgos aportan evidencias de que el tratamiento del léxico no involucra un proceso productivo encaminado a la extracción de significados a medida que se lee ya que las actividades lo refuerzan más que favorecen la generación de conexiones entre forma y significado y la construcción de nuevos conocimientos.

Los materiales analizados prescinden del tratamiento del vocabulario previo y durante la lectura, dificultando la comprensión global y puntual a través de la interpretación y contextualización de términos. Aunque no existen pautas de trabajo del léxico, las lecturas resaltan términos y aportan su definición mostrándolas a modo de glosario. La aportación de listas de palabras desencadena en prácticas pasivas, luego es más interesante que el propio discente extraiga términos desconocidos y, a partir de aquí, vaya relacionando y accediendo simultáneamente a su significado.

La comprensión de un texto está vinculada directamente con el dominio y conocimiento del vocabulario. Un lector competente ha de ser capaz de manejarlo en cualquier momento del proceso lector con el fin de facilitar la construcción de significados. Por ello, la planificación de técnicas y estrategias vinculadas al tratamiento autónomo del vocabulario forma parte del trabajo comprensivo que tendrían que explicitar las unidades de programación, tales como el uso de pistas contextuales o establecimiento de analogías a partir de palabras desconocidas.

Por último, el diccionario es un recurso poco utilizado al trabajar este componente de la lectura, gran parte de las tareas optan por la identificación del significado de términos desconocidos. Según Castillo y Jiménez (2016), la creación de glosarios de palabras sobre la lectura es una opción incluida en los libros de texto, la cual no está reflejada en los materiales analizados. Por consiguiente, la renovación de estos recursos exigiría el tratamiento pleno del vocabulario y la creación de diccionarios personales que faciliten la comprensión textual.

V.5.10. Estándares de aprendizaje evaluables

La indagación sobre el tratamiento de los elementos curriculares manifiesta que estos recursos no son totalmente buenos mediadores del currículo, al plasmar carencias en las secuencias de trabajo que ejercitan y practican algunos estándares de aprendizaje en los distintos cursos. Por tanto, respaldando a Braga y Belver (2016), gran parte de estos materiales no desarrollan por completo los conocimientos curriculares.

Siguiendo el enfoque de trabajo ofrecido por las editoriales, los estándares de aprendizaje conectan principalmente con actuaciones tras la lectura. Es importante destacar que, desde todos los cursos, son trabajados indicadores vinculados a la identificación de la idea principal o mensaje global del texto. A su vez, a partir de cuarto curso, las actividades posteriores a la lectura introducen el reconocimiento de ideas

secundarias, ejercitando elementos curriculares vinculados a la identificación de ideas principales y secundarias. Por último, en sexto curso, una minoría de libros plantea actividades que reconocen la progresión temática de los textos.

Por otra parte, en relación a la síntesis y localización de información, los estándares de aprendizaje menos trabajados en primer tramo coinciden con la elaboración de resúmenes. No obstante, en el segundo tramo, las propuestas de trabajo practican la síntesis de lo leído. En concreto, el resumen oral y escrito en quinto y la inclusión de las ideas principales y secundarias en sexto curso. Además, en tercer y cuarto curso, la identificación de palabras clave no es ejercitada en la mayoría de libros, mientras que en sexto curso lo trabajan en mayor medida. Unido a ello, la comprensión de mapas conceptuales y esquemas sencillos no predomina en tercero y cuarto curso. En cambio, es posible evaluar la interpretación de esquemas de llave y mapas conceptuales en quinto y sexto curso.

Concerniente al reconocimiento de información con el género no literario, las secuencias de trabajo en tercer curso permiten que los lectores identifiquen la intención comunicativa de textos periodísticos y publicitarios y, además, diferencien entre información, opinión y publicidad en quinto curso; mientras que no ejercitan dicho contenido la totalidad de materiales analizados en cuarto y sexto curso. Sin embargo, los manuales de quinto y sexto curso apuestan por textos expositivos, descriptivos y argumentativos y otros propios de la vida cotidiana, junto a la interpretación del lenguaje figurado, metáforas, personificaciones, hipérboles y juegos de palabras en textos publicitarios.

A propósito de la identificación del contenido, el nivel crítico es trabajado con el estándar de aprendizaje referido a la expresión de opiniones sobre lo leído en tercero y cuarto de primaria. Además, en quinto y sexto curso, los lectores aportan opiniones de cualquier tipología textual. En efecto, las unidades formativas desarrollan elementos curriculares vinculados a la atribución de opiniones y reflexión en torno a lo leído. Por último, la exposición de argumentos a través de referencias bibliográficas (autor, editorial, género, ilustraciones...) es solamente trabajada por la editorial Anaya de tercero a sexto curso.

Es importante resaltar que no todos los libros de cuarto curso posibilitan al lector reconocer la intención comunicativa y estructura. Aun así, las secuencias de trabajo en quinto y sexto curso ejercitan la identificación de partes de la estructura organizativa y

componentes característicos de diferentes textos. Por tanto, la intención comunicativa y los elementos estructurales se desarrolla en mayor medida en los materiales de quinto y sexto curso.

En cuanto al trabajo del nivel inferencial, los materiales del segundo tramo prescinden de estándares relacionados con la realización de inferencias y formulación de hipótesis. No obstante, en sexto curso las propuestas curriculares posibilitan predecir sobre el texto, identificando el tipo de texto y la intención. Esto aporta evidencias de que las secuencias de lectura no desarrollan plenamente habilidades con las que inferir y formular hipótesis.

Acerca de los estándares de aprendizaje que explicitan el tratamiento prelector en primer tramo, la mayoría de secuencias de trabajo revisadas usan el título y las ilustraciones para facilitar la comprensión y, además, en segundo y tercer curso, los materiales practican la relación de las ilustraciones con el contenido del texto leído. Igualmente, en quinto curso, la mayoría de actuaciones previas activan los conocimientos disponibles que predisponen ante la adquisición de nuevos significados, mientras que esta habilidad es obviada en sexto curso.

Finalmente, el trabajo en torno al vocabulario en las unidades formativas enseña estándares vinculados a la deducción del significado de palabras y expresiones con ayuda del contexto de tercero a sexto curso. En cambio, este ámbito de trabajo no queda del todo visible, puesto que los elementos curriculares no especifican indicadores referidos al tratamiento del léxico y adquisición de nuevos vocablos.

SEGUNDA PARTE. MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO VI: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO VI: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Iniciando el marco empírico y como parte del diseño metodológico del estudio, el capítulo VII Planteamiento del problema presenta las preguntas de investigación y la problemática del estudio, ilustrando las principales razones que sientan las bases de la investigación.

Partiendo de una problemática educativa que se prolonga a lo largo del tiempo y a la que no es aportada una respuesta acertada, este diseño de investigación consta de una serie de fases que profundizan en el problema planteado con el fin de evidenciar el estado del proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora. Posteriormente, son recopilados los objetivos generales y específicos que guían el desarrollo de la investigación e inscriben metodológicamente el estudio, los cuales son finalmente valorados empíricamente en el apartado de conclusiones.

VI.1. Planteamiento del problema

Inmersa en el proceso lector, la comprensión lectora es una habilidad de la competencia lectora sujeta a deficiencias e incluso, en torno a ella, se atribuyen dificultades que perduran hasta la edad adulta y niveles superiores de enseñanza. Pese a existir inquietud entre los miembros de la comunidad y Administraciones Educativas por reconocer el problema y tomarlo como prioridad, si esta barrera es prolongada dificultaría el desarrollo lector desde cualquier ámbito. A su vez, cierta negatividad es percibida entre el profesorado al conversar sobre esta problemática, asumiendo carencias entre el alumnado al comprender lo que leen. A partir de aquí, es irrevocable interferir y detenernos en el estilo y modelo de enseñanza de la competencia en comprensión lectora a nivel de aula y centro.

Los resultados obtenidos por el alumnado en evaluaciones y pruebas de diagnóstico revelan la promoción a cursos superiores sin alcanzar adecuadamente la competencia lectora al presentar carencias en la comprensión lectora (Arias, Fidalgo, Martínez y Bolaños, 2011 y García, Jiménez, González y Jiménez-Suárez, 2013). Además, estudios como el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) y el Programa Internacional del Progreso en Competencia Lectora (PIRLS) ponen en evidencia en sus informes las carencias que presenta el alumnado español al comprender textos, no alcanzando el nivel requerido. De modo que las dificultades en

comprensión lectora son un problema real en las aulas que conducen al fracaso escolar. Asimismo, las carencias siguen estando vigentes en la edad adulta. De hecho, el Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PIAAC) expone en su informe que siguen prevaleciendo problemas al comprender (Castillo y Jiménez, 2016), extendiéndose incluso en el ámbito universitario y extraacadémico (León, 2004). Sin duda, un desarrollo deficiente de la competencia en comprensión lectora va a repercutir en los aprendizajes a lo largo de su formación académica, teniendo que promover una enseñanza explícita de habilidades orientadas a la comprensión y adquisición de conocimiento sobre lo leído.

Tal como se ha evidenciado, en los lectores persisten carencias que repercuten en su competencia lectora, no solamente en lo referido a entonación y fluidez, sino en gran medida se refleja en destrezas propias de la comprensión textual (OECD, 2013). La preocupación suscitada entre la comunidad educativa e instituciones demanda la evaluación e inclusión de nuevas medidas y recursos encaminados al impulso del nivel de competencia en comprensión lectora.

Por lo tanto, apoyando lo mantenido por Walker (2002), el origen que inicia la investigación radica en problemas prácticos y cuestiones metodológicas. Específicamente, la comprensión textual ha mostrado dificultades prácticas en el alumnado lo que ha llevado a revelar cierto ímpetu por potenciar la competencia lectora y valorar qué procedimientos estratégicos impulsan la capacidad para comprender.

Queda claro la existencia de dificultades entre el alumnado para enfrentarse a la comprensión de textos; sin embargo, como profesionales de la enseñanza resulta primordial cuestionarse: ¿cómo abordan los docentes la enseñanza de la comprensión lectora en el aula?, ¿qué estrategias y materiales utilizan para este tratamiento?, ¿qué secuencia es adoptada para trabajar la comprensión de un texto? o ¿qué consideraciones aporta el docente a esta habilidad? A raíz de ello, surge como interrogante principal, ¿hasta qué punto la docencia propicia que el alumnado comprenda lo que lee?

Por otra parte, quizás se deriven causas pedagógicas de esta problemática, la mayoría de docentes implementan metodologías y estrategias didácticas desfasadas y poco motivadoras que pueden resultar inadecuadas para favorecer el desarrollo de la competencia lectora y alcanzar un buen nivel de comprensión lectora. En concreto, se ha llegado a manifestar que la escuela no enseña a comprender textos (Colomer y

Camps, 1996) e incluso que el tratamiento didáctico que recibe la lectura es de carácter tradicional centrado en microhabilidades (Cassany et al., 2001), olvidando la enseñanza de los macroprocesos involucrados en la comprensión lectora (Latorre y Montañes, 1992 y Van Dijk y Knitsch, 1983). Como consecuencia, surge un debate en torno al tratamiento pedagógico y metodológico aportado por la escuela y docentes enfocado a la formación de lectores competentes.

Un estudio abordado por Ríos, Fernández y Gallardo (2012) plantea la necesidad de indagar prácticas docentes en torno a la enseñanza de la lectura y escritura dada la insatisfacción generada de los resultados obtenidos en informes evaluadores. Esto cuestionaría si la metodología e instrumentos empleados por el profesorado repercute en los resultados académicos y condicionan la conducta lectora. La valoración de la situación de partida posibilitará la toma de decisiones, la reflexión sobre cómo mejorar el rendimiento en torno a comprensión lectora y la concreción de planteamientos de trabajo esbozados por los docentes.

No plantear una enseñanza explícita de la comprensión es un factor que contribuye ante la dificultad para comprender textos (Castillo y Jiménez, 2016). Por ello, es evidenciado el estilo de trabajo y aquellos procesos y componentes implicados en la enseñanza de la comprensión lectora, sin olvidar consideraciones y concepciones del profesorado. Es posible la obtención de una visión global del tratamiento de esta competencia ante el establecimiento de discusiones sobre la adecuación del enfoque de trabajo para generar aprendizajes y adquirir habilidades conducentes a la interpretación y apropiación textual.

Las carencias en comprensión empeorarían si los centros educativos y docentes no optan por recursos que garanticen un desarrollo adecuado del proceso lector. Tal como sostiene Duarte (2012), la enseñanza de la lectura repercute en el comportamiento lector generado por el docente. Un proceso lector descontextualizado no encamina al lector hacia la construcción de conocimientos, encontrando procedimientos de enseñanza que impiden atribuirle un rol activo a la competencia en comprensión lectora. Al contrario, desde un planteamiento instructivo y centrando en entender el texto, el discente implementa estrategias y habilidades cognitivas y metacognitivas que fortalecen y van abriendo camino hacia la comprensión, puesto que es la interacción generada durante la lectura la que cimienta la comprensión. Un apropiado enfoque de enseñanza lleva al lector a la interiorización de estrategias y

desarrollo de habilidades de pensamiento, reconociendo conocimientos previos para adquirir nuevos a través de las conexiones realizadas al leer.

Las deficiencias, vinculadas a una falta de entendimiento, son obstáculos con los que el profesorado se encuentra día a día en el aula. Este fracaso se atribuye al tratamiento didáctico de carácter tradicional al que se somete la enseñanza de la lectura (Cassany et al., 2001). Casi la totalidad del tiempo de lectura evalúa el grado de comprensión lectora en lugar de enseñar estrategias de lectura (Durkin, 1978, citado en Luceño, 2000). Por tanto, este contexto problemático exige describir cómo orienta el profesorado la capacidad de comprensión lectora e intrínsecamente el proceso lector a nivel de aula y centro. En efecto, valorar, si a través de ellos, es posible capacitar a los docentes para interactuar con un texto hasta lograr su representación o si, por el contrario, predomina un planteamiento de enseñanza desfasado que concibe la comprensión lectora como una actividad descontextualizada vinculada a la respuesta de preguntas sobre el texto.

Dentro de este ámbito y como parte de la problemática se halla la actitud de mediación ejercida por el docente y el planteamiento de enseñanza que proyecta al comprender textos. El docente suele encargarse de la tarea de revisión y supervisión durante la lectura dejando al alumnado la tarea de responder a preguntas (Bereiter, 1986 citado en Mateos, 1991). Por ello, la actuación docente y procedimientos implementados al comprender podrían estar influenciados por sus experiencias (Luceño, 2000). La actitud y práctica no generarían beneficios en la enseñanza de la comprensión al plasmar secuencias que no desarrollan la capacidad para comprender.

Dejando a un lado procedimientos de lectura rutinarios y a fin de facilitar el proceso de comprensión, las secuencias de lecturas y propuestas por el profesorado han de estar ajustadas al nivel e intereses del lector ya que no ajustarnos a las posibilidades de comprensión del lector conlleva que algunos textos sean difíciles de comprender (Vidal-abarca y Martínez, 2001).

No solo preocupa el nivel de competencia en comprensión lectora del alumnado y los resultados obtenidos al evaluar dicha competencia, sino que es imprescindible reconocer el tratamiento de la comprensión lectora y prácticas didácticas y pedagógicas que diariamente guían los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas; un buen aprendizaje lector está garantizado por la práctica específica de estrategias de lectura (Solé, 2012).

Es prioritario aclarar qué destrezas y secuencias ejercitan los docentes y cuáles plasman los libros de texto ante el trabajo del proceso de comprensión lectora. Según Calero et al. (1999), los diseños metodológicos que no promueven el dominio de estrategias de comprensión lectora conllevan dificultades en esta destreza, no interiorizando destrezas y orientaciones que garantizan la construcción de significados.

Dada la posible influencia de la intervención docente, es indagado cómo encauza y planifica el profesorado el proceso de comprensión de textos e intrínsecamente el proceso lector. No obstante, Solé (2000) cuestiona que la problemática existente se centre en el método atribuyendo gran valor a los proyectos curriculares y propuestas metodológicas de los centros educativos. Igualmente, alrededor del enfoque de enseñanza de la competencia lectora desde estos programas de centro, el fomento de la lectura adquiere gran auge en contextos educativos, convirtiéndose en una prioridad educativa perceptivamente observable en las actividades y medidas planificadas en los proyectos educativos. La relevancia atribuida a la promoción de la lectura y creación de hábito lector se hace patente a través de proyectos y planes que despiertan sensibilización en torno a la lectura, el descubrimiento del apetito lector y la promoción de la lectura entre la comunidad escolar.

Los centros educativos depositan demasiado interés en fomentar la lectura sin valorar que, las carencias en la comprensión, impiden que el lector adquiera interés por la lectura, acarreado aversión hacia la misma. Por tanto, la falta de comprensión y adquisición de significados en torno al texto lleva al lector a rechazar la lectura y no motivarse por leer por iniciativa propia, lo que resultaría arduo incentivar el gusto por la lectura. Por ello, el fomento de la lectura y el correcto desarrollo de la comprensión lectora son componentes que van de la mano a la hora de impulsar la competencia lectora. En primer lugar, la competencia en comprensión lectora ha de ser mejorada para dar paso a la promoción de textos que hagan disfrutar leyendo sin la existencia de dificultades que lo impidan. Las carencias son un impedimento para que los discentes se conviertan en lectores activos capaces de atribuirle significado a lo que leen.

Otro componente de la problemática es la formación docente convirtiéndose en la base sobre la que impulsar su práctica y actuación. Un apropiado desarrollo profesional docente, tanto previo como permanente, beneficiará su rol y prácticas educativas en el aula. Según Pascual, Goikoetxea, Corral, Ferrero y Pereda (2014), la comprensión lectora es olvidada en la formación del profesorado y desatendida por los centros educativos siendo escasas las horas dedicadas al trabajo con ella. Los modelos

de formación docente dejan desatendida a la comprensión lectora, aun siendo un componente formativo que elevaría la calidad del proceso lector. Para Ripoll (2014), la formación en torno a la comprensión lectora de los maestros ha quedado apartada ya que los planes formativos están más centrados en la lingüística y literatura. Por ello, hay que obtener información sobre las tendencias formativas (cursos, proyectos de centro, conferencias...) desarrolladas desde los centros con el propósito de concentrarse en aprendizajes y ámbitos a los que el profesorado encuentra dificultad en aportar soluciones. El docente es el mediador del proceso lector lo que demuestra que su formación ha de renovarse con programas formativos que aviven sus prácticas pedagógicas y oriente los procesos de enseñanza-aprendizaje al éxito. No solo proyectar un cambio educativo, sino contextualizar los procesos de enseñanza y facilitar la labor del profesorado.

Finalmente, otro componente que envuelve la problemática es el reglamento curricular y normativa educativa, eje vertebrador que planifica los procesos de enseñanza y aprendizaje en cualquier nivel educativo, el cual proyecta la necesidad de describir en detalle el protagonismo y papel aportado a la comprensión lectora, evidenciando legislativamente las medidas propuestas para mejorar esta competencia, dadas las dificultades existentes e importancia atribuida a la lectura como habilidad instrumental que tiene que ser ejercitada desde todas las áreas. En la legislación, la comprensión lectora es una habilidad lingüística básica en Educación Primaria. Partiendo de estas premisas, Stenhouse (1998) propone que los marcos curriculares han de centrarse en la resolución de problemas educativos y análisis de la práctica desde la revisión de actuaciones pedagógicas con el fiel propósito de renovarlas. A partir de la problemática subyacente, surgen como interrogantes: ¿qué papel y enfoque le aporta el currículo a la comprensión lectora?, ¿se menciona el impulso de la competencia lingüística a nivel de comprensión de textos? o ¿de qué manera la legislación educativa implica afrontar las carencias al comprender?

Son escasos los estudios que constaten prácticas docentes vinculadas a la enseñanza de la lectura y escritura, pese a la revelación de las condiciones de partida para el aprendizaje (Fons y Buisán, 2010). Para avanzar en la enseñanza de esta competencia y dar luz a la problemática, resulta clave determinar prácticas docentes, referentes legislativos y la calidad didáctica y estilo de enseñanza de los libros de texto. Son varios los factores y condicionantes que intervienen ante este proceso de enseñanza, los cuales repercuten directamente en la conducta lectora del alumnado. En conclusión, la problemática demanda indagar cómo abordan los docentes en Educación

Primaria el proceso de interpretación de significados con la apreciación de planteamientos didácticos, referentes curriculares y libros de texto, las cuales encaminan al conocimiento de estrategias y técnicas, secuencias y enfoques para ejercitar esta competencia en la etapa.

VI.2. Preguntas de investigación

Al delimitar el contexto de investigación y marcar teóricamente el estudio, el planteamiento del problema va precedido de interrogantes formulados con la intención de responder a la problemática, partiendo de inquietudes surgidas sobre el tratamiento didáctico que recibe la comprensión de textos en esta etapa desde distintos componentes involucrados en su enseñanza.

Precisamente, este proceso de enseñanza suscita multitud de dudas e interrogantes que han llevado a plantear preguntas sobre el desarrollo de esta destreza a nivel de aula y centro y, en particular, el tratamiento aportado desde la educación formal por parte de los facilitadores de este proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, dentro del análisis, son indicadas consideraciones y medidas que las Administraciones Educativas proyectan en torno a la comprensión textual en documentos legales y unido al planteamiento y enfoque de enseñanza proyectado en los libros de texto en el área de Lengua Castellana y Literatura.

A partir de aquí, son fijadas las siguientes preguntas de investigación:

I. ¿Cómo es abordado el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora a nivel de aula desde el área de Lengua Castellana y Literatura en la etapa de Educación Primaria en lo referido a distintos componentes de enseñanza (tratamiento metodológico, niveles y estrategias, recursos implementados, agrupamientos, rol docente...)?

II. ¿Cómo plantean los libros de texto el tratamiento de la comprensión de la lectura en cuanto a secuencia de aprendizaje, actividades y estrategias incentivadas al desarrollar el proceso lector? ¿Los libros de texto son un recurso adecuado para enseñar a comprender textos?

III. ¿Qué papel es aportado a la comprensión de textos a nivel de centro? ¿A partir de qué recursos, medidas y planteamientos de trabajo es desarrollada?

IV. ¿Cuál es el papel de la comprensión lectora en la legislación educativa y en especial a nivel curricular? ¿Facilita y estimula el currículo educativo el aprendizaje y desarrollo de la competencia en comprensión lectora?

VI.3. Objetivos de la investigación

Los objetivos de investigación tienen como propósito indicar sobre lo que se pretende y aspira con la investigación (Bisquerra, 2009), guiando el desarrollo del estudio y orientándolo en todo momento hacia la consecución de los propósitos. Concretamente, en nuestro caso se trata de un acercamiento a la realidad de la enseñanza de la comprensión lectora en educación primaria a través de datos empíricos recogidos del profesorado, materiales curriculares disponibles en las aulas y documentos legales ofrecidos por las Administraciones Educativas.

VI.3.1. Objetivos generales

Objetivo general 1. Conocer el tratamiento didáctico otorgado a la comprensión lectora por parte del profesorado que imparte las áreas de Lengua Castellana y Literatura y Lectura Comprensiva en la etapa de Educación Primaria en los centros educativos del municipio de Lorca en la Región de Murcia.

En primer lugar, con el fin de concebir la disposición ante el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura, el objetivo mencionado trata de conocer y describir, en términos generales, el tratamiento didáctico que docentes aportan a la comprensión lectora en las áreas de Lengua Castellana y Literatura y Lectura Comprensiva a partir del planteamiento de trabajo, estilo de enseñanza y recursos dispuestos desde los centros educativos.

Como principal responsable de desarrollar la competencia lectora y otras habilidades y estrategias didácticas durante el proceso lector, es descrito el acto didáctico, estilo de enseñanza, rol y planteamiento metodológico planificado por el docente al comprender y enfrentarse a dificultades durante el proceso lector. En definitiva, describir si realmente se enseña al alumno a entender lo que lee tras conocer el planteamiento de enseñanza a nivel de aula y centro.

Objetivo general 2. Analizar el enfoque de trabajo de la lectura y comprensión de textos en las unidades de programación de libros de texto, considerando su adecuación curricular e implicaciones de los componentes vinculados a su enseñanza.

Este objetivo plasma el enfoque de trabajo de la lectura y comprensión lectora desde el análisis de los libros de texto de distintas editoriales en ambos tramos de la etapa. Es descrito el estilo de enseñanza del proceso lector que proponen unidades de programación detallando tipología de textos, estrategias lectoras y momentos de aplicación, actividades y preguntas para entrenar dichas estrategias, niveles o evaluar la comprensión lectora, entre otros. Asimismo, con este objetivo valoramos si los manuales y materiales curriculares utilizados por el profesorado enseñan verdaderamente a comprender, convirtiéndose en instrumentos adecuados frente a la generación de estos aprendizajes y el desenvolvimiento de la competencia en comprensión lectora en el aula.

VI.3.2. Objetivos específicos

El desarrollo de los objetivos generales del proyecto de investigación implica la definición de objetivos específicos, los cuales profundizan en componentes envueltos en los planteamientos generales mencionados, siendo enunciados a continuación:

Objetivo específico 1. Identificar el enfoque de enseñanza de la comprensión lectora describiendo planteamientos metodológicos y organizativos, tipología de textos y géneros literarios y el estilo de enseñanza a partir de estrategias, secuencias didácticas y actividades implementadas por el profesorado para abordar la enseñanza de la comprensión lectora; determinando al mismo tiempo consideraciones y frecuencia con la que son emprendidos distintos procedimientos.

Objetivo específico 2. Valorar la inclusión de la comprensión de textos a nivel de centro identificando el enfoque de aprendizaje que los centros educativos proponen para trabajar la comprensión lectora desde propuestas vinculadas a planes y proyectos de centro, evaluaciones individualizadas, formación docente y el papel de las familias; constituyendo planteamientos de trabajo y medidas que describen aspectos vinculados a la enseñanza de la comprensión lectora.

Objetivo específico 3. Construir un instrumento compuesto de indicadores para analizar el contenido de las unidades de programación de libros de texto en lo referido

a la enseñanza de la comprensión lectora y desarrollo del proceso lector, partiendo de la revisión de la literatura y el análisis curricular.

Partiendo de referentes teóricos y metodológicos vinculados al proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora, es diseñado un instrumento de recogida de datos, en forma de ficha de análisis, que tiene como propósito analizar y describir el enfoque y tratamiento del trabajo de esta destreza en las unidades de programación de libros de texto de distintas editoriales.

Objetivo específico 4. Analizar la presencia y tratamiento aportado a la comprensión lectora y su enseñanza desde la legislación educativa y el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia para conocer y describir qué propone la Administración Educativa en torno a comprensión lectora y su enseñanza, poniendo énfasis en el área de Lengua Castellana y Literatura y Lectura Comprensiva.

Los objetivos de investigación, interrogantes y problemática abren un debate en torno a los comportamientos lectores del alumnado y el tratamiento pedagógico y prácticas educativas que docentes, centros educativos y la propia legislación educativa proyectan con el propósito de redirigir la conducta lectora del alumnado en este nivel educativo.

Sobre la base de esta problemática, el diseño de investigación, presentado a continuación, planifica en detalle los procedimientos adoptados a fin de hallar respuestas empíricas que valoran la problemática; describiendo aquellos condicionantes dispuestos en el proceso de enseñanza y aprendizaje que incapacita a los discentes a la identificación de ideas principales, al conocimiento del mensaje global o incluso la subsanación de complicaciones al comprender.

CAPÍTULO VII: DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO VII: DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

El capítulo VIII incluye aspectos propios del diseño metodológico determinando qué y quienes valorar, cómo realizar la evaluación en fases y el procedimiento seguido en la recogida de datos.

Un primer apartado, enfoque metodológico de la investigación, concreta las características más relevantes del estudio descriptivo. Posteriormente, es detallado el desarrollo de la investigación exponiendo fases y procedimientos que guían el diseño desde el inicio del estudio hasta la obtención de los resultados y formulación de las conclusiones.

Por último, explicitamos las técnicas y procedimientos de recogida de datos implementados en las distintas fases del proceso de investigación, recogiendo las características de los instrumentos de recogida de datos y la finalidad ante la obtención de datos empíricos.

VII.1. Enfoque metodológico de la investigación

El diseño de investigación se configura como una modalidad de investigación cuantitativa y cualitativa que apoya el estudio en la multiplicidad metodológica, combinando técnicas y métodos cuantitativos y cualitativos que aportan un enfoque mixto al diseño metodológico.

El método mixto es útil cuando entrelazamos instrumentos de recogida de datos de corte cualitativos y cuantitativos en las distintas etapas de la investigación (Onwuegbuzie y Leech, 2006). Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), este método aprovecha las fortalezas de cada tipología de investigación con el fin de prescindir de carencias y debilidades de dichos procedimientos. Por tanto, la aplicación conjunta de técnicas cuantitativas y cualitativas facilita la aproximación a la problemática objeto de estudio para responder a las necesidades de la investigación (Albert, 2007). De manera que, durante el proceso de recogida de datos, ambas estrategias se combinan ante la aportación de más información que respondan a los interrogantes y realidad educativa objeto de estudio.

Por otra parte, la investigación consiste en un estudio descriptivo enmarcado dentro de una modalidad no experimental, la cual dispone como instrumentos de

recogida de datos el cuestionario y las parrillas de análisis de contenido. Además, el modelo de investigación queda enmarcado como método de encuesta al aplicar un cuestionario que recoge información que describe las características de la población (McMillan y Schumacher, 2011), respondiendo a la problemática tanto de forma descriptiva como en relación a variables (Buendía,1998).

En esta modalidad de investigación, no existe manipulación directa de aquello que se va a investigar, la problemática es descrita a través de la recogida de información. Por tanto, el estudio adopta un carácter descriptivo al “caracterizar algo como es” (McMillan y Schumacher, 2011, p.42). Atendiendo a Salkind (1997) una investigación descriptiva “reseña las características de un fenómeno existente” (p.11), obteniendo una perspectiva amplia del fenómeno educativo a investigar. Se recogen datos sobre diversos aspectos y variables que componen el fenómeno (Albert, 2007) ante la realización de descripciones minuciosas que den respuesta a la situación educativa planteada (Bizquera, 2009). Para ello, es administrado un cuestionario a la población con el objetivo de obtener descripciones, creencias u opiniones; coincidiendo con McMillan y Schumacher (2011), el enfoque posibilita “describir actitudes, creencias, opiniones y otros tipos de información” (p.43).

Dada las necesidades del estudio descriptivo, las técnicas de corte cuantitativo y cualitativo facilitan la indagación sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora al recoger información que aporta luz a la problemática. Según Cook y Reichardt (1986), la elección del método de investigación depende de las exigencias de la situación a constatar y las características del entorno. En este caso, esta metodología brinda la oportunidad de obtener datos sobre prácticas del profesorado y evidencia cómo es planteado el proceso de enseñanza-aprendizaje en los libros de texto. Para ello, por un lado, el cuestionario es instrumento propio del enfoque cuantitativo y, unido a este, el análisis documental cualitativo es la técnica que implica la revisión del contenido de unidades de programación de libros de texto y los documentos legales; accediendo lícitamente a la interpretación explícita e implícita de documentos y textos (Arbeláez y Onrubia, 2014, mencionados en Díaz, 2018)

Este cruce de enfoques, término acuñado por Lincoln y Gubba (2000, citado en Hernández et al., 2004), aporta validez a la investigación al implementar métodos que dan una respuesta eficaz a la problemática y logran los objetivos propuestos. Al mismo tiempo, es obtenida una visión detallada del fenómeno educativo lo que supone un mejor aprovechamiento de los datos (Díaz, 2014 y Hernández et al., 2004). En definitiva, con

un diseño mixto, la triangulación de datos posibilita la comparación con el fin de confirmar o descartar resultados (Flick, 2007). Los componentes envueltos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora son descritos a través de procedimientos que permiten la confrontación de los hallazgos alcanzados.

Por tanto, para proporcionar fiabilidad y validez al diseño metodológico, la triangulación es asegurada con la confluencia de los datos procedentes del cuestionario, la revisión normativa y el análisis de propuestas didácticas ofrecidas por las editoriales en los libros de texto. La convergencia de métodos cuantitativos y cualitativos favorece la triangulación (Cook y Reichardt, 1986), obteniendo una visión más completa y amplia del estudio (Hernández et al., 2014), siendo la utilización conjunta de instrumentos la que aporta validez y fiabilidad a las conclusiones.

VII.2. Desarrollo del estudio: fases del proceso de investigación

El proceso de investigación es delimitado en fases que aportan exhaustividad y precisión al estudio guiando la aplicación de los instrumentos y la recogida de datos. Estos procedimientos de trabajo construyen e introducen los instrumentos ante la obtención progresiva de información de interés con la que alcanzar una visión contextualizada del proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora en la etapa de Educación Primaria.

I. Fase inicial: constructo teórico y diseño de instrumentos.

La fase inicial consistió en la búsqueda documental que conforma el marco teórico del estudio y apoya la construcción de los instrumentos de recogida de datos. Una vez diseñados y validados los instrumentos, se inició el proceso de recogida de información. Asimismo, la selección de los métodos es el procedimiento previo que sienta las bases sobre la recogida de datos encaminada a la descripción y contrastación empírica del problema de investigación.

II. Fase intermedia: aplicación de instrumentos y recogida de datos.

Esta fase se inició con la aplicación y difusión del cuestionario entre la población participante con el objetivo de obtener progresivamente datos y alcanzar una muestra representativa. Para ello, el contacto con los centros y la difusión del instrumento, de forma presencial y telemática, se extendió durante el curso escolar 2018/19.

III. Fase final: análisis de los datos y obtención de conclusiones.

En esta última fase, los datos obtenidos se sometieron a una codificación y análisis, determinando el grado de consecución de los objetivos, respondieron a las preguntas de investigación y formularon conclusiones integradas en el marco teórico de partida. Junto a la discusión, son expuestas dificultades surgidas y es concretado el alcance y las limitaciones.

VII.3. Contexto y participantes

El contexto que conforma el estudio está ubicado en el municipio de Lorca en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia y la población la constituye el profesorado que imparte el área de Lengua Castellana y Literatura y Lectura Comprensiva en centros educativos de Educación Primaria de este municipio.

Por otra parte, respecto a los documentos legales, el marco legislativo lo conforman disposiciones normativas estatales y autonómicas, enmarcadas en la Ley Orgánica 8/2013, que los docentes utilizan en la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje y elaboración de las programaciones. Estos documentos han sido obtenidos de la página oficial del Ministerio de Educación y del Boletín Oficial de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Este contexto de investigación es interesante dada la relevancia aportada a la comprensión lectora en los cambios normativos, introduciendo la Lectura Comprensiva como área de libre configuración autonómica en primer tramo y el desarrollo de un Plan lector.

Finalmente, el corpus de manuales lo conforman los libros de texto del área de Lengua Castellana y Literatura de todos los cursos de la etapa válidos en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, en concreto ediciones de ámbito regional editadas a partir del año 2015 correspondientes a las editoriales Anaya, Santillana y SM.

VII.4. Instrumento de recogida de datos en la investigación: cuestionario CECL

El cuestionario CECL (Cuestionario sobre la enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora) tiene como propósito indagar planteamientos didácticos propuestos y consideraciones del profesorado sobre prácticas pedagógicas vinculadas a la comprensión lectora en el aula. Al comprobar la ausencia de instrumentos válidos que valoren aspectos referidos a este componente de la enseñanza de la lectura y

prácticas docentes orientadas a la formación de lectores competentes, es diseñado un instrumento que indague sobre la labor docente y estrategias de intervención educativa dispuestas.

Basándonos en los objetivos marcados en el estudio y el marco teórico, es construido un instrumento compuesto de preguntas de identificación personal y específicas sobre el objeto de investigación a partir de preguntas independientes y graduadas mediante una escala Likert. En la primera fase de la investigación, el cuestionario conecta con los objetivos y la población encuestada, suscitando respuestas que acerquen al proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora desde la perspectiva del docente. De esta forma, el cuestionario es un enlace con los objetivos de investigación que dan acceso a la realidad de la población encuestada (Albert, 2007).

Respecto a los objetivos del estudio, la implementación del cuestionario aborda el objetivo general 1 a partir de preguntas e ítems con las que obtener una visión global del tratamiento didáctico aportado a la comprensión lectora por parte de los docentes a través del trabajo diario en el aula y medidas y propuestas explicitadas en los planes de centros.

No obstante, el cuestionario aporta información a los objetivos específicos 1 y 2 a través de preguntas e ítems. En primer lugar, el objetivo específico 1 es ilustrado en preguntas e ítems sobre aspectos organizativos, la secuencia de lectura y tipología textual, junto a actividades y recursos implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora en el aula y, además, el bloque II del cuestionario incluye creencias y consideraciones sobre dicha competencia a través de ítems de la primera escala Likert. Unido a ello, la revisión de las unidades de programación aporta información complementaria sobre el enfoque de trabajo de esta competencia.

En segundo lugar, el objetivo específico 2 es valorado mediante datos ofrecidos en el cuestionario al indagar la inclusión de la comprensión lectora a nivel de centro a través del papel atribuido en planes, en las medidas para impulsar la comprensión lectora, la formación docente e incluso la implicación familiar en la formación lectora del alumnado.

Las preguntas de ambos bloques del cuestionario ofrecen una visión del enfoque de trabajo y experiencias metodológicas plasmadas por los docentes en el aula, de cómo es gestado el aprendizaje de la comprensión lectora en distintos ámbitos (uso de

recursos, proyectos de centro, vinculación familiar, metodología, actividades y estrategias, TIC, planteamientos didácticos...) y junto a ello, preguntas abiertas y otras de respuesta graduada sobre consideraciones y creencias del profesorado (formación docente, legislación educativa, papel del docente, recursos digitales, componentes del centro...). En definitiva, la orientación del proceso de comprensión de un texto incidiendo en habilidades y estrategias desarrolladas durante la lectura, el papel en el centro y el rol docente en este proceso al obtener una visión de su actuación en el aula.

VII.4.1. Diseño del cuestionario

El cuestionario CECL está constituido de tres bloques diferenciados que aportan armonía a la información a obtener, recogido en el Anexo III (Cuestionario sobre comprensión lectora y su enseñanza-aprendizaje). El bloque introductorio recopila datos identificativos sobre el profesorado; el primer bloque incluye una amplia variedad de preguntas abiertas y, junto a este, el segundo bloque está compuesto de ítems a través de una escala de actitud de tipo Likert, especificando seguidamente sobre la composición del instrumento:

I) Bloque introductorio.

El bloque introductorio solicita datos identificativos del profesorado y centro (titularidad y localización), docencia actual (tramo y curso) y años como docente (menos de 10, entre 10 y 25 o más de 25), siendo las variables categóricas del estudio. Este bloque acerca al encuestado al instrumento, su objetivo y al procedimiento de implementación, ofreciendo información previa sobre el alcance y propósito de la investigación.

II) Bloque I. Proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora.

Este primer bloque está compuesto de 23 preguntas con opción de respuesta abierta y cerrada a través de categorías de respuesta que indagan sobre la enseñanza de la comprensión lectora (enfoque metodológico, actividades, recursos, agrupamientos, estilo de enseñanza a partir de estrategias...) a nivel de aula y centro. Por lo tanto, profundiza sobre la intervención pedagógica del docente en el aula.

El cuestionario consta de respuestas cerradas cuyas categorías están codificadas (Albert, 2007) y abiertas, la respuesta se obtiene directamente del

encuestado, aportando datos novedosos a la investigación. Junto a estas, la alternativa de respuesta *otra* enriquece las opciones de contestación, constituyéndose preguntas semiabiertas (Alaminos y Castejón, 2006). Esta opción de respuesta aporta fiabilidad al instrumento permitiendo al profesorado contribuir con datos desconocidos y apreciaciones con las que no cuenta el investigador, no limitando el estudio a categorías establecidas.

Tabla 401

Categorías y subcategorías temáticas abordadas con el cuestionario

CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS TEMÁTICAS	
Uso del libro de texto en la enseñanza de la comprensión lectora	
Comprensión lectora y tratamiento en otras áreas	
Enseñanza de la lectura	Modelo de lectura, tipología de textos y estrategias de lectura
Enseñanza de la comprensión lectora	Modelo y niveles de comprensión lectora, tipos de actividades, estrategias lectoras, expresión escrita, recursos e inclusión de las TIC, metodologías activas y agrupamientos
Comprender textos y el papel del vocabulario	Antes, durante y tras la lectura y uso del diccionario.
El papel de la expresión escrita al comprender	
Evaluación de la comprensión lectora	
Comprensión lectora a nivel legislativo	
Componentes vinculados al centro	Plan lector, vinculación con las familias, formación docente, metodologías activas y mejoras

La Tabla 402 muestra categorías y subcategorías temáticas del cuestionario ofreciendo una visión global sobre aspectos y componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora desde planteamientos didácticos de trabajo, componentes del centro y concepciones y consideraciones del profesorado.

Finalmente, la disposición de las preguntas en el cuestionario considera los criterios propuestos por Alaminos y Castejón (2006): comenzar con preguntas más sencillas, la relación de preguntas adopta un sentido lógico y, por último, para el encuestado ha de ser factible seguir la sucesión de preguntas del cuestionario.

III) Bloque III. Creencias, consideraciones y frecuencias.

El segundo bloque aporta información sobre creencias, consideraciones y actitudes en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora y, además, evalúa la frecuencia con la que se desarrollan estos ítems. Por tanto, el Bloque II está compuesto de 18 ítems distribuidos en dos escalas de actitud tipo Likert con rangos del 1 al 5. Tal como recoge la Tabla 403, el bloque ilustra la intervención docente a partir de ítems que muestran la frecuencia de distintos planteamientos didácticos y, a su vez, determinan consideraciones sobre el tratamiento dado a la comprensión de textos en relación a recursos, estrategias y actividades de comprensión lectora, entre otros.

Tabla 402

Distribución de los ítems de la escala Likert por categorías temáticas

ÍTEMS DE LA ESCALA LIKERT POR CATEGORÍAS	
Escala Likert 1. Actitudes y consideraciones en torno a la enseñanza de la comprensión lectora.	
N.º de ítems	Categoría e ítems
	Libro de texto
1	1. El planteamiento de trabajo y actividades propuestas en los libros de texto son adecuadas para desarrollar estrategias de comprensión lectora
	Rol del docente
1	2. La comprensión lectora ha de promoverse a través de contextos de lectura motivadores mediados por el docente
	Formación docente
1	3. La formación recibida en torno a la enseñanza de la lectura es suficiente para desarrollar estrategias encaminadas a mejorar el nivel de comprensión lectora en el alumnado
	Recursos
4	4. Para el desarrollo de las capacidades comprensivas del alumnado, la biblioteca sería un recurso potenciador de dicha competencia
	5. El centro ofrece medidas, propuestas y recursos suficientes para mejorar el nivel de comprensión lectora del alumnado
	6. El tratamiento de la comprensión lectora en el Plan lector del centro es adecuado para impulsar esta destreza

2	Trabajo en el aula
	<p>7. La dedicación de un tiempo semanal a la lectura comprensiva en el aula ha supuesto beneficios en el desarrollo de esta competencia en el primer tramo</p> <p>8. Las directrices ofrecidas desde la legislación educativa contribuyen a desarrollar y potenciar la comprensión lectora en toda la etapa</p>
Escala Likert 2. Frecuencia con la que son implementados elementos del proceso de enseñanza de la comprensión lectora	
N.º de ítems	Categoría e ítems
1	Libro de texto
	9. Uso del libro de texto en la enseñanza de la comprensión lectora
8	Tratamiento metodológico
	<p>10. Utilizo el diálogo como instrumento que guía la comprensión del texto durante todo el proceso lector</p> <p>11. Son implementadas estrategias cognitivas y metacognitivas antes, durante y después de la lectura</p> <p>12. Para facilitar la comprensión lectora, se trabaja el vocabulario de la lectura</p> <p>13. El proceso de comprensión lectora es mediado a través de estrategias antes, durante y después de la lectura en un entorno de lectura digital</p> <p>14. El desarrollo de la comprensión lectora se apoya de la expresión escrita</p> <p>15. Al desarrollar la escritura tras la lectura, se plantea un proceso de creación de textos (planificación, textualización y revisión) orientado a comprender lo leído</p> <p>16. Se leen textos y sucesivamente se realizan actividades de comprensión lectora</p> <p>17. Se fortalece la comprensión lectora a partir del uso de estrategias de lectura desde todas las áreas</p>
1	Formación docente
	18. La formación docente recibida en torno a la enseñanza de la comprensión lectora se comprueba en el aula

IV) Bloque de cierre.

El cuestionario cierra con un apartado que recuerda al encuestado los datos de contacto del investigador e incentiva la aportación de dudas y/o consideraciones a través de observaciones surgidas en su cumplimentación, las cuales podrían enriquecer la investigación y perfeccionar el instrumento.

VII.4.2. Escala Likert del cuestionario

Las escalas de actitud tipo Likert valoran la disposición del profesorado ante afirmaciones referidas a la enseñanza de la comprensión lectora. A partir de esta escala, el encuestado adopta un posicionamiento para cada ítem (Nieto, 2010 y Likert, 1932), los cuales están dispuestos en forma de afirmación o juicio (Hernández et al., 2004) y organizados aleatoriamente (McMillan y Schumacher, 2011).

La escala reconoce la posición y objeto de actitud del profesorado ante ítems que valoran comportamientos, conocimientos y concepciones sobre aspectos teóricos y prácticos vinculados a este proceso de enseñanza. El rango de valor seleccionado para codificar esta escala de Likert es del 1 al 5, partiendo de valores positivos hacia negativos, los cuales conducen a determinar el nivel de acuerdo y frecuencia.

El segundo bloque consta de una escala Likert de acuerdo y otra de frecuencias. En primer lugar, en la primera escala, la puntuación y valores tienen cinco alternativas de respuesta, entre ellas: Muy en desacuerdo (1), En desacuerdo (2), Ni en acuerdo ni en desacuerdo (3), De acuerdo (4) y Muy de acuerdo (5). La opción de respuesta “Ni en acuerdo ni en desacuerdo” proporciona al encuestado una respuesta neutral.

Tabla 403

Puntuaciones y valores de la escala de nivel de acuerdo

<i>Muy en desacuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Ni en acuerdo ni en desacuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Muy de acuerdo</i>
1	2	3	4	5

La segunda escala Likert mide la frecuencia sobre aspectos de la enseñanza de la comprensión lectora a partir de las siguientes alternativas de respuesta: Nada (1), Muy poco (2), En ocasiones (3), Habitualmente (4) y A diario (5).

Tabla 404

Puntuaciones y valores de la escala de frecuencia

<i>Nada</i>	<i>Muy poco</i>	<i>En ocasiones</i>	<i>Habitualmente</i>	<i>A diario</i>
1	2	3	4	5

La definición de esta escala es el paso previo a la creación y distribución de la secuencia de preguntas graduadas que describe los indicadores. Por lo tanto, la construcción de la escala conllevó las fases marcadas por Alaminos y Castejón (2006): enumerar un borrador de ítems preliminares; administrar los indicadores a una muestra para pulir su formulación inicial; seleccionar una categoría de respuesta y graduación; selección de ítems y concreción del procedimiento de análisis. Finalmente, es obtenida la disposición final de los ítems del cuestionario.

VII.4.3. Proceso de validación

Cualquier instrumento tiene que poseer criterios de calidad, la idoneidad del instrumento está garantizada si aporta confiabilidad y validez (Hernández et al., 2004). En primer lugar, la confiabilidad es designada como “grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto produce resultados iguales” (p. 277) y, unido a esta, la validez es alcanzada cuando “el instrumento realmente mide la variable que pretende medir” (p.278). Por tanto, las preguntas e ítems son analizadas en detalle para alcanzar mayor precisión al valorar los objetivos y aportar representatividad a las categorías, partiendo de que el instrumento es el que obtiene información sobre los objetivos del estudio (Soriano, 2014).

Esta revisión valora el grado de pertinencia de la dimensión estructural del cuestionario (formato, estructura, número de ítems...) y la adecuación y claridad de las preguntas abiertas y graduadas. Para ello, es valorado, si el contenido del cuestionario, reproduce componentes y variables propias del contenido a indagar (Hernández et al., 2004), siendo la validez y fiabilidad criterios indispensables que garantizan un buen instrumento de recogida de datos.

El método de validación del instrumento consta de tres procedimientos complementarios:

1º. Revisión del constructo teórico.

En primer lugar, la revisión del constructo teórico aporta validez al cuestionario, pues ajusta y configura ítems y preguntas al contenido a indagar, estableciendo las dimensiones relevantes sobre la enseñanza de la comprensión lectora desde el trabajo en el aula, propuestas de centro y concepciones y hábitos del profesorado.

Previo a la validación y revisión por expertos del cuestionario, un análisis previo conllevó la relectura y revisión de las preguntas e ítems para pulir su formulación, cambiar vocablos y unificar categorías, lo que evita la repetición. A su vez, se prescindieron de algunas de las preguntas y perfilan las opciones de respuesta.

Evaluar la validez de contenido del instrumento implica considerar su función y desempeño ante dicha medición (Cuervo-Martínez y Escobar-Pérez, 2008). Los interrogantes e indicadores que conforman el cuestionario han de ser representativos y significativos, evaluando aspectos referentes a la enseñanza de la comprensión lectora y garantizando resultados útiles.

Por último, dispuesto el borrador del instrumento, comprobamos que el diseño cumple las condiciones que garantizan que sea comprensible para el encuestado, aportando claridad a las instrucciones e indicaciones para su cumplimentación (García, 2002). Es clave que la información dispuesta sea clara y precisa dando sentido a las preguntas e ítems y, junto a ello, que la redacción, estructura y organización estén cuidadas. Finalmente, el borrador definitivo incluía las preguntas ordenadas y el formato revisado para ser analizado por expertos, sometiéndose al procedimiento conocido como juicio de expertos (Soriano, 2014).

2º. Validación del cuestionario por un grupo de expertos.

La versión preliminar del cuestionario contó de 23 preguntas y 18 ítems distribuidos en dos escalas Likert, las cuales fueron validadas por un grupo de expertos de la Didáctica de la Lengua y la Literatura que perfilaron y aportaron validez al instrumento. Para llevar a cabo este proceso de revisión, facilitamos al grupo de expertos unas plantillas de elaboración propia junto a la versión preliminar del cuestionario, el cual queda recogido en el Anexo IV (Instrumento para la revisión y validación del Cuestionario sobre la Enseñanza de la Comprensión Lectora). Además, son preparadas unas instrucciones que especifican el objetivo y función del cuestionario y concretan el procedimiento de valoración de cada bloque del instrumento.

Las plantillas están constituidas de indicadores en forma de ítems referidos al lenguaje y estilo, la cantidad y disposición de las preguntas e ítems, al grado de pertinencia y claridad y la adecuación de los ítems. La pertinencia, claridad y adecuación es valorado a través de una escala Likert con un rango del 1 al 5 representa con los siguientes valores: (1) Ninguna, (2) Poca, (3) Suficiente, (4) Bastante y (5) Total.

Igualmente, junto a estas valoraciones y puntuaciones, es posible añadir comentarios y observaciones.

Por último, son presentados los componentes de este instrumento de revisión y validación, junto a los comentarios y valoraciones más características.

a) Parte introductoria: Presentación del instrumento a los revisores. Las primeras páginas exponen al revisor la finalidad y propósito del instrumento y de la validación. A su vez, recogen indicaciones e instrucciones que guían la cumplimentación de las plantillas incluyendo los apartados y bloques del cuestionario. Al final, son facilitados datos para contactar con la investigadora.

b) Primera parte: Revisión de la parte introductoria del cuestionario. En primer lugar, se valora información sobre los datos identificativos solicitados del encuestado y el título del cuestionario. Por otro lado, es revisada la pertinencia y claridad de las instrucciones e información ofrecida sobre el estudio.

c) Segunda parte: Revisión del bloque I y II del cuestionario. En este apartado, adopta protagonismo la revisión del grado de pertinencia, claridad y adecuación de las preguntas e ítems de las dos escalas del segundo bloque, pudiendo aportar consideraciones y comentarios para cada una de ellas.

Al evaluar el grado de pertinencia de la secuencia lógica de las preguntas e ítems es percibido un exceso de preguntas y la repetición de elementos mencionados previamente. A partir de estos datos sugeridos por los revisores, se perfilan algunos ítems y preguntas y matizan opciones de respuesta.

Por otra parte, los expertos evaluaron y valoraron el grado de pertinencia, adecuación y claridad de cada pregunta e ítems con una escala del 1-5 (1-Ninguna; 2-Poca; 3-Suficiente; 4-Bastante y 5-Total), atribuyendo una media de 4.88 para la totalidad de los ítems. En general, la medición realizada por los expertos es favorable aportando una buena valoración al grado de pertinencia, claridad y adecuación de los elementos del cuestionario.

d) Tercera parte: Consideraciones finales. Son escasas las observaciones aportadas ya que únicamente un experto sugiere la consideración de la competencia cultural en el proceso de comprensión lectora.

En conclusión, este procedimiento ha incrementado la validez en la medición a través de sugerencias y recomendaciones que han perfeccionado el instrumento, perfilando aspectos con los que obtener información válida.

3º. Fiabilidad: realización de una prueba piloto.

El cuestionario es pilotado a partir de la realización de una prueba con una muestra de sujetos de la población, en la que participaron siete profesores pertenecientes a tres centros públicos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Esta prueba posibilitó depurar y perfilar aspectos formales y preguntas del cuestionario; mejoraron el diseño del instrumento con estas modificaciones.

Finalmente, en la misma línea, trabajos previos (Carrión, Soler y Aymerich, 2015) utilizan el análisis de la validez de contenido como procedimiento metodológico que aporta validez a un cuestionario que evalúa aspectos en un determinado ámbito de la enseñanza. Al igual, Del Moral-Barrigüete y Molina-García (2018) implementan el juicio de expertos y la prueba piloto como prácticas fiables que garantizan que el cuestionario diseñado tenga consistencia teórica y aporte rigurosidad científica al estudio.

VII.4.4. Investigaciones que respaldan este instrumento de recogida de datos

Como medio que aporta validez al diseño de la investigación, estudios previos incorporan un procedimiento de obtención de datos similar aplicando un cuestionario como instrumento que evidencia prácticas docentes y consideraciones sobre diversas dimensiones de la lengua (Clemente y Almonacid, 2016; Díaz, 2013; Fernández-Rufete, 2015; Fons y Buisán, 2010, González y otros, 2017 y Quintanal y García, 2010).

Un primer estudio diseña el instrumento CEL con el que indaga creencias sobre la enseñanza de la lectura en Educación Primaria (Jiménez, Yáñez y Artilles, 1997). Igualmente, para investigar sobre la iniciación al aprendizaje lector, Clemente y Almonacid (2016) valoran con un cuestionario situaciones y prácticas docentes. Por último, Quintanal y García (2010) autoadministran un cuestionario para conocer el tratamiento pedagógico que los docentes hacen de la lectura.

En este ámbito, un estudio llevado a cabo por Fons y Buisán (2010) utiliza el cuestionario como instrumento de recogida de datos sobre prácticas iniciales de lectoescritura. Junto a este estudio, la investigación realizada por Díaz (2013) examina

la intervención docente al leer aplicando un cuestionario compuesto de categorías referidas a la organización del aula, actividades, contenidos y evaluación. De forma similar, este estudio adopta categorías y subcategorías que profundizan en distintos componentes de la práctica docente de la comprensión lectora.

Incorporando otras dimensiones del lenguaje, Miras, Solé y Castells (2013) implementan un cuestionario con el que determinar creencias del alumnado sobre lectura y escritura. Junto a estos, Fernández-Rufete (2015) indaga el tratamiento didáctico y consideraciones atribuidas por docentes de Educación Primaria a la enseñanza de la ortografía mediante un cuestionario compuesto de preguntas abiertas.

Por otra parte, para continuar aportándole validez al instrumento, otras investigaciones previas proponen un formato de preguntas en escala Likert al indagar prácticas docentes y consideraciones en torno a la enseñanza de la lectura (Clemente y Almonacid, 2016; Fons y Buisán, 2008, Fuentes et al., 2017; González, Buisán y Sánchez, 2009 y Tolchinsky y Buisán, 2008). De hecho, una investigación llevada a cabo por Ramírez, Cañedo y Clemente (2012) emplean esta escala ante la valoración de dimensiones de la práctica docente y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, al describir cómo se enseña a leer y escribir, Fons y Buisán (2010) seleccionan en su cuestionario una escala Likert que evidencia prácticas docentes sobre estas competencias. A su vez, Fuentes et al. (2017) optan por una escala de actitud que reconoce la perspectiva del profesorado ante la enseñanza de la lectura a partir de sus creencias. Por último, para explorar cómo el profesorado emprende aspectos curriculares vinculados al desarrollo de la competencia comunicativa, González et al. (2017) proponen un cuestionario con ítems graduados por categorías en una escala Likert de frecuencias.

VII.4.5. Técnica de muestreo y muestra

Disponer de una muestra conlleva el uso de técnicas de muestreo, definidas como “procedimientos utilizados para seleccionar la muestra de individuos sobre los que se van a recoger los datos del estudio” (Bizquerra, 2009, p.144). Al seleccionar la muestra procedente de la población, es empleado un procedimiento de muestreo aleatorio simple a través del cual cada miembro de la población tiene la misma probabilidad de ser seleccionada para formar parte de la muestra (Salkind, 1997; McMillan y Schumacher, 2011), siendo un procedimiento realizado al azar (Hernández,

2007). Por lo tanto, la muestra de docentes de centros del municipio de Lorca es seleccionada aleatoriamente.

La muestra constituye aquel subgrupo de la población del que obtener datos, conformándose como sujetos participantes en la investigación el profesorado que imparte las áreas de Lengua Castellana y Literatura y Lectura Comprensiva en la etapa de Educación Primaria en centros educativos del municipio de Lorca. Se delimitó la población para acotar la muestra y aportar validez al estudio; garantizando representatividad al guardar una relación cualitativa con la población (Bizquerra, 2009).

Finalmente, la muestra la conforman un total de 81 profesores que imparten el área troncal y específica de Lengua Castellana y Literatura y Lectura Comprensiva en 15 centros educativos del municipio de Lorca. En concreto, 50 profesores imparten clase en primer tramo y 32 en segundo tramo. Los docentes encuestados permanecen en el anonimato y solamente conocemos el centro educativo de procedencia junto a otras variables (tramo y curso que imparten, años como docente, sexo...). La cumplimentación de los cuestionarios tiene un carácter voluntario y anónimo.

Tabla 405

Localización de la muestra de centros encuestados

Centros educativos que conforman la muestra		
Casco urbano	Barrios	Pedanías
20%	30%	50%

La Tabla 405 recoge la ubicación de la muestra de centros, los cuales se encuentran en distintos puntos del municipio de Lorca. En primer lugar, el 50% de centros encuestados se localizan en pedanías; el 30% en barrios anexos al centro de la ciudad y, finalmente, el 20% corresponde al casco urbano.

Tabla 406

Características de la muestra en porcentajes

Centros educativos	Total	15 centros educativos		
	Tipo de centro	Titularidad pública		
Profesorado	Total	82 docentes		
	Sexo	73.2 % mujeres y 26.8% hombres		
	Años de experiencia	32.9 % menos de 10 años; 48.8% entre 10 y 25 años y 18.3% más de 25 años.		
	Tramo que imparte	1.º tramo	61%	17% primer curso; 21% segundo curso y 23% tercer curso
		2.º tramo	39%	13% cuarto curso; 19% quinto curso y 7% sexto curso

Por otra parte, la Tabla 406 expone los datos más representativos de la muestra. Algunas variables son el tramo y curso en el que se imparte clase, los años de experiencia y el sexo del encuestado.

VII.4.6. Proceso de recogida de datos: difusión del cuestionario

Previo a la difusión del cuestionario, fue remitida una carta de presentación a los centros educativos que ofrecía una explicación del objetivo de la investigación, la cual está recogida en el Anexo V (Carta de presentación del estudio para los centros educativos). La carta solicitaba cooperación, garantizaba la confidencialidad y anonimato de los participantes y datos recogidos y, además, agradecía por anticipado su colaboración en el estudio. Previo a difundir el cuestionario, se solicita la autorización de los centros para acceder a los mismos.

El proceso de recogida de datos es realizado progresivamente durante el curso escolar 2018/19, presentando los cuestionarios de forma presencial en los centros educativos del municipio de Lorca. De todas formas, el instrumento está disponible en formato digital, pudiendo ser facilitado por correo electrónico a aquellos centros educativos de difícil acceso o en el caso de solicitarlo. Por último, la difusión comenzó en septiembre de 2018 y terminó a finales del 2019, siendo un periodo de tiempo suficiente para recopilar información procedente de una muestra representativa.

VII.5. Tratamiento y análisis de los datos del cuestionario

Los datos recopilados son analizados e interpretados con el propósito de emitir conclusiones y recomendaciones (Colás et al., 2009). Este apartado detalla el procedimiento de análisis seguido a partir de estrategias de análisis cuantitativas y cualitativas.

I) Organización y categorización de los datos: creación de la matriz.

Previo a la realización del análisis e interpretación de los resultados, los datos extraídos del cuestionario son preparados antes de introducirlos en el SPSS. En primer lugar, es creada la matriz que organiza, describe y codifica las variables categóricas y datos, asignando valor y etiqueta que define la escala de medida. Para ello, los casos obtenidos de diferentes sujetos son introducidos en filas y las variables en columnas (Bausela, 2005).

Posteriormente, la información categorizada es transformada e integrada en datos cuantitativos a través de procedimientos estadísticos (Colás et al., 2009). De modo que los datos recopilados son tratados estadísticamente con distintos procedimientos de análisis y según las características descriptivas de la muestra. Por un lado, las variables nominales, definidas en el bloque introductorio del cuestionario, son titularidad del centro educativo (centro público, privado y concertado), sexo (mujer u hombre), años de experiencia (menos de 10 años, entre 10 y 25 años y más de 25 años) y el tramo y curso en el que imparte clase. Unido a estas, las variables ordinales son el gusto por la lectura y los conocimientos sobre literatura infantil y juvenil. Por otra parte, las veintitrés preguntas del cuestionario toman una escala nominal y los dieciocho ítems de las dos escalas Likert son variables ordinales.

II) Análisis de datos del cuestionario.

El análisis de los datos del cuestionario implementa técnicas cuantitativas y cualitativas. Previo al inicio del análisis, una primera revisión de las respuestas aportadas a las preguntas e ítems depuró respuestas imprecisas. Junto a ello, las respuestas abiertas ofrecidas por los encuestados han sido analizadas y categorizadas por dimensiones ante la realización de un análisis cualitativo con el programa Atlas.ti.

a. Análisis estadístico descriptivo de la frecuencia global de todos los casos. La información aportada por el profesorado a través del cuestionario es codificada para facilitar su representación. El análisis de los datos de cada una de las preguntas e ítems es realizado por medio de tablas de distribución de frecuencias y estadísticos descriptivos para cada una de las variables con el programa de análisis estadístico SPSS.

b. Análisis estadístico descriptivo comparativo entre variables. El análisis de los datos por grupos involucra segmentar en archivos la matriz con SPSS para posteriormente efectuar el análisis estadístico descriptivo. A partir de estos conjuntos generamos tablas de frecuencia y gráficos agrupados de estas variables. Por otra parte, el análisis comparativo entre dos o más variables envuelve la extracción de tablas cruzadas, siendo una técnica no paramétrica que observa asociación entre variables categóricas.

c. Pruebas no paramétricas.

1) Chi-cuadrado.

El coeficiente Chi-cuadrado observa la asociación entre las variables sexo, años como docente y tramo en el que imparte clase el profesorado, plasmando el análisis de datos aquellas variables relacionadas. Para ello, el estadístico Chi-Cuadrado manifiesta un nivel de significación asintótica de $p < 0.05$ para rechazar las hipótesis nulas.

Las variables analizadas están relacionadas si el nivel de significación es superior a 0.05, percibiendo que los datos son incompatibles con la hipótesis de independencia. En definitiva, si el nivel de significación es menor o igual a 0.05 es rechazada la hipótesis. En cambio, si la significación es superior a 0.05 no existe relación entre variables.

En primer lugar, para la variable sexo, solamente es percibida la relación entre variables en las preguntas 2 y 15 obteniendo con el estadístico Chi-cuadrado un nivel de significación inferior a 0.05 ($p < 0.05$). Con el resto de preguntas e ítems del cuestionario no existe relación entre variables, pues es alcanzado un nivel de significación asintótica superior ($p > 0.05$), el cual establece incompatibilidad con la hipótesis de independencia y determina la inexistencia de relación entre variables.

Por otra parte, atendiendo al tramo en el que el profesorado imparte clase, las preguntas 17 y 20 muestran un nivel de significación inferior a 0.005. El estadístico Chi-cuadrado manifiesta vinculación entre estas variables y el tramo en el que se imparte clase. Finalmente, basándonos en los años como docentes, la prueba Chi-cuadrado determina que las preguntas 5,11 y 14 y el ítem 9 están relacionadas con esta variable de agrupación.

II) Prueba U de Mann-Whitney.

La prueba U de Mann-Whitney es la técnica no paramétrica que compara dos muestras con datos independientes, siendo la alternativa a la técnica paramétrica t de Student. Esta prueba es aplicada para conocer la influencia que tiene la variable sexo y el tramo en el que el profesorado imparte clase.

III) Prueba H de Kruskal-Wallis.

Esta técnica no paramétrica es aplicada a varias muestras con datos independientes, prueba análoga a la ANOVA. En este caso, esta prueba es utilizada con la variable años como docente (menos de 10 años, entre 10 y 25 y más de 25 años).

d. Análisis factorial exploratorio: validez de constructo y fiabilidad.

Con el fin de valorar la calidad de las dimensiones estructurales del cuestionario ante la interpretación de los resultados, la validez de constructo de los dieciocho ítems del Bloque II es conseguida a partir del análisis factorial exploratorio, siendo la técnica de reducción de dimensionalidad de los datos.

En primer lugar, para observar esta consistencia interna, el análisis factorial posibilita la obtención del índice estadístico de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett, los cuales determinan adecuados el análisis. Por otra parte, la obtención del Alfa de Cronbach aporta fiabilidad a la escala de medida.

I) Índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO).

El análisis obtiene un índice de KMO de 0.758 por lo que consiente la realización del análisis factorial, percibiendo significativa la correlación entre variables. El

estadístico KMO abarca entre 0 y 1 confiando la obtención con la prueba de un coeficiente de KMO superior a 0.5.

II) Prueba de esfericidad de Bartlett.

Por otra parte, para confirmar el dato anterior, es realizada la prueba de esfericidad de Bartlett. El valor obtenido en la prueba es 0.000, obteniendo un nivel de significación menor de 0.05 que demuestra la significatividad de correlacionar las variables y percibe acertado la realización del análisis factorial.

Tabla 407

Prueba de adecuación de KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		0.732
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	499.861
	gl	153
	Sig.	0.000

III) Fiabilidad: Alfa de Cronbach.

El Alpha de Cronbach es el índice de consistencia interna que se calcula al revisar la confiabilidad del instrumento a través de un conjunto de ítems medidos en escala tipo Likert. Este procedimiento estadístico calcula la fiabilidad del cuestionario aceptando que los ítems están correlacionados y miden el mismo constructo (Frias-Navarro, 2019). Para que el instrumento sea fiable, es necesario la obtención de un coeficiente de 0.80, los cuales pueden tomar valores entre 0 y 1. Cuanto más se aproxime este valor al 1, mayor consistencia interna poseen los ítems analizados.

En esta evaluación de fiabilidad, la escala Likert del cuestionario consta de 18 ítems que presentan un coeficiente de Cronbach de 0.830, el cual representa un nivel de confiabilidad alto que aporta consistencia interna a la medición del instrumento (Hernández et al., 2014).

Tabla 408

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
0.830	18

e. Análisis de datos cualitativos: Atlas.ti

El tratamiento de las respuestas abiertas aportadas por el profesorado con la opción “Otra” en algunas de las preguntas del primer bloque del cuestionario es realizado con el programa de análisis estadístico Atlas.ti en su versión 8, el cual agiliza el análisis cualitativo de información textual agrupando y categorizando las respuestas a partir de su flujo de análisis. Tal como sostiene Gómez (2000), mediante el análisis de contenido, la información recogida es codificada y clasificada con el fin de darle sentido. Para ello, siguiendo las fases mencionadas por Colás y Buendía (2012), los procedimientos implementados durante este proceso de análisis envuelven la lectura inicial de los datos, la codificación y categorización y la extracción de las conclusiones.

A través del primer procedimiento de reducción de datos, las respuestas han sido codificadas de forma libre a través de la lectura, comparación y análisis de la información, trabajando sobre las citas a las que se le asocian códigos y familias de categoría de análisis, la cual ha posibilitado la obtención de los resultados. A su vez, la opción “Comentarios” del programa apoya el significado de los códigos y subcódigos.

VII.6. Análisis e interpretación de los resultados del cuestionario

Una vez recopilados los datos, la información obtenida es sometida a un análisis mixto. Por un lado, un primer análisis cuantitativo es efectuado con el programa SPSS que realiza un análisis descriptivo basado en frecuencias y porcentajes de las preguntas e ítems. Por otra parte, es utilizado el programa de análisis de datos cualitativos Atlas.ti 8.0 para gestionar las respuestas abiertas aportadas en el cuestionario.

La descripción en detalle de aspectos vinculados al trabajo de la comprensión lectora demuestra categorías y relaciones que afloran de los siguientes análisis de datos: análisis global, análisis comparativo atendiendo a variables, análisis estadístico basado en la asociación entre variables a través de tablas cruzadas y, por último, análisis cualitativo.

VII.6.1. Análisis global

El análisis global establece la valoración estadística descriptiva de frecuencias de todos los casos obtenidos en la muestra. Para ello, los datos son interpretados según las respuestas aportadas por los encuestados en cada uno de los bloques del

cuestionario desde la extracción de frecuencias y porcentajes resultantes del análisis estadístico descriptivo.

A la luz de los resultados, la intervención de los docentes a nivel de aula es descrita sin tomar ninguna categoría ni correlacionar variables, proyectando globalmente las características adoptadas en este proceso de enseñanza-aprendizaje. En definitiva, ilustrar el papel de la comprensión lectora desde el trabajo en el aula y centro, partiendo de componentes envueltos en este proceso, junto a consideraciones docentes al respecto.

Bloque introductorio.

Los centros educativos participantes son públicos y están ubicados en el municipio de Lorca en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. A su vez, el profesorado encuestado imparte docencia en el área Lengua Castellana y Literatura y, en algunos de los casos, en el área de Lectura Comprensiva propia de primer tramo.

I.1. Docencia actual.

Respecto a la docencia actual del profesorado encuestado, el 61% imparte clase en el primer tramo y el 39% en el segundo tramo. Dentro del primer tramo, el 17% pertenece a primer curso; el 21% a segundo curso y el 23% a tercer curso. Por otro lado, en el segundo tramo, el 13% imparte clase en cuarto curso; el 19% en quinto curso y, en menor porcentaje, el 7% en sexto curso.

Tabla 409

Tramo en el que imparten clase

Variable	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 1.º tramo	50	61.0	61.0	61.0
2.º tramo	32	39.0	39.0	100.0
Total	82	100.0	100.0	

Tabla 410
Docencia actual por curso

Curso	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1.º	14	17.0	17.0
	2.º	18	22.0	39.0
	3.º	19	23.2	62.2
	4.º	10	12.2	74.4
	5.º	15	18.3	92.7
	6.º	6	7.3	100.0
	Total	82	100.0	100.0

I.2. Sexo.

En cuanto al sexo, predominan docentes mujeres respecto a los hombres ya que el 73.2% de los encuestados son mujeres y el 26.8% hombres.

Tabla 411
Sexo del encuestado

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Mujer	60	73.2	73.2
	Hombre	22	26.8	100.0
	Total	82	100.0	100.0

I.3. Años como docente.

Otra variable del estudio concierne a los años como docente, el 32.9% de los encuestados posee menos de 10 años como docente, el 18.3% lleva más de 25 años en la docencia y, finalmente, con un porcentaje mayor, el 48.8% tiene entre 10 y 25 años de experiencia docente; predominando el profesorado con experiencia media en la enseñanza.

Tabla 412

Años como docente

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Menos de 10	27	32.9	32.9	32.9
	Entre 10 y 25	40	48.8	48.8	81.7
	Más de 25	15	18.3	18.3	100.0
	Total	82	100.0	100.0	

I.4. ¿Te gusta leer?

Es interesante indagar preferencias del profesorado sobre la práctica de la lectura. Partiendo de la pregunta “¿Te gusta leer?”, se perciben actitudes positivas hacia la lectura. De hecho, el 42.7% del profesorado reconoce que le gusta mucho leer y un 45.1% sostiene que bastante, mientras que el 12.2% de encuestados mantiene que le gusta poco leer. En último lugar, ningún encuestado rehúsa la lectura, siendo obviada esta opción de respuesta.

Tabla 413

Preferencias del profesorado hacia la lectura

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Mucho	35	42.7	42.7	42.7
	Bastante	37	45.1	45.1	87.8
	Poco	10	12.2	12.2	100.0
	Total	82	100.0	100.0	

I.5. ¿Eres conocedor o apasionado de la literatura infantil y juvenil?

Unido a las preferencias sobre la lectura, indagamos si el profesorado es conocedor apasionado de la literatura infantil y juvenil. Los datos revelan que un escaso 6.1% lo son mucho, mientras que el 50% considera serlo bastante. No obstante, el 43.9% del profesorado identifica ser poco conocedor o apasionado de la literatura infantil y juvenil.

Tabla 414

Conocimientos sobre literatura infantil y juvenil

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Mucho	5	6.1	6.1	6.1
	Bastante	41	50.0	50.0	56.1
	Poco	36	43.9	43.9	100.0
	Total	82	100.0	100.0	100.0

I.6. Uso del libro de texto y editorial utilizada desde el área de Lengua Castellana y Literatura.

El uso del libro de texto aporta información sobre el modelo de trabajo abordado por el profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora. En relación al área de Lengua Castellana y Literatura, los datos revelan que el 9.8% del profesorado no usa libro, frente al 90.2% que recurre al mismo para impartir clase en dicha área. Asimismo, inmerso en el 92% que usa el libro de texto, el 37.8% de centros escoge la editorial Santillana; la editorial SM es preferida por el 26.8%; el 18.3% opta por la editorial Anaya y, por último, un menor porcentaje, el 7.3% selecciona la editorial Edelvives.

Tabla 415

Editorial utilizada por los centros

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Anaya	15	18.3	18.3	18.3
	Santillana	31	37.8	37.8	56.1
	SM	22	26.8	26.8	82.9
	Edelvives	6	7.3	7.3	90.2
	No uso libro de texto	8	9.8	9.8	100.0
	Total	82	100.0	100.0	

I.7. Uso del libro de texto y editorial utilizada desde el área de Lectura Comprensiva.

Seleccionando al profesorado que imparte enseñanza en el primer tramo, el 69.5% reconoce usar el libro de texto en el área de Lectura Comprensiva, frente al 30.5% que no lo implementa. Acerca de las editoriales utilizadas, el 12.2% utiliza la editorial Anaya; el 4.9% escoge la editorial Santillana; el 7.3% apuesta por la editorial SM y, finalmente, el 11% seleccionan la editorial Edelvives.

II. Bloque 1. Proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora.

Iniciamos el análisis globalizado del primer bloque del cuestionario exponiendo los resultados obtenidos en las veintitrés preguntas abiertas y cerradas, las cuales describen la intervención pedagógica del profesorado a través de: procedimientos metodológicos de trabajo, estilo de enseñanza, agrupamientos, recursos y actividades y estrategias puestas en práctica ante el desarrollo del proceso lector y de comprensión lectora. Además, es englobada la intervención y los recursos ofrecidos por los centros educativos ante el trabajo de esta competencia en Educación Primaria.

Pregunta 1. ¿Con qué tipología de textos trabajas en mayor medida la comprensión lectora?

Al trabajar la comprensión textual, los datos revelan que el 80.5% del profesorado selecciona textos narrativos (cuentos, novelas, leyendas, fábulas...). Con un porcentaje inferior, el 4.9% utiliza en mayor medida textos líricos (poemas, rimas, adivinanzas, canciones...), mientras que únicamente un 1.2% trabaja respectivamente con más frecuencia con textos informativos (noticias, anuncios...) y expositivos (recetas, bibliografía...). No obstante, el 12.2% del profesorado destaca otra opción de respuesta, entre las que señalan todos los textos mencionados y cualquier tipología textual.

Tabla 416

Tipología de textos en el trabajo de la comprensión lectora

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	a) Textos narrativos	66	80.5	80.5	80.5
	b) Textos líricos	4	4.9	4.9	85.4
	c) Textos informativos	1	1.2	1.2	86.6
	d) Textos expositivos	1	1.2	1.2	87.8
	e) Otra	10	12.2	12.2	100.0
	Total	82	100.0	100.0	

Pregunta 2. Indica qué niveles de comprensión lectora desarrollas en mayor medida.

Cada nivel de lectura establece un grado de comprensión lectora alcanzado por el alumnado. Los datos revelan que el 33% de docentes trabaja en mayor medida el nivel literal (recuperación de información explícita); el 40.2% desarrolla especialmente el nivel inferencial (interpretación de información implícita) y, junto a estos, el nivel crítico es ejercitado primordialmente por el 20.7% del profesorado.

Sin embargo, estos datos contrastan con un escaso 2.4% de docentes que aborda la comprensión lectora desde el nivel metacomprendivo (autorregular, controlar y evaluar la comprensión). Por último, el 3.7% de encuestados opta por otras opciones de respuesta, entre las que especifican el desarrollo de todos los niveles anteriores.

Tabla 417

Niveles de comprensión lectora desarrollados en mayor medida

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	a) Nivel literal	27	33.0	33.0	33.0
	b) Nivel inferencial	33	40.2	40.2	73.2
	c) Nivel crítico	17	20.7	20.7	93.9
	d) Nivel metacomprendivo	2	2.4	2.4	96.3
	e) Otro	3	3.7	3.7	100.0
	Total	82	100.0	100.0	

Pregunta 3. ¿Qué estrategias de comprensión lectora implementas para leer activamente?

De las alternativas didácticas observables sobre el uso de estrategias, el 20.7% de los encuestados selecciona estrategias cognitivas (orientadas a obtener conocimiento); el 14.6% recurre a estrategias metacognitivas (enfocadas en planificar y evaluar la lectura) y el 13.4% implementa estrategias afectivo-motivacionales (vinculadas a la actitud del lector) durante la lectura activa. No obstante, el 51.3% del profesorado combina las estrategias anteriores al emprender la lectura activa.

Tabla 418

Estrategias de comprensión lectora implementadas al leer activamente

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	a) Estrategias cognitivas	17	20.7	20.7	20.7
	b) Estrategias metacognitivas	12	14.6	14.6	35.4
	c) Estrategias afectivo-motivacionales	11	13.4	13.4	48.8
	d) Todas las anteriores	42	51.2	51.3	100.0
	Total	82	100.0	100.0	

Pregunta 4. Respecto a las estrategias metacognitivas, ¿cuál de las siguientes desarrollas?

Seguidamente, son especificadas la tipología de estrategias metacognitivas a las que recurre el profesorado durante el proceso de lectura. En primer lugar, ostentando un porcentaje superior, el 48.8% implementa estrategias metacognitivas centradas en el control y supervisión (formular preguntas, releer, atención...), a lo que le acompaña un 41.5% de docentes que combinan estrategias de planificación, control y supervisión y evaluación.

Por otra parte, el 7.3% del profesorado introduce estrategias de planificación (conocimientos previos, objetivos de lectura...) y únicamente un 1.2% respectivamente desarrolla estrategias de evaluación y se decanta por otra opción de respuesta, entre las que identifica estrategias de planificación, control y evaluación.

Tabla 419
Estrategias metacognitivas desarrolladas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	a) Estrategias de planificación	6	7.3	7.3	7.3
	b) Estrategias de control y supervisión	40	48.8	48.8	56.1
	c) Estrategias de evaluación	1	1.2	1.2	57.3
	d) Todas las anteriores	34	41.5	41.5	98.8
	e) Otra	1	1.2	1.2	100.0
	Total	82	100.0	100.0	

Pregunta 5. ¿Cuál de las siguientes estrategias implementas antes de la lectura?

En relación a las estrategias previas a la lectura, el 25.6% del profesorado predice el contenido del texto (imágenes, título, subtítulo...), el 19.5% muestra predisposición hacia la activación de conocimientos previos y determinación de propósitos de lectura y, unido a estos, el 9.8% formula preguntas previas.

Con un porcentaje mayor, el 43.9% de docentes combina los tres tipos de estrategias desde un planteamiento de trabajo basado en activar conocimientos previos, determinar propósitos de lectura, predecir el contenido del texto y formular preguntas previas. Por último, otra respuesta es atribuida por el 1.2% de encuestados que reconoce la activación de ideas y formulación de preguntas como procedimientos predominantes.

Tabla 420
Estrategias implementadas antes de la lectura

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	a) Activar conocimientos previos y determinar un propósito de lectura	16	19.5	19.5	19.5
	b) Predecir el contenido del texto (imágenes, título, subtítulos...)	21	25.6	25.6	45.1
	c) Formular preguntas previas sobre el texto	8	9.8	9.8	54.9
	d) Optar por todas las respuestas	36	43.9	43.9	98.8
	e) Otra	1	1.2	1.2	100.0
	Total	82	100.0	100.0	

Pregunta 6. ¿Cuál de las siguientes estrategias implementas en mayor medida durante la lectura?

Acerca de las estrategias utilizadas durante la lectura, el 42.7% del profesorado selecciona estrategias de apoyo y repaso; el 18.3% implementa estrategias que envuelven la realización de inferencias y el 11% introduce estrategias vinculadas a la formulación de predicciones e hipótesis. Por último, el 28% de encuestados combina las estrategias anteriores.

Tabla 421
Estrategias abordadas durante la lectura

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	a) Establecer inferencias en relación a la lectura	15	18.3	18.3	18.3
	b) Formulación de predicciones e hipótesis	9	11.0	11.0	29.3
	c) Estrategias de apoyo y repaso	35	42.7	42.7	72.0
	d) Optar por todas las respuestas	23	28.0	28.0	100.0
	Total	82	100.0	100.0	

Pregunta 7. ¿Cuál de las siguientes estrategias implementas en mayor medida tras la lectura?

Por otro lado, son evidenciadas las estrategias que los docentes abordan con el fin de trabajar la comprensión lectora tras la lectura. En primer lugar, se observa que el 31.7% de los encuestados recurre a que el alumnado recapitule y reflexione sobre el texto para comprobar expectativas; el 12.2% autoevalúa el proceso de comprensión y, junto a estos, el 24.4% selecciona estrategias vinculadas a la síntesis y localización de información explícita.

Finalmente, la implementación de las estrategias anteriores (autoevaluación, recapitulación, reflexión, síntesis y obtención de datos) es propuesta por el 31.7% del profesorado.

Tabla 422
Estrategias desarrolladas tras la lectura

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido a) Autoevaluar el proceso de comprensión	10	12.2	12.2	12.2
b) Recapitular y reflexionar sobre la lectura para comprobar expectativas	26	31.7	31.7	43.9
c) Sintetizar información del texto y localizar y obtener información explícita	20	24.4	24.4	68.4
d) Optar por todas las respuestas	26	31.7	31.7	100.0
Total	82	100.0	100.0	

Pregunta 8. Durante el desarrollo del proceso lector, ¿a qué dedicas mayor tiempo de clase?

Tomando como punto de partida el rol mediador del docente, es percibido cómo el 69.5% del profesorado dedica mayor tiempo de clase a la comprensión del texto a partir del uso de estrategias antes, durante y después. Además, el 9.8% trabaja respectivamente la fluidez y velocidad lectora y la lectura ordenada del texto.

En cambio, el restablecimiento de la pérdida de atención del alumnado es a lo que menos tiempo dedica el profesorado al leer, correspondiendo al 7.3% de los encuestados. Por último, el 3.6% recurre a otra opción de respuesta, entre las que menciona la dedicación a todas las opciones mencionadas.

Tabla 423
Dedicación al desarrollo del proceso lector

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	a) A leer el texto ordenadamente	8	9.8	9.8	9.8
	b) A la comprensión del texto mediante el uso de estrategias antes, durante y después	57	69.5	69.5	79.3
	c) A restablecer la atención perdida del alumnado, que no está siguiendo la lectura	6	7.3	7.3	86.6
	d) A trabajar la fluidez y velocidad de lectura	8	9.8	9.8	96.4
	e) Otra	3	3.6	3.6	100.0
	Total	82	100.0	100.0	

Pregunta 9. Dado su papel de mediador en el proceso de comprensión lectora, indica con cuál de los siguientes comportamientos se identifica al interaccionar en el aula.

Acerca del comportamiento del docente durante el proceso lector, el 81.7% de los encuestados admite un rol activo y participativo durante la lectura orientado a mediar entre el texto y el alumno. De modo que es posible inferir que la mayoría del profesorado adopta un rol centrado en la interacción con el alumnado a partir de comportamientos mediadores.

En menor medida, la participación activa exclusivamente tras la lectura es un comportamiento que adopta solamente el 8.5% de los docentes. A su vez, el 4.9% identifica un rol pasivo que interviene únicamente cuando es imprescindible entre el lector y el texto. En último lugar, el 1.2% de los encuestados opta por otra opción de respuesta, entre las que identifica la realización de tertulias dialógicas.

Tabla 424

Papel del docente como mediador del proceso lector

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido a) Rol activo: participo activamente durante todo el proceso lector mediando entre el texto y el alumnado	67	81.7	81.7	81.7
b) Rol pasivo: solamente intervengo cuando es imprescindible entre el texto y el alumnado	4	4.9	4.9	86.6
c) Participo activamente solo tras la lectura	7	8.5	8.5	95.1
d) Participo cuando el alumnado solicita ayuda	3	3.7	3.7	98.8
e) Otra	1	1.2	1.2	100.0
Total	82	100.0	100.0	

Pregunta 10. Selecciona qué actividades implementas para trabajar el contenido del texto.

El análisis revela las actividades seleccionadas ante el trabajo de la comprensión de textos y profundización en el contenido de los mismos. En primer lugar, las actividades basadas en localizar información explícita son las que en mayor medida envuelven ya que el 47.6% del profesorado trabaja con preguntas sobre el texto que implican la identificación de información explícita.

Por otra parte, en menor medida, la realización de resúmenes, esquemas, mapas conceptuales, organizadores gráficos o paráfrasis son escogidas por el 9.7% de encuestados; el 7.3% selecciona la producción de escritos a raíz de la lectura y el 3.7% opta por otra opción de respuesta que coincide con el desarrollo de tertulias dialógicas. Finalmente, el 31.7% trabaja el contenido del texto combinando las actividades anteriores.

Tabla 425
Actividades para trabajar el contenido del texto

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido a) Preguntas sobre el texto para localizar información explícita	39	47.6	47.6	47.6
b) Realización de resúmenes, esquemas, mapas conceptuales, organizadores gráficos, paráfrasis...	8	9.7	9.7	57.3
c) Producción de escritos (comentarios de texto, reescribir la historia...)	6	7.3	7.3	64.6
d) Optar por todas las respuestas	26	31.7	31.7	96.3
e) Otras	3	3.7	3.7	100.0
Total	82	100.0	100.0	

Pregunta 11. ¿Qué tipología de preguntas de comprensión sueles proponer tras la lectura?

El análisis concreta la tipología de preguntas de comprensión que el profesorado programa tras la lectura. En primer lugar, el trabajo con interrogantes de respuesta literal, inferencial y crítica desde el trabajo paralelo de los distintos niveles de lectura es desarrollado por el 42.7% del profesorado.

Por otra parte, aquellas de respuesta literal son trabajadas por el 14.6% del profesorado; el 39% recurre a las de opinión, reflexión crítica y respuesta creativa y, finalmente, la respuesta inferencial es seleccionada solo por el 3.7% de los encuestados.

Tabla 426

Tipología de preguntas de comprensión propuestas tras la lectura

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	a) Preguntas de respuesta literal	12	14.6	14.6	14.6
	b) Preguntas de respuesta inferencial	3	3.7	3.7	18.3
	c) Preguntas de opinión, reflexión crítica y respuesta creativa	32	39.0	39.0	57.3
	d) Optar por todas las anteriores	35	42.7	42.7	100.0
	Total	82	100.0	100.0	

Pregunta 12. ¿En qué momentos del proceso lector trabajas el vocabulario?

El 58.6% del profesorado interpreta términos a medida que aparecen en el texto con el propósito de facilitar la comprensión. Sin embargo, el trabajo completo del vocabulario antes, durante y después de la lectura es planificado por el 28% de los docentes.

Por otra parte, la mayoría de encuestados trabajan el léxico durante la lectura, siendo el 58.5% los que van interpretando el léxico conforme leen. Junto a ello, el 28% secuencian el trabajo durante todo el proceso lector.

Sin embargo, solamente un 2.4% del profesorado lo trabaja antes de la lectura como estrategia previa que predispone a comprender y el 9.8% refuerza la comprensión de nuevos términos después de leer. Por último, otra opción de respuesta es escogida por el 1.2%, reconociendo ejercitar el vocabulario durante y tras la lectura.

Tabla 427
Vocabulario y proceso lector según sexo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido a) Antes de la lectura como medio para predisponer hacia la comprensión	2	2.4	2.4	2.4
b) Durante la lectura para interpretar términos que van apareciendo en el texto, facilitando la comprensión	48	58.5	58.6	61.0
c) Después de la lectura para reforzar la comprensión de nuevos términos	8	9.8	9.8	70.8
d) En los tres momentos anteriores	23	28.0	28.0	98.8
e) Otra	1	1.2	1.2	100.0
Total	82	100.0	100.0	

Pregunta 13. Al desarrollar la comprensión lectora a partir de la escritura, ¿qué finalidad adquieren las actividades de expresión escrita?

Las propuestas de expresión escrita que acompañan la comprensión de un texto adoptan finalidades diversas (recopilar información, sintetizar, reflexionar...), lo que supone desarrollar un determinado nivel de comprensión. En primer lugar, un mayor porcentaje de docentes, el 42.7% trabaja con actividades de escritura sobre la reflexión y aportación de opiniones sobre lo leído.

Por otro lado, la exposición y recopilación de información sobre el texto es planteada por el 23.1% del profesorado. Además, el 12.2% respectivamente opta por tareas de escritura con las que sintetizar información del texto y otras con distintas estrategias de lectura (formular hipótesis, inferir...). Finalmente, otra opción de respuesta es escogida por el 9.7%, proponiendo en su mayoría las actividades de escritura creativa.

Tabla 428

Comprensión lectora y expresión escrita: finalidad de las actividades

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	a) Exponer y recopilar información sobre el texto	19	23.2	23.2	23.2
	b) Sintetizar información	10	12.2	12.2	35.4
	c) Reflexionar en torno al texto leído y aportar opiniones	35	42.7	42.7	78.1
	d) Desarrollar diversas estrategias de lectura (formular hipótesis, inferir...).	10	12.2	12.2	90.3
	e) Otra	8	9.7	9.7	100.0
	Total	82	100.0	100.0	

Pregunta 14. Indica qué recurso se implementa en mayor medida para trabajar la comprensión lectora:

Son diversos los recursos que ayudan al profesorado a desarrollar el proceso lector y trabajar la comprensión de textos. Al programar el trabajo de esta competencia, el análisis revela que el 39% del profesorado selecciona cuadernillos complementarios y/o fichas con actividades. Asimismo, la inclusión de la biblioteca del centro y/o aula es planteada por el 24.3% de encuestados.

Por otro lado, el libro de texto es un recurso empleado por el 15.9% de docentes y, a su vez, los recursos TIC por el 4.9%. Finalmente, otras opciones de respuesta son seleccionadas por el 15.9% del profesorado quienes atribuyen la utilización de los recursos anteriores.

Tabla 429
Recursos implementados en mayor medida

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	a) Libro de texto	13	15.9	15.9	15.9
	b) Cuadernillos complementarios y/o fichas con actividades	32	39.0	39.0	54.9
	c) Recursos TIC	4	4.9	4.9	59.8
	d) Biblioteca del centro y/o aula	20	24.3	24.3	84.1
	e) Otro	13	15.9	15.9	100.0
	Total	82	100.0	100.0	

Pregunta 15. ¿Utilizas las TIC en la enseñanza de la comprensión lectora?

Partiendo del 4.9% del profesorado que introduce en mayor medida los recursos TIC, indagamos el uso de dichos recursos al enseñar a comprender textos.

Los datos revelan que el uso de las TIC manifiesta una rutina heterogénea entre el profesorado. En primer lugar, el 52.4% de encuestados afirma hacer un uso puntual de las TIC al comprender textos, frente al 29.3% que sí las utiliza al abordar este proceso de enseñanza. En contraposición, el 13.4% no usa estos recursos y el 3.7% involucra un uso exclusivo de la lectura digital. Por último, otra opción de respuesta es adoptada por el 1.2% de los encuestados.

Partiendo del 29.3% de la muestra que hace uso de las TIC, los recursos y propuestas planificadas envuelven la realización de búsquedas guiadas; la lectura de textos extraídos de Internet (periódicos, revistas, adivinanzas, cuentos...), trabajo con audio cuentos, la realización de lecturas en la pizarra digital o proyector y, por último, los programas educativos y actividades TIC.

Tabla 430

Uso de las TIC en la enseñanza de la comprensión lectora

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	a) Sí	24	29.3	29.3	29.3
	b) Puntualmente	43	52.4	52.4	81.7
	c) No	11	13.4	13.4	95.1
	d) No, solamente se trabaja la lectura digital	3	3.7	3.7	98.8
	e) Otra	1	1.2	1.2	100.0
	Total	82	100.0	100.0	

Pregunta 16. Indica qué agrupamiento es utilizado para trabajar la comprensión lectora.

Acerca del agrupamiento empleado ante el trabajo comprensivo, el análisis manifiesta predominancia respecto al trabajo individual o autónomo, siendo el 39% los docentes que escogen esta forma de organización. A su vez, le sigue el trabajo en gran grupo utilizado por el 29.4% del profesorado.

Por otro lado, el trabajo a partir de pequeños grupos es escogido por el 14.6% y únicamente un 2.5% de la muestra promueve el trabajo en parejas. Además, el 14.6% del profesorado opta por otro tipo de agrupamiento entre los que especifican la aplicación de todos los anteriores, alternando el trabajo individual, parejas y grupos u otros adaptados a la lectura o secuencia de trabajo.

Tabla 431
Agrupamiento utilizado al comprender textos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	a) Trabajo individual o autónomo	32	39.0	39.0	39.0
	b) Trabajo en parejas	2	2.5	2.5	41.5
	c) Trabajo en gran grupo	24	29.3	29.3	70.8
	d) Trabajo en pequeños grupos	12	14.6	14.6	85.4
	e) Otra	12	14.6	14.6	100.0
	Total	82	100.0	100.0	

Pregunta 17. ¿Cuál de las siguientes metodologías activas incorporas en la enseñanza de la comprensión lectora?

Este componente de la competencia lectora puede trabajarse a través de un enfoque metodológico vinculado al trabajo dinámico de la lectura desde la interacción y construcción activa de aprendizajes. Respecto a la implementación de metodologías activas, es percibido cómo el 45.1% de docentes se inclina por propuestas vinculadas al aprendizaje cooperativo y el 14.6% selecciona el aprendizaje basado en proyectos. Al contrario, el 3.7% opta por otra opción de respuesta y únicamente el 1.2% trabaja a través de la Clase invertida.

En contraposición, el 35.4% del profesorado no incorpora métodos activos. Por último, el 3.7% de encuestados propone otra opción de respuesta, detallando la lectura en parejas, la combinación de Clase invertida y Aprendizaje cooperativo y el trabajo desde todas las opciones metodológicas.

Tabla 432

Metodologías activas en la enseñanza de la comprensión lectora

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	a) Aprendizaje cooperativo	37	45.1	45.1	45.1
	b) Aprendizaje basado en proyectos	12	14.6	14.6	59.7
	c) Clase invertida	1	1.2	1.2	60.9
	d) No incorporo el uso de metodologías activas	29	35.4	35.4	96.3
	e) Otra	3	3.7	3.7	100.0
	Total	82	100.0	100.0	

Pregunta 18. ¿Qué actividades sueles implementar al valorar el grado de comprensión lectora?

Al valorar el grado de apropiación textual alcanzado por el lector, el 36.6% de encuestados proponen batería de preguntas sobre el texto y/o preguntas verdadero/falso, elección múltiple o emparejamiento. Unido a ello, el 17.1% selecciona tareas de creación de escritos. Con un porcentaje inferior, la autocorrección e identificación de errores es escogida solamente por el 2.4% de los docentes. Asimismo, el 4.9% opta por otra opción de respuesta, demandando apoyar la evaluación con las actividades ofrecidas en los libros de texto.

Por otro lado, con un porcentaje más significativo, el 39% del profesorado opta por todas las respuestas anteriores, promoviendo actividades que contienen baterías de preguntas, elección múltiple y verdadera o falsa, la creación de escrito y tareas vinculadas a la autocorrección partiendo de errores.

Tabla 433

Actividades que valoran el grado de comprensión lectora

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido a) Batería de preguntas sobre el texto y/o preguntas verdadero/falso, elección múltiple, emparejamiento,	30	36.6	36.6	36.6
b) Autocorrección e identificación de errores	2	2.4	2.4	39.0
c) Creación de escritos	14	17.1	17.1	56.1
d) Optar por todas las anteriores	32	39.0	39.0	95.1
e) Otra	4	4.9	4.9	100.0
Total	82	100.0	100.0	

Pregunta 19. A partir de las actividades que propones, ¿qué finalidad adquiere la evaluación de la comprensión lectora?

Al evaluar esta habilidad, los datos evidencian que el 67.1% del profesorado escoge actividades de evaluación centradas en interpretar información y construir significados a partir del texto. A su vez, las actividades evaluadoras de localización y obtención de información son desarrolladas por el 20.7% de los encuestados.

En menor medida, el 7.3% del profesorado propone actividades de evaluación con las que recordar información explícita y el 3.7% plantea otras opciones de respuesta, las cuales coinciden en evaluar adoptando las finalidades mencionadas (recordar información explícita, localizar y obtener información, interpretar y construir significados). Al contrario, solamente un 1.2% de los docentes obvia realizar esta evaluación.

Tabla 434
Finalidad de la evaluación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	a) Evaluar para recordar información explícita	6	7.3	7.3	7.3
	b) Evaluar para localizar y obtener información	17	20.7	20.7	28.0
	c) Evaluar para interpretar la información y construir significados a partir del texto	55	67.1	67.1	95.1
	d) No evaluó la comprensión lectora	1	1.2	1.2	96.3
	e) Otra	3	3.7	3.7	100.0
	Total	82	100.0	100.0	

Pregunta 20. ¿Cómo se enfoca desde el Plan Lector el tratamiento de la comprensión lectora?

Como componente indispensable del aprendizaje lector, valoramos el tratamiento que recibe esta habilidad desde el Plan lector del centro. El diseño de programas vinculados al desarrollo lector ayuda a planificar el trabajo de la comprensión lectora y guía al profesorado en el desarrollo de propuestas de lectura durante el curso escolar.

En primer lugar, mencionar que el 54.9% de docentes atribuye que en los planes lectores predominan el trabajo con actividades programadas por curso y tramo a través de las que comprender textos. Por otro lado, el 20.7% establece que el plan está enfocado en actividades orientadas al fomento de la lectura; el 12.2% sigue las propuestas ofrecidas en los libros de texto y, finalmente, el 3.7% propone otra opción de respuesta. Además, solamente el 8.5% manifiesta no trabajarla específicamente desde el Plan lector.

Por último, respecto al 3.7% de encuestados que selecciona otra opción de respuesta, el plan se complementa con los proyectos de centro y otras propuestas que planifican actividades de lectura por cursos y tramo.

Tabla 435

Tratamiento de la comprensión lectora en el Plan Lector

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	a) Propuestas de lectura con actividades de comprensión lectora programadas según curso y tramo	45	54.9	54.9	54.9
	b) Se siguen las propuestas ofrecidas en los libros	10	12.2	12.2	67.1
	c) El plan programa actividades básicamente orientadas al fomento de la lectura	17	20.7	20.7	87.8
	d) No se trabaja específicamente la comprensión lectora	7	8.5	8.5	96.3
	e) Otra	3	3.7	3.7	100.0
	Total	82	100.0	100.0	

Pregunta 21. Desde el centro educativo, ¿se involucra a las familias en la formación lectora del alumnado?

Las familias son un modelo lector de referencia para el alumnado que los centros educativos han de considerar con el propósito de beneficiar su formación lectora. Los datos revelan que el 23.2% de docentes trabaja coordinadamente con este agente para mejorar la competencia lectora. Sin embargo, el 35.4% involucra a las familias, pero centra esta coordinación en el desarrollo del hábito lector. Al contrario, el 32.9% del profesorado no muestra la existencia de implicación educativa.

Por otra parte, el 7.3% de docentes reconoce que está comenzando la introducción de medidas que involucran este ámbito en la formación lectora del alumnado. Además, el 1.2% escoge otra opción de respuesta, entre las que determinan poco relevante la implicación familiar.

Para finalizar, un escaso 23.2% sostiene que las familias están involucradas en la formación lectora del alumnado. Asimismo, el 35.4% del profesorado atribuye la existencia de vinculación familiar en esta formación, la cual detienen su atención en desarrollar el hábito lector. De igual forma, el 7.3% concreta que se están introduciendo medidas que garantizan la participación de las familias en la formación lectora del alumnado.

Tabla 436
Familias y su papel en la formación lectora

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido a) Sí, se trabaja coordinadamente con las familias para mejorar el grado de comprensión lectora	19	23.2	23.2	23.2
b) Sí, pero la coordinación se centra en el desarrollo del hábito lector	29	35.4	35.4	58.6
c) Se están empezando a introducir medidas	6	7.3	7.3	65.9
d) No hay implicación educativa de las familias	27	32.9	32.9	98.8
e) Otra	1	1.2	1.2	100.0
Total	82	100.0	100.0	

Pregunta 22. Indica cuál de las siguientes propuestas desarrolla el centro para mejorar la formación docente en torno a la enseñanza de la comprensión lectora.

Al indagar sobre las propuestas formativas que desarrollan los centros para mejorar este proceso de enseñanza, con un porcentaje mayor, los datos revelan que 35.4% opta por la formación propuesta desde el Centro de Profesores y Recursos (CPR) y el 23.2% de encuestados involucra una formación específica propuesta desde el centro.

Dentro del análisis, el 19.5% impulsa la formación docente a través de nuevas metodologías y materiales didácticos y, junto a ello, la asistencia a jornadas, congresos y conferencias es una propuesta formativa elegida por el 18.3%. Finalmente, otra opción de respuesta es seleccionada por el 3.6% restante que asegura combinar las propuestas formativas mencionadas.

Tabla 437
Formación docente

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	a) Formación específica propuesta por el centro	19	23.2	23.2	23.2
	b) Formación propuesta desde el Centro de Profesores y Recursos (CPR)	29	35.4	35.4	58.6
	c) Asistencia a jornadas, congresos y conferencias	15	18.3	18.3	76.9
	d) Inclusión de nuevas metodologías y materiales didácticos específicos	16	19.5	19.5	96.4
	e) Otra.	3	3.6	3.6	100.0
	Total	82	100.0	100.0	

Pregunta 23. ¿Qué mejorarías a nivel de centro en lo que respecta a la enseñanza de la comprensión lectora?

Para concluir, la última pregunta del primer bloque del cuestionario indaga sobre mejoras a realizar a nivel de centro al comprender textos. En particular, el 34.1% del profesorado enfoca las mejoras en la inclusión de metodologías activas. En segundo lugar, el 22% mejoraría la implicación de las familias en la educación lectora del alumnado y, además, le sigue el 20.7% que apuesta por seguir un plan de trabajo riguroso y planificado.

Por otra parte, inmersos en el análisis, mejorar la formación docente es una medida adoptada por el 12.2% de los encuestados y otras opciones de respuesta son

mencionadas por el 11%, los cuales proponen el compendio de medidas a fin de mejorar esta enseñanza.

Tabla 438

Mejoras en la enseñanza de la comprensión lectora a nivel de centro

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	a) Incluir metodologías activas	28	34.1	34.1	34.1
	b) La formación docente	10	12.2	12.2	46.3
	c) Seguir un plan de trabajo riguroso basado en la planificación de la lectura	17	20.7	20.7	67.0
	d) Implicar a las familias	18	22.0	22.0	89.0
	e) Otra	9	11.0	11.0	100.0
	Total	82	100.0	100.0	

III. Bloque 2. Creencias, consideraciones y frecuencias.

El segundo bloque de contenidos del cuestionario pone el foco de atención en recopilar información sobre el grado de conformidad en cuanto a actitudes, consideraciones y frecuencias sobre la enseñanza de la comprensión lectora a partir de dieciocho ítems.

III.1. Escala Likert 1. Actitudes y consideraciones en torno a la enseñanza de la comprensión lectora.

Esta primera escala Likert está compuesta de ocho ítems que ilustran el nivel de acuerdo (de muy acuerdo a muy en desacuerdo) ante aspectos metodológicos vinculados a este proceso de enseñanza y aprendizaje.

Ítem 1. El planteamiento de trabajo y actividades propuestas en los libros de texto son adecuadas para desarrollar estrategias de comprensión lectora.

En primer lugar, el 35.4% del profesorado está de acuerdo en que los libros de texto envuelven procedimientos estratégicos en sus actividades y propuestas de trabajo.

Unido a estos, el 51.2% de los encuestados no se encuentra ni de acuerdo ni en desacuerdo con la adecuación del planteamiento de trabajo y actividades ante el desarrollo de estrategias de comprensión lectora, mostrando una actitud imparcial ante este enfoque didáctico. Sin embargo, el 13.4% están en desacuerdo con la idoneidad de las tareas y pautas ofrecidas ante la ejercitación de esta competencia.

Tabla 439

Adecuación del planteamiento de trabajo y actividades de los libros de texto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En desacuerdo	11	13.4	13.4	13.4
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	42	51.2	51.2	64.6
	De acuerdo	29	35.4	35.4	100.0
	Total	82	100.0	100.0	

Ítem 2. La comprensión lectora ha de promoverse a través de contextos de lectura motivadores mediados por el docente.

El profesorado comparte un alto grado de adecuación sobre la creación de contextos motivadores de lectura mediados por el docente al interpretar textos. De hecho, el 53.7% está muy de acuerdo y el 35.5% muestra una actitud de acuerdo con la generación de entornos de lectura motivadores y mediados.

Por otra parte, una postura muy en desacuerdo y en desacuerdo es adoptada respectivamente por el 1.2% de los docentes. Finalmente, el 8.5% de los encuestados no se encuentra ni de acuerdo ni en desacuerdo.

Tabla 440

Promoción de contextos de lectura motivadores

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	1	1.2	1.2	1.2
	En desacuerdo	1	1.2	1.2	2.4
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	7	8.5	8.5	10.9
	De acuerdo	29	35.4	35.4	46.3
	Muy de acuerdo	44	53.7	53.7	100.0
	Total	82	100.0	100.0	

Ítem 3. La formación recibida en torno a la enseñanza de la lectura es suficiente para desarrollar estrategias encaminadas a mejorar el nivel de comprensión lectora.

El profesorado manifiesta discrepancia de opiniones sobre el grado de adecuación de la formación recibida en relación a la enseñanza de la lectura ante la consecución de mejoras al comprender. En primer lugar, el 36.6% del profesorado considera adecuada la formación, frente al 23.2% que no concibe ajustada esta capacitación ante la mejora de esta habilidad.

Dentro del análisis, los datos muestran que un porcentaje intermedio adopta una posición neutral, siendo el 36.6% los que están ni de acuerdo ni en desacuerdo sobre la idoneidad de la formación recibida ante el impulso de esta competencia. Por otro lado, exclusivamente el 1.2% está muy de acuerdo con que la formación recibida sea apropiada, mientras que el 2.4% se considera muy en desacuerdo.

Tabla 441

Adecuación de la formación recibida

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	2	2.4	2.4	2.4
	En desacuerdo	19	23.2	23.2	25.6
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	30	36.6	36.6	62.2
	De acuerdo	30	36.6	36.6	98.8
	Muy de acuerdo	1	1.2	1.2	100.0
	Total	82	100.0	100.0	

Ítem 4. Para el desarrollo de las capacidades comprensivas del alumnado, la biblioteca sería un recurso potenciador de dicha competencia.

Entre los recursos con los que ejercitar el trabajo comprensivo, el profesorado adopta una actitud favorable sobre la biblioteca como espacio que incentivaría el desarrollar las capacidades comprensivas. De hecho, el 47.5% de los encuestados está muy de acuerdo y el 41.5% de acuerdo sobre la inclusión de este recurso al potenciar esta destreza.

Por otro parte, el análisis revela que no existe entre los encuestados ningún nivel en desacuerdo y solamente el 11% adopta una posición neutral considerándose ni de acuerdo ni en desacuerdo.

Tabla 442

Biblioteca como recurso que potencia las capacidades comprensivas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	9	11.0	11.0	11.0
	De acuerdo	34	41.5	41.5	52.5
	Muy de acuerdo	39	47.5	47.5	100.0
	Total	82	100.0	100.0	

Ítem 5. El centro ofrece medidas, propuestas y recursos suficientes para mejorar el nivel de comprensión lectora del alumnado.

Al valorar las medidas, propuestas y recursos ofrecidas por los centros para mejorar el nivel de comprensión lectora del alumnado, predominan posiciones favorables, siendo el 59.8% aquellos que están de acuerdo y el 14.6% muy de acuerdo.

Por otro lado, el 9.8% de los encuestados adopta una actitud desfavorable hacia la suficiencia de medidas, propuestas y recursos ofrecidos desde el centro, estando en desacuerdo. A su vez, el 1.2% del profesorado están muy en desacuerdo. Finalmente, otro 14.6% se mantiene ni en acuerdo ni en desacuerdo con las disposiciones de los centros.

Tabla 443

Adecuación de las medidas, propuestas y recursos del centro

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	1	1.2	1.2	1.2
	En desacuerdo	8	9.8	9.8	11.0
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	12	14.6	14.6	25.6
	De acuerdo	49	59.8	59.8	85.4
	Muy de acuerdo	12	14.6	14.6	100.0
	Total	82	100.0	100.0	

Ítem 6. El tratamiento de la comprensión lectora en el Plan lector del centro es adecuado para impulsar esta destreza.

El Plan lector es un instrumento del que disponen los centros para planificar el trabajo de la lectura y comprensión lectora ofreciendo directrices de actuación según el tramo. En primer lugar, el 47.6% de los docentes está de acuerdo de un tratamiento idóneo de la comprensión lectora desde el Plan lector, junto al 17.1% que se muestra muy de acuerdo.

En discordancia, un escaso número de docentes asumen actitudes de disconformidad, estando el 2.4% muy en desacuerdo y el 8.5% en desacuerdo. Además, el 24.4% de los encuestados valora estar ni de acuerdo ni en desacuerdo.

Tabla 444

Adecuación del tratamiento de la comprensión lectora desde el Plan lector

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	2	2.4	2.4	2.4
	En desacuerdo	7	8.5	8.5	10.9
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	20	24.4	24.4	35.3
	De acuerdo	39	47.6	47.6	82.9
	Muy de acuerdo	14	17.1	17.1	100.0
	Total	82	100.0	100.0	

Ítem 7. La dedicación de un tiempo semanal a la lectura comprensiva en el aula ha supuesto beneficios en el desarrollo de la comprensión lectora en el primer tramo.

En la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, la legislación educativa introduce Lectura Comprensiva como área de libre configuración autonómica que atribuye relevancia al proceso lector y comprensión textual, optando por la dedicación diaria desde todas las áreas.

Entre el profesorado prevalecen actitudes favorables sobre esta área, el 51.3% está de acuerdo y el 28.1% muy de acuerdo en que esta dedicación semanal a la lectura comprensiva beneficia el desarrollo de esta competencia en el primer tramo. Por el contrario, el 18.3% está ni de acuerdo ni en desacuerdo y únicamente el 2.4% en desacuerdo con esta disposición.

Tabla 445

Adecuación de la dedicación semanal a la lectura comprensiva

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En desacuerdo	2	2.4	2.4	2.4
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	15	18.3	18.3	20.7
	De acuerdo	42	51.3	51.3	72.0
	Muy de acuerdo	23	28.0	28.0	100.0
	Total	82	100.0	100.0	

Ítem 8. Las directrices ofrecidas desde la legislación educativa contribuyen a desarrollar y potenciar la comprensión lectora en toda la etapa.

Al indagar la idoneidad de las pautas legales recogidas en la normativa, ante la mejora de la comprensión lectora, la mitad del profesorado ostenta actitudes favorables sobre estas directrices, observando que el 52.4% está de acuerdo y el 3.7% muy de acuerdo en la adecuación de estas medidas ante el desarrollo de la comprensión textual.

Por otro lado, el 28% del profesorado está ni en acuerdo ni en desacuerdo con que a través de estas directrices sea posible potenciar esta capacidad en toda la etapa. Además, solamente el 14.7% de docentes está en desacuerdo y, junto ellos, el 1.2% se posiciona muy en desacuerdo.

Tabla 446

Idoneidad de las directrices ofrecidas en la legislación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	1	1.2	1.2	1.2
	En desacuerdo	12	14.7	14.7	15.9
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	23	28.0	28.0	43.9
	De acuerdo	43	52.4	52.4	96.3
	Muy de acuerdo	3	3.7	3.7	100.0
	Total	82	100.0	100.0	

III.2. Escala Likert 2. Frecuencia al implementar elementos del proceso de enseñanza de la comprensión lectora.

La segunda escala Likert valora la frecuencia (nada, muy poco, en ocasiones, habitualmente y a diario) con la que distintos elementos y componentes propios de este proceso de enseñanza son introducidos por el profesorado, especificando sobre recursos, estrategias, actividades y propuestas prácticas.

Ítem 9. Uso del libro de texto en la enseñanza de la comprensión lectora.

El libro de texto es un instrumento que guía o acompaña la práctica diaria del profesorado. De ahí que, al indagar sobre su utilización al comprender, el 48.8% del profesorado valore su uso habitual, junto al 12.2% que lo emplea diariamente.

Por otro lado, el libro de texto es utilizado ocasionalmente por el 18.3% de encuestados; solamente el 8.5% recurre al mismo en muy pocas ocasiones y, por último, el 12.2% prescinde del mismo al trabajar el aspecto comprensivo de la lectura.

Tabla 447

Uso del libro de texto en la enseñanza de la comprensión lectora

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada	10	12.2	12.2	12.2
	Muy poco	7	8.5	8.5	20.7
	En ocasiones	15	18.3	18.3	39.0
	Habitualmente	40	48.8	48.8	87.8
	A diario	10	12.2	12.2	100.0
	Total	82	100.0	100.0	

Ítem 10. Utilizo el diálogo como instrumento que guía la comprensión del texto durante todo el proceso lector.

Durante el proceso de lectura, el docente guía la comprensión textual a través de un diálogo generado entre lectores y el propio texto. Es importante mencionar que el 51.2% del profesorado reconoce la utilización habitual del diálogo como recurso que controla la comprensión durante el proceso lector y, a su vez, el 36.6% reitera el uso

diario del diálogo. En contraposición, el 12.2% de docentes opta por implementarlo de manera ocasional.

Tabla 448

Uso del diálogo como instrumento que guía la comprensión lectora

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En ocasiones	10	12.2	12.2	12.2
	Habitualmente	42	51.2	51.2	63.4
	A diario	30	36.6	36.6	100.0
	Total	82	100.0	100.0	

Ítem 11. Son implementadas estrategias cognitivas y metacognitivas antes, durante y después de la lectura.

El proceso lector exige aprovechar procesos de tipo cognitivo y metacognitivo al interpretar lo que leemos en cualquier momento de una secuencia de lectura. Por ello, indagamos el grado de trabajo del profesorado con estos procedimientos antes, durante y tras la lectura.

En primer lugar, las destrezas cognitivas y metacognitivas son implementadas de manera habitual por el 48.8% del profesorado, junto al 24.3% que a diario accede a ellas antes, durante y después de la lectura. Sin embargo, el 22% de los encuestados hace un uso ocasional de ellas y únicamente un 4.9% realiza muy poco uso durante el proceso lector.

Tabla 449

Uso de estrategias cognitivas y metacognitivas antes, durante y después de la lectura

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy poco	4	4.9	4.9	4.9
	En ocasiones	18	22.0	22.0	26,9
	Habitualmente	40	48.8	48.8	75.7
	A diario	20	24.3	24.3	100.0
	Total	82	100.0	100.0	

Ítem 12. Para facilitar la comprensión lectora, se trabaja el vocabulario de la lectura.

El dominio del vocabulario es un componente ineludible a la hora de alcanzar una buena comprensión textual. De hecho, la interpretación del texto es facilitada si el lector es conocedor del léxico, lo que demanda trabajarlo durante la lectura.

En primer lugar, el 57.3% del profesorado trabaja la interpretación y contextualización diaria de términos. A su vez, el 37.8% de los docentes hace un uso habitual del vocabulario. No obstante, el 4.9% lo trabaja ocasionalmente para dar acceso a la comprensión textual.

Tabla 450
Trabajo con el vocabulario de la lectura

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En ocasiones	4	4.9	4.9	4.9
	Habitualmente	31	37.8	37.8	42.7
	A diario	47	57.3	57.3	100.0
	Total	82	100.0	100.0	

Ítem 13. El proceso de comprensión lectora es mediado a través de estrategias antes, durante y después de la lectura en un entorno de lectura digital.

Cualquier secuencia de lectura ha de estar mediada por estrategias que accedan a construir una comprensión completa del texto. En relación a la práctica de la lectura digital, los datos manifiestan disparidad de respuestas sobre este proceso de mediación.

En primer lugar, prevalece el uso habitual de procedimientos estratégicos que median el proceso lector desde este contexto ya que el 35.4% usa habitualmente estrategias antes, durante y después de la lectura y, además, el 14.6% guía la lectura a diario en entornos digitales. Asimismo, el 34.1% del profesorado hace un uso ocasional de este proceso de mediación.

Por otro lado, con un menor porcentaje, el profesorado no media la lectura en contextos interactivos. El 9.8% de encuestados reconoce hacer muy poco uso de estas

estrategias durante la comprensión de un texto digital, junto al 6.1% que no guía el proceso lector.

Tabla 451

Mediación estratégica del proceso de comprensión

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada	5	6.1	6.1	6.1
	Muy poco	8	9.8	9.8	15.9
	En ocasiones	28	34.1	34.1	50.0
	Habitualmente	29	35.4	35.4	85.4
	A diario	12	14.6	14.6	100.0
	Total	82	100.0	100.0	

Ítem 14. El desarrollo de la comprensión lectora se apoya en la expresión escrita.

La expresión escrita es una habilidad lingüística que completa el proceso lector. Por ello, el 58.5% de docentes apoya habitualmente la interpretación de textos con propuestas de escritura, junto al 15.9% que lo hace a diario. Sin embargo, estos datos contrastan con el 23.2% de encuestados que ocasionalmente desarrolla estas tareas. Además, únicamente el 2.4% hace muy poco uso de la producción escrita al comprender textos.

Tabla 452

Expresión escrita y desarrollo de la comprensión lectora

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy poco	2	2.4	2.4	2.4
	En ocasiones	19	23.2	23.2	25.6
	Habitualmente	48	58.5	58.5	84.1
	A diario	13	15.9	15.9	100.0
	Total	82	100.0	100.0	

Ítem 15. Al desarrollar la escritura tras la lectura, se plantea un proceso de creación de textos (planificación, textualización y revisión) orientado hacia la comprensión de lo leído.

Es indagada la vinculación existente entre el proceso lector y el desarrollo de la expresión escrita, observando que el 55% de encuestados trabaja habitualmente la comprensión a partir de la creación de textos siguiendo un plan de escritura (planificación, textualización y revisión), mientras que el 14.6% lo hace de forma diaria al leer.

Por otro lado, el trabajo tras la lectura desde la composición de textos es desarrollado ocasionalmente por el 28.1% del profesorado y, ostentando porcentajes inferiores, el 6.1% lo hace muy poco y el 1.2% nunca.

Tabla 453

Proceso de creación de textos al comprender

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada	1	1.2	1.2	1.2
	Muy poco	5	6.1	6.1	7.3
	En ocasiones	23	28.1	28.1	35.4
	Habitualmente	41	50.0	50.0	85.4
	A diario	12	14.6	14.6	100.0
	Total	82	100.0	100.0	

Ítem 16. Se leen textos y sucesivamente se realizan actividades de comprensión lectora.

El proceso lector exige que la secuencia de trabajo de la lectura tenga que ir acompañada de actividades de comprensión lectora. Al indagar sobre este planteamiento de trabajo, el 54.9% de los docentes incluye habitualmente actividades de comprensión lectora que complementan la lectura, junto al 29.3% que diariamente introduce estas tareas. Sin embargo, el 14.6% propone la realización ocasional de actividades de interpretación tras la lectura y el 1.2% de encuestados lo hace muy poco.

Tabla 454

Lectura y actividades de comprensión lectora

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy poco	1	1.2	1.2	1.2
	En ocasiones	12	14.6	14.6	15.8
	Habitualmente	45	54.9	54.9	70.7
	A diario	24	29.3	29.3	100.0
	Total	82	100.0	100.0	

Ítem 17. Se fortalece la comprensión lectora a partir del uso de estrategias de lectura desde todas las áreas.

Mejorar esta competencia exige la consolidación de criterios y directrices de trabajo desde todas las áreas ya que la lectura de cualquier texto ha de ir acompañada de una secuencia de trabajo con estrategias. En particular, el 52.4% de docentes usa habitualmente procedimientos estratégicos que fortalece la capacidad de comprensión en otras áreas y, además, el 34.1% ejercita diariamente estas habilidades en todas las áreas.

Por otra parte, los datos revelan que es menor el porcentaje de profesores que hacen un uso ocasional o muy poco de estas acciones que fortalecen la comprensión textual, siendo el 9.8% los que reconocen introducirlas ocasionalmente y el 3.7% fortalece muy poco la comprensión lectora a través de ellas.

Tabla 455

Fortalecimiento estratégico al comprender

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy poco	3	3.7	3.7	3.7
	En ocasiones	8	9.8	9.8	13.5
	Habitualmente	43	52.4	52.4	65.9
	A diario	28	34.1	34.1	100.0
	Total	82	100.0	100.0	

Ítem 18. La formación docente recibida en torno a la enseñanza de la comprensión lectora se comprueba en el aula.

Al valorar si los docentes comprueban la formación recibida en torno a este proceso de enseñanza, el 39% atribuye que habitualmente lo hace y el 38% sostiene que en ocasiones. Sin embargo, solamente el 12% del profesorado comprueba la formación diariamente, frente al 8.5% que lo hace muy poco y el 2.5% que nunca la prueba.

Tabla 456

Comprobación en el aula de la formación docente recibida

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada	2	2.4	2.4	2.4
	Muy poco	7	8.5	8.5	11.0
	En ocasiones	31	37.8	37.8	48.8
	Habitualmente	32	39.0	39.0	87.8
	A diario	10	12.2	12.2	100.0
	Total	82	100.0	100.0	

VII.6.2. Análisis por categorías

En este apartado es realizado el análisis basándonos en las variables del bloque introductorio del cuestionario al especificar datos por categorías. Por tanto, son especificados los datos obtenidos siguiendo distintas categorías.

a) Sexo.

I. Bloque introductorio.

I.1. Docencia actual

En cuanto a la docencia según el sexo, el porcentaje de docentes que imparte clase en cada tramo es el siguiente. En primer lugar, el porcentaje por tramos está muy igualado en las mujeres, el 58.3% da clase en primer tramo y el 41.7% en segundo tramo. En cambio, entre los hombres existe predominancia en los primeros cursos, el 68.2% ejerce en primer tramo y el 31.8% en segundo tramo.

Tabla 457

Docencia actual en el tramo por sexo

Sexo del encuestado			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Mujer	Válido	1.º Tramo	35	58.3	58.3	58.3
		2.º Tramo	25	41.7	41.7	100.0
		Total	60	100.0	100.0	
Hombre	Válido	1.º Tramo	15	68.2	68.2	68.2
		2.º Tramo	7	31.8	31.8	100.0
		Total	22	100.0	100.0	

I.2. Años como docente

Los datos evidencian predominio de docentes con experiencia entre 10 y 25 años en la enseñanza. En primer lugar, en cuanto a las mujeres, el 45% tiene entre 10 y 25 años de experiencia; el 38.3% menos de 10 años y, finalmente, un 16.7% posee más de 25 años en la enseñanza.

Por otro lado, también predomina entre los hombres una experiencia media en la docencia. Si bien, el 59.1% llevan en la enseñanza entre 10 y 25 años; el 22.7% más de 25 años y, en último lugar, el 18.2% menos de 10 años de experiencia.

Tabla 458

Años como docente por sexo

Sexo del encuestado			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Mujer	Válido	Menos de 10	23	38.3	38.3	38.3
		Entre 10 y 25	27	45.0	45.0	83.3
		Más de 25	10	16.7	16.7	100.0
		Total	60	100.0	100.0	
Hombre	Válido	Menos de 10	4	18.2	18.2	18.2
		Entre 10 y 25	13	59.1	59.1	77.3
		Más de 25	5	22.7	22.7	100.0
		Total	22	100.0	100.0	

I.3. ¿Te gusta leer?

Las preferencias en torno a la lectura según el sexo manifiestan entre los hombres actitudes favorables hacia la lectura, puesto que al 35% de mujeres le gusta mucho leer, frente al 63.6% de hombres.

Por otro lado, el 53.3% de mujeres determina que le gusta bastante la lectura, mientras el 22.8% de hombres ostenta esta preferencia. Finalmente, le gusta poco leer al 11.7% de mujeres y 13.6% de hombres.

Tabla 459

Preferencias lectoras del profesorado según sexo

Sexo del encuestado			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Mujer	Válido	Mucho	21	35.0	35.0	35.0
		Bastante	32	53.3	53.3	88.3
		Poco	7	11.7	11.7	100.0
		Total	60	100.0	100.0	
Hombre	Válido	Mucho	14	63.6	63.6	63.6
		Bastante	5	22.8	22.8	86.4
		Poco	3	13.6	13.6	100.0
		Total	22	100.0	100.0	

I.4. ¿Eres conocedor o apasionado de la literatura infantil y juvenil?

Al indagar si los docentes conocen sobre literatura infantil y juvenil, los encuestados de ambos sexos atribuyen ser bastantes entendidos en este ámbito. Concerniente a las mujeres, conocen mucho sobre literatura solamente un 5%; las que determina bastante son el 51.7% y, finalmente, un 43.3% atribuye que dispone de pocos conocimientos. En cuanto a los hombres, un escaso 9% dispone de muchos conocimientos sobre literatura infantil y juvenil; el 45.5% establece que bastante y, por último, otro 45.5% considera que poco.

Tabla 460

Conocimientos sobre literatura infantil y juvenil según sexo

Sexo del encuestado			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Mujer	Válido	Mucho	3	5.0	5.0	5.0
		Bastante	31	51.7	51.7	56.7
		Poco	26	43.3	43.3	100.0
		Total	60	100.0	100.0	
Hombre	Válido	Mucho	2	9.0	9.0	9.0
		Bastante	10	45.5	45.5	54.5
		Poco	10	45.5	45.5	100.0
		Total	22	100.0	100.0	

II. Bloque 1. Proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora.

Pregunta 1. ¿Con qué tipología de textos trabajas en mayor medida la comprensión lectora?

Al comprender, los datos determinan predominancia en el uso de textos narrativos independientemente del sexo del encuestado. Aun así, en cuanto al sexo mujer, el 83.3% opta por el género narrativo; el 5% propone en mayor medida textos líricos y un escaso 1.7% tiende a textos expositivos. Finalmente, el 10% elige otra opción de respuesta.

Por otro lado, centrándonos en los hombres, el 72.7% escoge textos narrativos, el 4.5% selecciona respectivamente textos líricos e informativos y, en último lugar, el 18.3% especifica otra opción de respuesta.

Tabla 461

Tipología de textos en el trabajo de la comprensión lectora según el sexo

Sexo del encuestado			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Mujer	Válido	a) Textos narrativos	50	83.3	83.3	83.3
		b) Textos líricos	3	5.0	5.0	88.3
		d) Textos expositivos	1	1.7	1.7	90.0
		e) Otra	6	10.0	10.0	100.0
		Total	60	100.0	100.0	
Hombre	Válido	a) Textos narrativos	16	72.7	72.7	72.7
		b) Textos líricos	1	4.5	4.5	77.2
		c) Textos informativos	1	4.5	4.5	81.7
		e) Otra	4	18.3	18.3	100.0
		Total	22	100.0	100.0	

Pregunta 2. Indica qué niveles de comprensión lectora desarrollas en mayor medida.

Existen discrepancias sobre el nivel de comprensión lectora desarrollado según el sexo del encuestado. En primer lugar, atendiendo al nivel más ejercitado, el 45% de mujeres desarrolla principalmente el inferencial, frente al 45.5% de hombres que prefiere el crítico.

En relación a las mujeres, el 45% trabaja en mayor medida el nivel inferencial; el 40% opta por el nivel literal; el 11.6% escoge el nivel crítico y, por último, un 1.7% propone el nivel metacomprendivo. Por otra parte, el 1.7% opta por otras alternativas de respuesta.

Dentro del análisis, con respecto a los hombres, el 45.5% trabaja el nivel crítico, le sigue el 27.3% que aborda el nivel inferencial y, junto a estos, el 13.6% escoge el literal. Sin embargo, el nivel metacomprensión es trabajado principalmente por un 4.5% y, además, otra opción de respuesta es seleccionada por el 9.1% de encuestados.

Tabla 462

Niveles de comprensión trabajados según el sexo

Sexo del encuestado			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Mujer	Válido	a) Nivel literal	24	40.0	40.0	40.0
		b) Nivel inferencial	27	45.0	45.0	85.0
		c) Nivel crítico	7	11.6	11.6	96.6
		d) Nivel metacomprendivo	1	1.7	1.7	98.3
		e) Otro	1	1.7	1.7	100.0
		Total	60	100.0	100.0	
		Hombre	Válido	a) Nivel literal	3	13.6
b) Nivel inferencial	6			27.3	27.3	40.9
c) Nivel crítico	10			45.5	45.5	86.4
d) Nivel metacomprendivo	1			4.5	4.5	90.9
e) Otro	2			9.1	9.1	100.0
Total	22			100.0	100.0	

La obtención del coeficiente Chi-cuadrado determina relación entre el sexo y el nivel de comprensión lectora desarrollado en mayor medida por el profesorado. Por tanto, es rechazada la hipótesis nula, lo que significa que hay relación entre el sexo y el nivel de lectura ejercitado ($\text{sig}.0.02 < 0.05$), tal como representa la Tabla 462.

Tabla 463

Pruebas de Chi-cuadrado con la variable sexo y nivel de lectura

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	16.492 ^a	4	.002
Razón de verosimilitud	15.618	4	.004
Asociación lineal por lineal	12.852	1	.000
N de casos válidos	82		

Pregunta 3. ¿Qué estrategias de comprensión lectora implementas para leer activamente?

Independientemente del sexo, la mayoría de encuestados combina procedimientos estratégicos durante la realización de una lectura activa. Concentrándonos en la categoría mujer, el 46.7% selecciona la combinación de estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivo-motivacionales. Asimismo, el 25% ejercita estrategias cognitivas; el 15% aquellas de tipo metacognitivas y el 13.3% habilidades afectivo-motivacionales.

Por otro lado, en relación a los hombres, el 63.7% lee activamente combinando todas las estrategias. Junto a esto, las estrategias metacognitivas y afectivo-motivacionales son ejercitadas respectivamente por el 13.6% y las estrategias cognitivas corresponden tan solo al 9.1% de hombres encuestados.

Tabla 464

Estrategias implementadas al leer activamente según el sexo

Sexo del encuestado			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Mujer	Válido	a) Estrategias cognitivas	15	25.0	25.0	25.0
		b) Estrategias metacognitivas	9	15.0	15.0	40.0
		c) Estrategias afectivo-motivacionales	8	13.3	13.3	53.3
		d) Todas las anteriores	28	46.7	46.7	100.0
		Total	60	100.0	100.0	
Hombre	Válido	a) Estrategias cognitivas	2	9.1	9.1	9.1
		b) Estrategias metacognitivas	3	13.6	13.6	22.7
		c) Estrategias afectivo-motivacionales	3	13.6	13.6	36.3
		d) Todas las anteriores	14	63.7	63.7	100.0
		Total	22	100.0	100.0	

Pregunta 4. Respecto a las estrategias metacognitivas, ¿cuál de las siguientes desarrollas?

La variable sexo no revela divergencias entre respuestas sobre los procedimientos metacognitivos desarrollados al leer puesto que un elevado porcentaje de hombres y mujeres seleccionan la combinación de estas estrategias como la alternativa metodológica y práctica más acertada durante el proceso de lectura.

En primer lugar, el 50% de mujeres desarrolla habilidades de control y supervisión. A su vez, el 40% determina el desarrollo de la planificación, control, evaluación y supervisión y, por último, el 10% de encuestadas escoge estrategias de planificación.

Sin embargo, tomando los datos procedentes de la variable hombre, las destrezas de control y supervisión y la mezcla de pautas metacognitivas son seleccionadas respectivamente por el 45.5% de encuestados. Asimismo, el 4.5% plantea estrategias de evaluación y ese mismo porcentaje otra opción de respuesta.

Tabla 465

Estrategias metacognitivas implementadas según el sexo

Sexo del encuestado			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Mujer	Válido	a) Estrategias de planificación.	6	10.0	10.0	10.0
		b) Estrategias de control y supervisión.	30	50.0	50.0	60.0
		d) Todas las anteriores.	24	40.0	40.0	100.0
		Total	60	100.0	100.0	
Hombre	Válido	b) Estrategias de control y supervisión.	10	45.5	45.5	45.5
		c) Estrategias de evaluación.	1	4.5	4.5	50.0
		d) Todas las anteriores.	10	45.5	45.5	95.5
		e) Otra	1	4.5	4.5	100.0
		Total	22	100.0	100.0	

Pregunta 5. ¿Cuál de las siguientes estrategias implementas antes de la lectura?

La combinación de habilidades es aprovechada por todos los encuestados, hallando que el 63.6% de hombres y el 36.7% de mujeres seleccionan esta propuesta de trabajo. Sin embargo, el 23.3% de mujeres escoge procedimientos centrados en la activación de conocimientos previos y determinación de un propósito de lectura, frente al 9.2% de docentes hombres que lo hace.

De manera similar, la predicción sobre el contenido del texto es desarrollada por el 26.7% de mujeres y el 22.7% de hombres. En cambio, la formulación de preguntas previas sobre el texto es abordada por el 11.7% de mujeres, frente al 4.5% de hombres. Ningún hombre se inclina por otra opción de respuesta, mientras que el 1.6% de mujeres propone otras opciones.

Tabla 466

Estrategias implementadas antes de la lectura según el sexo

Sexo del encuestado			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Mujer	Válido	a) Activar conocimientos previos y determinar un propósito de lectura	14	23.3	23.3	23.3
		b) Predecir el contenido del texto	16	26.7	26.7	50.0
		c) Formular preguntas previas sobre el texto	7	11.7	11.7	61.7
		d) Optar por todas las respuestas	22	36.7	36.7	98.4
		e) Otra	1	1.6	1.6	100.0
		Total	60	100.0	100.0	
Hombre	Válido	a) Activar conocimientos previos y determinar un propósito de lectura	2	9.2	9.2	9.2
		b) Predecir el contenido del texto	5	22.7	22.7	31.9
		c) Formular preguntas previas sobre el texto	1	4.5	4.5	36.4
		d) Optar por todas las respuestas	14	63.6	63.6	100.0
		Total	22	100.0	100.0	

Pregunta 6. ¿Cuál de las siguientes estrategias implementas en mayor medida durante la lectura?

El profesorado escoge actuaciones estratégicas similares durante la lectura, no existiendo diferencias significativas entre hombres y mujeres. Aun así, la variable sexo ofrece porcentajes distintos respecto a la categoría mujer o hombre.

Tomando los datos extraídos de las mujeres, el 46.7% opta por estrategias de apoyo y repaso; el 18.3% infiere sobre la lectura; el 11.7% formula predicciones e hipótesis y, finalmente, el 23.3% combina las estrategias anteriores.

Respecto a los datos de la variable hombre, el 31.8% implementa estrategias de apoyo y repaso; el 18.2% escoge destrezas centradas en construir inferencias sobre la lectura y el 9.1% escoge la formulación de predicciones e hipótesis. Por último, un mayor porcentaje de docentes, el 40.9% implementa en este momento la combinación de estrategias anteriores (inferir, predecir y apoyo y repaso).

Tabla 467
Estrategias abordadas durante la lectura según el sexo

Sexo del encuestado			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Mujer	Válido	a) Establecer inferencias en relación a la lectura	11	18.3	18.3	18.3
		b) Formulación de predicciones e hipótesis	7	11.7	11.7	30.0
		c) Estrategias de apoyo y repaso	28	46.7	46.7	76.7
		d) Optar por todas las respuestas	14	23.3	23.3	100.0
		Total	60	100.0	100.0	
Hombre	Válido	a) Establecer inferencias en relación a la lectura.	4	18.2	18.2	18.2
		b) Formulación de predicciones e hipótesis.	2	9.1	9.1	27.3
		c) Estrategias de apoyo y repaso	7	31.8	31.8	59.1
		d) Optar por todas las respuestas	9	40.9	40.9	100.0
		Total	22	100.0	100.0	

Pregunta 7. ¿Cuál de las siguientes estrategias implementas en mayor medida tras la lectura?

Los datos obtenidos ofrecen similitud de respuesta entre los encuestados independientemente del sexo. En primer lugar, respecto a las mujeres, el 33.3% implementa en mayor medida pautas con las que recapitular y reflexionar; el 25% sintetiza y localiza información explícita; el 13.3% autoevalúa el proceso de comprensión

y, finalmente, el 28.4% pone en funcionamiento un compendio de los procedimientos mencionados.

Tomando la variable hombre, los datos manifiestan que el 27.3% recapitula y reflexiona sobre la lectura con el fin de conocer expectativas y, un porcentaje similar, el 22.7% enfoca el trabajo posterior en la obtención de información explícita y síntesis del texto. Asimismo, con un porcentaje inferior, el 9.1% autoevalúa el proceso de comprensión, mientras que el 40.9% de docentes prefiere desarrollar todas las estrategias anteriores.

Tabla 468

Estrategias desarrolladas tras la lectura según el sexo

Sexo del encuestado			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Mujer	Válido	a) Autoevaluar el proceso de comprensión	8	13.3	13.3	13.3
		b) Recapitular y reflexionar sobre la lectura para comprobar expectativas	20	33.3	33.3	46.6
		c) Sintetizar información y localizar y obtener información explícita	15	25.0	25.0	71.6
		d) Optar por todas las respuestas	17	28.4	28.4	100.0
		Total	60	100.0	100.0	
Hombre	Válido	a) Autoevaluar el proceso de comprensión	2	9.1	9.1	9.1
		b) Recapitular y reflexionar sobre la lectura para comprobar expectativas	6	27.3	27.3	36.4
		c) Sintetizar información y localizar y obtener información explícita	5	22.7	22.7	59.1
		d) Optar por todas las respuestas.	9	40.9	40.9	100.0
		Total	22	100.0	100.0	

Pregunta 8. Durante el desarrollo del proceso lector, ¿a qué dedicas mayor tiempo de clase?

Al investigar sobre el desarrollo del proceso lector se percibe que no hay divergencia entre respuestas con respecto a esta variable. La mayoría de hombres y mujeres utilizan un mayor tiempo de clase para practicar estrategias antes, durante y tras la lectura.

Centrándonos en la dedicación a la lectura en las mujeres, el 68.3% ejercita la comprensión del texto a partir de estrategias antes, durante y tras la lectura. Asimismo, el 11.7% lee el texto ordenadamente; el 10% trabaja la fluidez y velocidad lectora y el 6.7% restablece la atención del lector. Por último, el 3.3% escoge otra opción de respuesta.

Igualmente, el 72.2% de hombres encuestados enfoca el proceso lector en la implementación de estrategias en cada momento. Por otro lado, el 9.1% respectivamente trabaja durante la lectura para devolver la pérdida de atención del alumnado y la fluidez y velocidad lectora. Finalmente, el 4.6% selecciona otra opción de respuesta.

Tabla 469
Desarrollo del proceso lector según el sexo

Sexo del encuestado			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Mujer	Válido	a) A leer el texto ordenadamente	7	11.7	11.7	11.7
		b) A la comprensión del texto mediante el uso de estrategias antes, durante y después	41	68.3	68.3	80.0
		c) A restablecer la atención perdida del alumnado, que no está siguiendo la lectura	4	6.7	6.7	96.7
		d) A trabajar la fluidez y velocidad de lectura	6	10.0	10.0	96.7
		e) Otra	2	3.3	3.3	100.0
		Total	60	100.0	100.0	
Hombre	Válido	a) A leer el texto ordenadamente	1	4.5	4.5	4.5
		b) A la comprensión del texto mediante el uso de estrategias antes, durante y después	16	72.7	72.7	77.2
		c) A restablecer la atención perdida del alumnado, que no está siguiendo la lectura	2	9.1	9.1	86.3
		d) A trabajar la fluidez y velocidad de lectura	2	9.1	9.1	95.4
		e) Otra	1	4.6	4.6	100.0
		Total	22	100.0	100.0	

Pregunta 9. Dado su papel de mediador en el proceso de comprensión lectora, indica con cuál de los siguientes comportamientos se identifica al interactuar en el aula.

Partiendo del sexo del encuestado son identificados comportamientos muy similares entre hombres y mujeres sobre su papel de mediador en el proceso de interpretación.

Entre las mujeres, el 81.7% adopta un rol activo y participativo implicándose activamente durante todo el proceso lector y mediando entre texto y alumnado. A su vez, con porcentajes inferiores, el 10% participa activamente tras la lectura; el 5% tiene un rol pasivo interviniendo cuando es indispensable y, en último lugar, el 3.3% interviene cuando el alumnado solicita su ayuda.

Desde los datos extraídos con la variable hombre, más de la mayoría, el 82% adopta un rol activo centrado en mediar durante la lectura y participar en el control de la comprensión del texto. Por último, un 4.5% respectivamente es atribuido al resto de opciones de respuesta.

Tabla 470

Docente como mediador del proceso lector según el sexo

Sexo del encuestado		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
Mujer	Válido	a) Rol activo: participo activamente durante todo el proceso lector mediando entre el texto y el alumnado	49	81.7	81.7	81.7
		b) Rol pasivo: solamente intervengo cuando es imprescindible entre el texto y el alumnado	3	5.0	5.0	96.7
		c) Participo activamente solo tras la lectura	6	10.0	10.0	96.7
		d) Participo cuando el alumnado solicita ayuda.	2	3.3	3.3	100.0
		Total	60	100.0	100.0	
Hombre	Válido	a) Rol activo: participo activamente durante todo el proceso lector mediando entre el texto y el alumnado	8	82.0	82.0	82.0
		b) Rol pasivo: solamente intervengo cuando es imprescindible entre el texto y el alumnado	1	4.5	4.5	86.5
		c) Participo activamente solo tras la lectura	1	4.5	4.5	91.0
		d) Participo cuando el alumnado solicita ayuda	1	4.5	4.5	95.5
		e) Otra	1	4.5	4.5	100.0
		Total	22	100.0	100.0	

Pregunta 10. Selecciona qué actividades implementas para trabajar el contenido del texto.

El trabajo del contenido del texto envuelve la selección de actividades similares desde ambos sexos. De este modo, el 53.3% de mujeres encuestadas se inclina por preguntas sobre el texto para localizar información explícita; el 11.7% propone la realización de resúmenes, esquemas u otros organizadores gráficos y la producción de escritos es optada por el 6.6%. Finalmente, el 26.7% de mujeres ejercita el contenido del texto a través de todas las actividades mencionadas.

Sin embargo, un porcentaje mayor, el 45.5% de hombres trabaja el contenido del texto a través de la combinación de actividades. A su vez, el 31.8% selecciona preguntas con las que localizar información explícita; el 9.1% produce textos escritos a partir del texto leído y el 4.5% plantea la realización de resúmenes, esquemas y uso de organizadores gráficos. Otra opción de respuesta es seleccionada por otro 9.1% de los encuestados.

Tabla 471

Actividades para trabajar el contenido del texto según el sexo

Sexo del encuestado		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
Mujer	Válido	a) Preguntas sobre el texto para localizar información explícita	32	53.3	53.3	53.3
		b) Realización de resúmenes, esquemas, mapas conceptuales, organizadores gráficos, paráfrasis...	7	11.7	11.7	65.0
		c) Producción de escritos	4	6.6	6.6	71.6
		d) Optar por todas las respuestas	16	26.7	26.7	98.3
		e) Otras	1	1.7	1.7	100.0
		Total	60	100.0	100.0	
Hombre	Válido	a) Preguntas sobre el texto para localizar información explícita	7	31.8	31.8	31.8
		b) Realización de resúmenes, esquemas, mapas conceptuales, organizadores gráficos, paráfrasis...	1	4.5	4.5	36.3
		c) Producción de escritos	2	9.1	9.1	45.4
		d) Optar por todas las respuestas	10	45.5	45.5	90.9
		e) Otras	2	9.1	9.1	100.0
		Total	22	100.0	100.0	

Pregunta 11. ¿Qué tipología de preguntas de comprensión sueles proponer tras la lectura?

Al indagar sobre la tipología de preguntas de comprensión planteadas tras la lectura por mujeres, los datos revelan que el 40% escoge aquellas de opinión, reflexión crítica y respuesta creativa, mientras que el 3.3% de respuesta inferencial. Asimismo, el 36.7% combina preguntas con todas las respuestas anteriores.

Respecto a los hombres, un mayor porcentaje, el 59.1% trabaja la comprensión tras la lectura a partir de preguntas de todo tipo. Seguidamente, el 36.4% selecciona preguntas de opinión, reflexión crítica y creativa y, junto a estas, el 4.5% propone preguntas de respuesta inferencial. Ningún hombre trabaja exclusivamente con preguntas de respuesta literal, frente al 20% de mujeres que tras la lectura plantea esta tipología de preguntas.

Tabla 472

Tipología de preguntas tras la lectura según el sexo

Sexo del encuestado			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Mujer	Válido	a) Preguntas de respuesta literal	12	20.0	20.0	20.0
		b) Preguntas de respuesta inferencial	2	3.3	3.3	23.3
		c) Preguntas de opinión, reflexión crítica y respuesta creativa	24	40.0	40.0	63.3
		d) Optar por todas las anteriores	22	36.7	36.7	100.0
		Total	60	100.0	100.0	
Hombre	Válido	b) Preguntas de respuesta inferencial	1	4.5	4.5	4.5
		c) Preguntas de opinión, reflexión crítica y respuesta creativa	8	36.4	36.4	40.9
		d) Optar por todas las anteriores	13	59.1	59.1	100.0
		Total	22	100.0	100.0	

Pregunta 12. ¿En qué momentos del proceso lector trabajas el vocabulario?

El trabajo del léxico durante la lectura revela similitud de respuestas. Para comenzar, el reconocimiento de términos mientras leemos es ejercitado por el 60% de mujeres y el 54.5% de hombres, tomando protagonismo desde ambos sexos. A este planteamiento de trabajo le sigue el desarrollo del vocabulario durante todo el proceso lector, siendo el 26.7% de mujeres y el 31.9% de hombres los que realizan un tratamiento del vocabulario antes, durante y tras la lectura.

Por otro lado, ostentando porcentajes menos significativos, el 8.3% de mujeres refuerzan nuevos términos después de la lectura, en relación con al 13.6% de hombres. Además, ningún hombre trabaja de forma explícita el léxico antes de la lectura, en contraste al 3.3% de mujeres que lo hace. Finalmente, un 1.7% de mujeres opta por otra opción de respuesta.

Tabla 473
Vocabulario y proceso lector según el sexo

Sexo del encuestado		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Mujer	Válido	a) Antes de la lectura como medio para predisponer hacia la comprensión	2	3.3	3.3
		b) Durante la lectura para interpretar términos que van apareciendo en el texto, facilitando la comprensión	36	60.0	63.3
		c) Después de la lectura para reforzar la comprensión de nuevos términos	5	8.3	71.6
		d) En los tres momentos anteriores	16	26.7	98.3
		e) Otra	1	1.7	100.0
		Total	60	100.0	100.0
Hombre	Válido	b) Durante la lectura para interpretar términos que van apareciendo en el texto, facilitando la comprensión	12	54.5	54.5
		c) Después de la lectura para reforzar la comprensión de nuevos términos	3	13.6	68.1
		d) En los tres momentos anteriores	7	31.9	100.0
		Total	22	100.0	100.0

Pregunta 13. Al desarrollar la comprensión lectora a partir de la escritura, ¿qué finalidad adquieren las actividades de expresión escrita?

Los datos demuestran que las actividades de expresión escrita adoptan finalidades similares en ambos sexos. El análisis en las mujeres revela que el 41.7% de actividades pretenden reflexionar sobre lo leído y aportar opiniones; el 23.3% expone y recopila información sobre el texto; el 15% sintetiza información del texto; el 11.7% desarrolla diversas estrategias de lectura y, por último, el 8.3% opta por otras tareas de expresión escrita.

Correlativamente, un porcentaje similar de hombres introduce la producción de escritos con estas finalidades. En concreto, para el 45.6% predominan actividades de reflexión y aportación de opiniones y el 22.7% de encuestados prefiere propuestas centradas en exponer y recopilar información sobre el texto. Además, el 13.6% se dirige respectivamente a la aportación de opiniones y reflexión sobre lo leído y otras actividades de expresión escrita. Por último, la síntesis de información es la tarea menos trabajada, únicamente el 4.5% de hombres la propone.

Tabla 474
Actividades de expresión escrita según el sexo

Sexo del encuestado			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Mujer	Válido	a) Exponer y recopilar información sobre el texto	14	23.3	23.3	23.3
		b) Sintetizar información	9	15.0	15.0	38.3
		c) Reflexionar en torno al texto leído y aportar opiniones	25	41.7	41.7	80.0
		d) Desarrollar diversas estrategias de lectura	7	11.7	11.7	91.7
		e) Otra	5	8.3	8.3	100.0
		Total	60	100.0	100.0	
Hombre	Válido	a) Exponer y recopilar información sobre el texto	5	22.7	22.7	22.7
		b) Sintetizar información	1	4.5	4.5	27.2
		c) Reflexionar en torno al texto leído y aportar opiniones	10	45.6	45.6	72.8
		d) Desarrollar diversas estrategias de lectura	3	13.6	13.6	86.4
		e) Otra	3	13.6	13.6	100.0
		Total	22	100.0	100.0	

Pregunta 14. Indica qué recurso se implementa en mayor medida para trabajar la comprensión lectora:

Con la condición de conocer el tratamiento aportado a esta competencia, son indagados aquellos recursos que los docentes utilizan frecuentemente al construir significados sobre el texto. En primer lugar, los datos garantizan que hombres y mujeres implementan recursos similares. Por consiguiente, comparando los datos según el sexo, se obtiene que el uso de cuadernillos y fichas con actividades es un recurso utilizado por el 38.3% de mujeres y el 41% de hombres. Además, a la biblioteca del centro y aula acceden el 25% de mujeres y el 22.7% de hombres para plasmar el trabajo de la comprensión lectora.

Por otro lado, el 16.7% de mujeres y el 13.6% de hombres escogen el libro de texto como recurso implementado en mayor medida ante el trabajo de la comprensión textual, observando similitud entre el porcentaje de encuestados que acceden a este recurso.

Los recursos TIC son los menos implementados por ambos sexos, siendo el 3.3% de mujeres y 9.1% de hombres los que ejercitan la comprensión lectora a partir de las TIC. Por último, el 16.7% de mujeres y el 13.6% de hombres optan por otros recursos.

Tabla 475

Recursos implementados según el sexo

Sexo del encuestado			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Mujer	Válido	a) Libro de texto	10	16.7	16.7	16.7
		b) Cuadernillos complementarios y/o fichas con actividades	23	38.3	38.3	55.0
		c) Recursos TIC	2	3.3	3.3	58.3
		d) Biblioteca del centro y/o aula	15	25.0	25.0	83.3
		e) Otro	10	16.7	16.7	100.0
		Total	60	100.0	100.0	
Hombre	Válido	a) Libro de texto	3	13.6	13.6	13.6
		b) Cuadernillos complementarios y/o fichas con actividades	9	41.0	41.0	54.6
		c) Recursos TIC	2	9.1	9.1	63.7
		d) Biblioteca del centro y/o aula	5	22.7	22.7	86.4
		e) Otro	3	13.6	13.6	100.0
		Total	22	100.0	100.0	

Pregunta 15. ¿Utilizas las TIC en la enseñanza de la comprensión lectora?

Tanto hombres como mujeres usan puntualmente las TIC en este proceso enseñanza, hallando que el 55% de mujeres y el 45.5% de hombres las introducen regularmente. Por otro lado, el 23.3% de mujeres determina su uso regular el trabajo comprensivo mientras que, un porcentaje mayor de hombres, el 45.5% trabaja esta capacidad con las TIC.

Referido a las actitudes contrarias, el 18.3% de mujeres no recurre a las TIC y, además, el 3.4% trabaja solamente la lectura digital. Del mismo modo, exclusivamente el 4.5% de hombres introduce propuestas vinculadas a esta práctica y, al contrario, ningún hombre trabaja la lectura y su comprensión a partir de recursos TIC.

Tabla 476
Uso de las TIC según el sexo

Sexo del encuestado			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Mujer	Válido	a) Sí	14	23.3	23.3	23.3
		b) Puntualmente	33	55.0	55.0	78.3
		c) No	11	18.3	18.3	96.6
		d) No, solamente se trabaja la lectura digital	2	3.4	3.4	100.0
		Total	60	100.0	100.0	
Hombre	Válido	a) Sí	10	45.5	45.5	45.5
		b) Puntualmente	10	45.5	45.5	90.0
		d) No, solamente se trabaja la lectura digital	1	4.5	4.5	95.5
		e) Otra	1	4.5	4.5	100.0
		Total	22	100.0	100.0	

La prueba Chi-cuadrado demuestra la existencia de asociación entre variables observando la relación entre el sexo del encuestado y la utilización de las TIC. Es rechazada la hipótesis nula al determinar una significación asintótica inferior a 0.05 (sig.0.044<0.05) expuesta en la Tabla 476.

Tabla 477

Pruebas de Chi-cuadrado con la variable sexo y uso de las TIC

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9.796 ^a	4	.044
Razón de verosimilitud	12.312	4	.015
Asociación lineal por lineal	1.390	1	.238
N de casos válidos	82		

Pregunta 16. Indica qué agrupamiento es utilizado para trabajar la comprensión lectora.

El agrupamiento utilizado con mayor frecuencia difiere según el sexo del encuestado. Si bien, el 36.4% de hombres trabaja en gran grupo, frente al 41.7% de mujeres que prefiere el trabajo individual o autónomo. Asimismo, el trabajo en pequeños grupos es planteado por el 22.7% de hombres y el 11.7% de mujeres. No cabe duda de que el agrupamiento planificado por docentes mujeres, ante el desarrollo lector del alumnado, es menos interactivo que aquellos abordados por hombres.

Por otra parte, tener en cuenta que el 26.7% de mujeres trabaja esta capacidad en gran grupo, mientras que el 31.7% de hombres escoge el trabajo individual y autónomo. En todo caso, el análisis muestra cómo ningún encuestado trabaja la comprensión lectora en parejas y el trabajo autónomo e individual. Como se ha indagado, los docentes hombres seleccionan planteamientos de trabajo que exigen mayor interacción, lo que beneficiará la capacidad de comprender.

Finalmente, otros tipos de agrupamiento son introducidos por el 16.6% de mujeres y 9.1% de hombres, al mencionar otra opción de respuesta.

Tabla 478
Agrupamiento utilizado al comprender según el sexo

Sexo del encuestado			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Mujer	Válido	a) Trabajo individual o autónomo	25	41.7	41.7	41.7
		b) Trabajo en parejas	2	3.3	3.3	45.0
		c) Trabajo en gran grupo	16	26.7	26.7	71.7
		d) Trabajo en pequeños grupos	7	11.7	11.7	83.4
		e) Otra	10	16.6	16.6	100.0
		Total	60	100.0	100.0	
Hombre	Válido	a) Trabajo individual o autónomo	7	31.8	31.8	31.8
		c) Trabajo en gran grupo	8	36.4	36.4	68.2
		d) Trabajo en pequeños grupos	5	22.7	22.7	90.9
		e) Otra	2	9.1	9.1	100.0
		Total	22	100.0	100.0	

Pregunta 17. ¿Cuál de las siguientes metodologías activas incorporas en la enseñanza de la comprensión lectora?

Respecto a la inclusión de metodologías activas en mujeres, el 41.7% introduce el aprendizaje cooperativo, frente al 40% que prescinde de enfoques activos en este proceso de enseñanza. Asimismo, solamente el 1.7% comprende textos a partir de la alternativa Clase invertida y otras opciones son expuestas por el 3.3% de encuestadas.

En relación a los hombres, el aprendizaje cooperativo es seleccionado por el 54.4%; los proyectos de trabajo por el 18.3% y la estrategia de Clase invertida es abordada por 4.5% de encuestados. Sin embargo, eluden la introducción de métodos activos el 22.7%.

Tabla 479

Metodologías activas al comprender según el sexo

Sexo del encuestado			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Mujer	Válido	a) Aprendizaje cooperativo	25	41.7	41.7	41.7
		b) Aprendizaje basado en proyectos	8	13.3	13.3	55.0
		c) Clase invertida	1	1.7	1.7	56.7
		d) No incorporo metodologías activas	24	40.0	40.0	96.7
		e) Otra	2	3.3	3.3	100.0
		Total	60	100.0	100.0	
Hombre	Válido	a) Aprendizaje cooperativo	12	54.5	54.5	54.5
		b) Aprendizaje basado en proyectos	4	18.3	18.3	72.8
		d) No incorporo metodologías activas	5	22.7	22.7	95.5
		e) Otra	1	4.5	4.5	100.0
		Total	22	100.0	100.0	

Pregunta 18. ¿Qué actividades sueles implementar al valorar el grado de comprensión lectora?

Las actividades a través de las que evaluar esta capacidad son más variadas entre las mujeres. En primer lugar, el 43.4% de encuestadas propone baterías de preguntas sobre el texto; el 16.7% opta por creación de escritos y el 3.3% se inclina respectivamente por la autocorrección e identificación de errores y otras opciones de respuesta. Finalmente, un 33.3% evalúa el grado de comprensión textual combinando las propuestas anteriores.

Asimismo, el 54.5% de encuestados accede a evaluar la comprensión alcanzada combinando actividades y, junto a ello, el 18.2% elige por separado batería de preguntas y creación de escritos. Por último, la autocorrección e identificación de errores no es una opción escogida por docentes hombres.

Tabla 480

Actividades que valoran el grado de comprensión lectora según el sexo

Sexo del encuestado		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Mujer	Válido	a) Batería de preguntas sobre el texto y/o verdadero /falso, elección múltiple,...	26	43.4	43.4
		b) Autocorrección e identificación de errores	2	3.3	46.7
		c) Creación de escritos	10	16.7	63.4
		d) Optar por todas las anteriores	20	33.3	96.7
		e) Otra	2	3.3	100.0
		Total	60	100.0	100.0
Hombre	Válido	a) Batería de preguntas sobre el texto y/o verdadero / falso, elección múltiple,...	4	18.2	18.2
		c) Creación de escritos	4	18.2	36.4
		d) Optar por todas las anteriores	12	54.5	90.9
		e) Otra	2	9.1	100.0
		Total	22	100.0	100.0

Pregunta 19. A partir de las actividades que propones, ¿qué finalidad adquiere la evaluación de la comprensión lectora?

La evaluación de la comprensión lectora adquiere finalidades similares independientemente del sexo del encuestado. En cuanto a las mujeres, el 66.7% se decanta por actividades de evaluación centradas en interpretar la información y construir significados a partir del texto. No obstante, la valoración con tareas vinculadas a la localización y obtención de información es abordada por el 20% de encuestadas, el 8.3% trabaja el recuerdo de información explícita y un 5% escoge otras finalidades.

Por otra parte, en relación a los hombres, el 68.3% evalúa con tareas enfocadas en la interpretación y construcción de significados. Unido a estos, el 22.7% de encuestados enfoca esta evaluación en la identificación y obtención de datos. Además, un 4.5% respectivamente propone tareas vinculadas al recuerdo de información explícita y otras finalidades.

Tabla 481
Finalidad de la evaluación según el sexo

			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Mujer	Válido	a) Evaluar para recordar información explícita	5	8.3	8.3	8.3
		b) Evaluar para localizar y obtener información	12	20.0	20.0	28.3
		c) Evaluar para interpretar la información y construir significados a partir del texto	40	66.7	66.7	95.0
		e) Otra	3	5.0	5.0	100.0
		Total	60	100.0	100.0	
Hombre	Válido	a) Evaluar para recordar información explícita	1	4.5	4.5	4.5
		b) Evaluar para localizar y obtener información	5	22.7	22.7	27.2
		c) Evaluar para interpretar la información y construir significados a partir del texto	15	68.3	68.3	95.5
		d) No evalúo la comprensión lectora	1	4.5	4.5	100.0
		Total	22	100.0	100.0	

Pregunta 20. ¿Cómo se enfoca desde el Plan Lector el tratamiento de la comprensión lectora?

El Plan lector explicita el desarrollo de las capacidades comprensivas a partir de propuestas de lectura acompañadas de actividades posteriores, programadas por tramo y curso. En efecto, el 51.7% de mujeres y el 63.6% de hombres desarrollan el Plan lector a partir de esta medida. Mientras tanto, la programación de actividades enfocadas en el fomento de la lectura es una alternativa escogida por el 20% de mujeres y el 22.7% de hombres, la cual obviaría el tratamiento específico de la comprensión textual.

Por otra parte, con un porcentaje menor, las secuencias de trabajo en los libros son adoptadas por el 13.3% de encuestados y el 9.1% de encuestadas. A su vez, otra opción de respuesta es escogida por 5% de mujeres. Finalmente, los datos revelan que un porcentaje breve no plasma el trabajo específico de la comprensión lectora a través del Plan lector, siendo el 10% de mujeres y el 4.6% de hombres.

Tabla 482

Tratamiento de la comprensión lectora en el Plan Lector según el sexo

Sexo del encuestado		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
Mujer	Válido	a) Propuestas de lectura con actividades de comprensión lectora programadas según curso y tramo	31	51.7	51.7	51.7
		b) Se siguen las propuestas ofrecidas en los libros de texto	8	13.3	13.3	65.0
		c) El plan programa actividades orientadas al fomento de la lectura	12	20.0	20.0	85.0
		d) No se trabaja específicamente la comprensión lectora	6	10.0	10.0	95.0
		e) Otra	3	5.0	5.0	100.0
		Total	60	100.0	100.0	
Hombre	Válido	a) Propuestas de lectura con actividades de comprensión lectora programadas según curso y tramo	14	63.6	63.6	63.6
		b) Se siguen las propuestas ofrecidas en los libros de texto	2	9.1	9.1	72.7
		c) El plan programa actividades orientadas al fomento de la lectura	5	22.7	22.7	95.4
		d) No se trabaja específicamente la comprensión lectora	1	4.6	4.6	100.0
		Total	22	100.0	100.0	

Pregunta 21. Desde el centro educativo, ¿se involucra a las familias en la formación lectora del alumnado?

El análisis sobre la vinculación familiar en la formación lectora del alumnado no demuestra disparidad de opiniones entre los encuestados, si bien son halladas respuestas muy similares.

En primer lugar, comenzando con las mujeres, el 23.3% determina que los centros educativos trabajan coordinadamente con las familias para impulsar el grado de comprensión lectora. Sin embargo, el 35% de encuestadas atribuye que esta coordinación está centrada en el desarrollo del hábito lector y, además, el 33.4% reconoce la inexistencia de implicación de las familias. Por último, la incorporación de medidas es solamente considerada por el 8.3%.

Por otra parte, respecto a los datos extraídos por los hombres, el 36.5% atribuyen que la coordinación entre familia y escuela está enfocada en el desarrollo del hábito lector, a lo que le sigue el 31.8% de encuestados que valora no haber implicación familiar. No obstante, el reconocimiento de un trabajo coordinado con las familias ante el impulso de esta competencia es determinado por el 22.7% de docentes e incluso el 4.5% considera que las medidas están empezando a introducirse.

Tabla 483

Familias y su papel en la formación lectora según el sexo

Sexo del encuestado			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Mujer	Válido	a) Sí, se trabaja coordinadamente con las familias para mejorar el grado de comprensión lectora	14	23.3	23.3	23.3
		b) Sí, pero la coordinación se centra en el desarrollo del hábito lector	21	35.0	35.0	58.3
		c) Se están empezando a introducir medidas	5	8.3	8.3	66.6
		d) No hay implicación educativa de las familias	20	33.4	33.4	100.0
		Total	60	100.0	100.0	
Hombre	Válido	a) Sí, se trabaja coordinadamente con las familias para mejorar el grado de comprensión lectora	5	22.7	22.7	22.7
		b) Sí, pero la coordinación se centra en el desarrollo del hábito lector	8	36.5	36.5	59.2
		c) Se están empezando a introducir medidas	1	4.5	4.5	63.7
		d) No hay implicación educativa de las familias	7	31.8	31.8	95.5
		e) Otra	1	4.5	4.5	100.0
		Total	22	100.0	100.0	

Pregunta 22. Indica cuál de las siguientes propuestas desarrolla el centro para mejorar la formación docente en torno a la enseñanza de la comprensión lectora.

No es significativo identificar las respuestas atendiendo al sexo ya que las propuestas de formación son establecidas para todo el profesorado y los datos son obtenidos en relación al centro educativo.

Pregunta 23. ¿Qué mejorarías a nivel de centro en lo que respecta a la enseñanza de la comprensión lectora?

Son escogidas diferentes mejoras vinculadas a la enseñanza de la comprensión lectora a nivel de centro basándonos en el sexo del encuestado. En concreto, el 40% de mujeres se inclina por la inclusión de metodologías activas, frente al 18.2% de encuestados que opta por esta medida. Además, un porcentaje igualado señala la formación docente como mejora necesaria a nivel de centro, siendo el 11.7% de mujeres y el 13.6% de hombres.

De la misma manera, el seguimiento de un plan de trabajo riguroso basado en la planificación de la lectura es considerado por el 21.6% de mujeres, la implicación familiar en la formación lectora es propuesto por el 20% de encuestados y el 6.7% opta por otra opción de respuesta.

Respecto a los hombres, el 27.3% determina necesario que las familias se impliquen en la formación lectora del alumnado; el 18.2% seleccionan la inclusión de planes de trabajo del proceso lector y, por último, el 22.7% escogen otra respuesta.

Tabla 484

Mejoras en la enseñanza de la comprensión lectora a nivel de centro según el sexo

Sexo del encuestado			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Mujer	Válido	a) Incluir metodologías activas	24	40.0	40.0	40.0
		b) Formación docente	7	11.7	11.7	51.7
		c) Seguir un plan de trabajo riguroso basado en la planificación de la lectura	13	21.6	21.6	73.3
		d) Implicar a las familias	12	20.0	20.0	93.3
		e) Otra	4	6.7	6.7	100.0
		Total	60	100.0	100.0	
Hombre	Válido	a) Incluir metodologías activas	4	18.2	18.2	18.2
		b) Formación docente	3	13.6	13.6	31.8
		c) Seguir un plan de trabajo riguroso basado en la planificación de la lectura	4	18.2	18.2	50.0
		d) Implicar a las familias	6	27.3	27.3	77.3
		e) Otra	5	22.7	22.7	100.0
		Total	22	100.0	100.0	

III. Bloque 2. Creencias, consideraciones y frecuencias.

III.1. Escala Likert 1. Actitudes y consideraciones en torno a la enseñanza de la comprensión lectora.

Ítem 1. El planteamiento de trabajo y actividades propuestas en los libros de texto son adecuadas para desarrollar estrategias de comprensión lectora.

Iniciando el análisis con los porcentajes más significativos, el 48.3% de mujeres y el 59.1% de hombres muestran una actitud neutral sobre el planteamiento de trabajo y actividades ofrecidas en los libros de texto, considerando estar ni de acuerdo ni en desacuerdo con la adecuación de las estrategias comprensivas incluidas en estos materiales. Unido a ello, en cuanto a las posiciones favorables, el 36.7% de mujeres y el 31.8 % de hombres determinan adecuadas las actividades y propuestas de trabajo de los libros de texto.

Por otra parte, ostentando un porcentaje inferior, hallamos actitudes en desacuerdo por parte del 15% de mujeres y el 9.1% de hombres, considerando inadecuadas las secuencias comprensivas abordada en estos materiales. Finalmente, todos los encuestados prescinden de las opciones muy de acuerdo y totalmente en desacuerdo.

Tabla 485

Adecuación del planteamiento de trabajo y actividades de los libros de texto según el sexo

Sexo del encuestado			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Mujer	Válido	En desacuerdo	9	15.0	15.0	15.0
		Ni de acuerdo ni en desacuerdo	29	48.3	48.3	63.3
		De acuerdo	22	36.7	36.7	100.0
		Total	60	100.0	100.0	
Hombre	Válido	En desacuerdo	2	9.1	9.1	9.1
		Ni de acuerdo ni en desacuerdo	13	59.1	59.1	68.2
		De acuerdo	7	31.8	31.8	100.0
		Total	22	100.0	100.0	

Ítem 2. La comprensión lectora ha de promoverse a través de contextos de lectura motivadores mediados por el docente.

La posición del profesorado ante este ítem es favorable, la mayoría de encuestados están muy de acuerdo y en acuerdo con la promoción de contextos motivadores mediados por el docente. Así pues, el 46.7% de mujeres y el 72.2% de hombres están muy de acuerdo y, además, el 41.6% de mujeres y el 18.2% de hombres están de acuerdo.

Por otro lado, es percibida una ausencia de actitudes en desacuerdo entre los hombres. Aun así, el 1.7% respectivamente de encuestas están en desacuerdo y muy en desacuerdo. Finalmente, el 8.3% mujeres y el 9.1% de hombres no se posiciona al respecto, estando ni en acuerdo ni en desacuerdo.

Tabla 486

Contextos de lectura motivadores según el sexo

Sexo del encuestado			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Mujer	Válido	Muy en desacuerdo	1	1.7	1.7	1.7
		En desacuerdo	1	1.7	1.7	3.4
		Ni de acuerdo ni en desacuerdo	5	8.3	8.3	11.7
		De acuerdo	25	41.6	41.6	53.3
		Muy de acuerdo	28	46.7	46.7	100.0
		Total	60	100.0	100.0	
Hombre	Válido	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	2	9.1	9.1	9.1
		De acuerdo	4	18.2	18.2	27.3
		Muy de acuerdo	16	72.7	72.7	100.0
		Total	22	100.0	100.0	

Ítem 3. La formación recibida en torno a la enseñanza de la lectura es suficiente para desarrollar estrategias encaminadas a mejorar el nivel de comprensión lectora.

Independientemente del sexo, el profesorado manifiesta una posición neutral sobre la formación recibida, hallando que el 38.3% de mujeres y el 31.8% de hombres están ni en acuerdo ni es desacuerdo. Con un porcentaje similar, le sigue posiciones favorables, están de acuerdo con la formación el 36.7% de hombres y el 36.4% de mujeres y, unido a ello, se muestran muy de acuerdo el 4.5% de encuestados.

Finalmente, las actitudes en desacuerdo ostentan un porcentaje menor ya que el 25% de mujeres y el 18.2% de hombres muestra desacuerdo. Del mismo modo, el 9.1% de encuestados manifiesta estar muy en desacuerdo.

Tabla 487

Formación recibida según el sexo

Sexo del encuestado			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Mujer	Válido	En desacuerdo	15	25.0	25.0	25.0
		Ni de acuerdo ni en desacuerdo	23	38.3	38.3	63.3
		De acuerdo	22	36.7	36.7	100.0
		Total	60	100.0	100.0	
Hombre	Válido	Muy en desacuerdo	2	9.1	9.1	9.1
		En desacuerdo	4	18.2	18.2	27.3
		Ni de acuerdo ni en desacuerdo	7	31.8	31.8	59.1
		De acuerdo	8	36.4	36.4	95.5
		Muy de acuerdo	1	4.5	4.5	100.0
		Total	22	100.0	100.0	

Ítem 4. Para el desarrollo de las capacidades comprensivas del alumnado, la biblioteca sería un recurso potenciador de dicha competencia.

La biblioteca es considerada un recurso que fortalece la apropiación del texto al prevalecer actitudes favorables sobre el mismo tanto en hombres como mujeres. Así bien, el 38.3% de mujeres y el 50% de hombres está de acuerdo y el 50% de mujeres y el 40.9% de hombres se muestra muy de acuerdo con esta afirmación. Además, ningún encuestado atribuye opiniones en desacuerdo o muy en desacuerdo, rebatiendo que la biblioteca no sea un instrumento que desarrolle esta competencia en el alumnado.

Por otra parte, hay que tener en cuenta que un 11.7% de mujeres y el 9.1% de hombres no están ni en acuerdo ni en desacuerdo de que la biblioteca mejore esta capacidad.

Tabla 488

Biblioteca como recurso que potencia las capacidades comprensivas según el sexo

Sexo del encuestado			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Mujer	Válido	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	7	11.7	11.7	11.7
		De acuerdo	23	38.3	38.3	50.0
		Muy de acuerdo	30	50.0	50.0	100.0
		Total	60	100.0	100.0	
Hombre	Válido	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	2	9.1	9.1	9.1
		De acuerdo	11	50.0	50.0	59.1
		Muy de acuerdo	9	40.9	40.9	100.0
		Total	22	100.0	100.0	

Ítem 5. El centro ofrece medidas, propuestas y recursos suficientes para mejorar el nivel de comprensión lectora del alumnado.

Los docentes adoptan opiniones favorables sobre aquellas medidas, recursos y propuestas ofrecidas por los centros para impulsar el nivel de comprensión lectora. De hecho, el 53.3% de mujeres y el 77.3% de hombres están de acuerdo e incluso el 16.7%

de mujeres y el 9.1% de hombres muy de acuerdo con la idoneidad de los medios brindados por los centros a la hora de mejorar esta competencia.

Por otra parte, otros datos extraídos de las mujeres determinan que el 18.3% no están ni de acuerdo ni en desacuerdo con estas medidas; el 10% se muestra en desacuerdo y el 1.7% muy en desacuerdo. Referido a los hombres, el 9.1% determina una actitud en desacuerdo ante la suficiencia de recursos ofrecidos por el centro y el 4.5% de encuestados se posiciona ni de acuerdo ni en desacuerdo.

Tabla 489

Idoneidad de las medidas, propuestas y recursos del centro según el sexo

Sexo del encuestado			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Mujer	Válido	Muy en desacuerdo	1	1.7	1.7	1.7
		En desacuerdo	6	10.0	10.0	11.7
		Ni de acuerdo ni en desacuerdo	11	18.3	18.3	30.0
		De acuerdo	32	53.3	53.3	83.3
		Muy de acuerdo	10	16.7	16.7	100.0
		Total	60	100.0	100.0	
Hombre	Válido	En desacuerdo	2	9.1	9.1	9.1
		Ni de acuerdo ni en desacuerdo	1	4.5	4.5	13.6
		De acuerdo	17	77.3	77.3	90.9
		Muy de acuerdo	2	9.1	9.1	100.0
		Total	22	100.0	100.0	

Ítem 6. El tratamiento de la comprensión lectora en el Plan lector del centro es adecuado para impulsar esta destreza.

Los docentes aprueban la adecuación del tratamiento aportado a la comprensión lectora desde el Plan lector al percibirse posiciones en acuerdo. Si bien, el 41.7% de mujeres y el 63.6% de encuestados muestra su acuerdo.

Todavía cabe señalar que los datos de las mujeres revelan que el 20% está muy de acuerdo; el 25% ni de acuerdo ni en desacuerdo; el 10% en desacuerdo y únicamente el 3.3% muy en desacuerdo. Respecto a los hombres, se identifican muy acuerdo el 9.2%, frente al 22.7% que no está ni de acuerdo ni en desacuerdo y el 4.5% en desacuerdo.

Tabla 490

Adecuación del tratamiento de la comprensión lectora desde el Plan lector según el sexo

Sexo del encuestado			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Mujer	Válido	Muy en desacuerdo	2	3.3	3.3	3.3
		En desacuerdo	6	10.0	10.0	13.3
		Ni de acuerdo ni en desacuerdo	15	25.0	25.0	38.3
		De acuerdo	25	41.7	41.7	80.0
		Muy de acuerdo	12	20.0	20.0	100.0
		Total	60	100.0	100.0	
Hombre	Válido	En desacuerdo	1	4.5	4.5	4.5
		Ni de acuerdo ni en desacuerdo	5	22.7	22.7	27.2
		De acuerdo	14	63.6	63.6	90,8
		Muy de acuerdo	2	9.2	9.2	100.0
		Total	22	100.0	100.0	

Ítem 7. La dedicación de un tiempo semanal a la lectura comprensiva en el aula ha supuesto beneficios en el desarrollo de la comprensión lectora en el primer tramo.

La mayoría de docentes considera idónea la dedicación semanal a la lectura comprensiva desde el primer tramo. En efecto, entre las mujeres, el 58.3% está de acuerdo y el 16.7% muy de acuerdo. A su vez, el 41% de encuestados reconocen estar muy de acuerdo y 31.8% de acuerdo con este trabajo semanal.

Dentro del análisis, el 16.7% de mujeres y el 22.7% de hombres están ni de acuerdo ni en desacuerdo. Por último, el análisis contempla que un escaso porcentaje de encuestados de ambos sexos manifiestan disconformidad con esta dedicación semanal a la lectura comprensiva. En concreto, el 1.7% de mujeres y el 4.5% de hombres consideran su desacuerdo e incluso no existe ninguna respuesta para la opción “Muy en desacuerdo”.

Tabla 491

Adecuación de la dedicación semanal a la lectura comprensiva según el sexo

Sexo del encuestado			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Mujer	Válido	En desacuerdo	1	1.7	1.7	1.7
		Ni de acuerdo ni en desacuerdo	10	16.7	16.7	18.4
		De acuerdo	35	58.3	58.3	76.7
		Muy de acuerdo	14	23.3	23.3	100.0
		Total	60	100.0	100.0	
Hombre	Válido	En desacuerdo	1	4.5	4.5	4.5
		Ni de acuerdo ni en desacuerdo	5	22.7	22.7	27.2
		De acuerdo	7	31.8	31.8	59.0
		Muy de acuerdo	9	41.0	41.0	100.0
		Total	22	100.0	100.0	100.0

Ítem 8. Las directrices ofrecidas desde la legislación educativa contribuyen a desarrollar y potenciar la comprensión lectora en toda la etapa.

La comprensión lectora es potenciada a través de las directrices expuestas desde la normativa educativa, destacando que el 53.3% de mujeres y, en cuanto a los hombres, el 50% está de acuerdo e incluso el 5% muy de acuerdo.

Por otra parte, en cuanto a la visión imparcial, el 25% de mujeres y el 36.4% de hombres están ni de acuerdo ni en desacuerdo con que las directrices marcadas desde la legislación favorezcan el desarrollo de la competencia en la comprensión lectora. Al contrario, ostentando porcentajes menos significativos, el 16.7% de mujeres y, respecto

a los encuestados, el 9.1% está en desacuerdo y únicamente un 4.5% muy en desacuerdo.

Tabla 492

Idoneidad de las directrices ofrecidas en la legislación según el sexo

Sexo del encuestado			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Mujer	Válido	En desacuerdo	10	16.7	16.7	16.7
		Ni de acuerdo ni en desacuerdo	15	25.0	25.0	41.7
		De acuerdo	32	53.3	53.3	95.0
		Muy de acuerdo	3	5.0	5.0	100.0
		Total	60	100.0	100.0	
Hombre	Válido	Muy en desacuerdo	1	4.5	4.5	4.5
		En desacuerdo	2	9.1	9.1	13.6
		Ni de acuerdo ni en desacuerdo	8	36.4	36.4	50.0
		De acuerdo	11	50.0	50.0	100.0
		Total	22	100.0	100.0	

III.2 Escala Likert 2. Frecuencia al implementar elementos del proceso de enseñanza de la comprensión lectora.

Ítem 9. Uso del libro de texto en la enseñanza de la comprensión lectora.

El libro de texto es implementado habitualmente en la enseñanza de la comprensión, concretamente el 45% de mujeres y el 59.1% de hombres lo introducen con esta frecuencia en el aula. En primer lugar, respecto a las mujeres, tan solo el 16.7% manifiesta el uso diario de este recurso. Al contrario, un porcentaje inferior de encuestadas prescinden del mismo siendo el 13.3% y, además, hacen poco uso del mismo el 6.7%.

Por otra parte, ningún hombre manifiesta su introducción diaria. Unido a ello, el 13.6% de encuestados hacen muy poco uso y el 9.1% nada en este contexto de enseñanza.

Tabla 493

Uso del libro de texto en la enseñanza de la comprensión lectora según el sexo

Sexo del encuestado			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Mujer	Válido	Nada	8	13.3	13.3	13.3
		Muy poco	4	6.7	6.7	20.0
		En ocasiones	11	18.3	18.3	38.3
		Habitualmente	27	45.0	45.0	83.3
		A diario	10	16.7	16.7	100.0
		Total	60	100.0	100.0	
Hombre	Válido	Nada	2	9.1	9.1	9.1
		Muy poco	3	13.6	13.6	22.7
		En ocasiones	4	18.2	18.2	40.9
		Habitualmente	13	59.1	59.1	100.0
		Total	22	100.0	100.0	

Ítem 10. Utilizo el diálogo como instrumento que guía la comprensión del texto durante todo el proceso lector.

El análisis revela que no existen frecuencias negativas para este ítem al predominar el uso habitual y diario del diálogo como instrumento que controla la comprensión textual durante el proceso lector.

Acerca de las mujeres, el 35% respectivamente emplea el diálogo habitualmente y el 35% en el día a día. No obstante, la introducción ocasional del diálogo como recurso que guía el proceso de comprensión es planteado por el 11.7% de mujeres. De manera semejante, lo usan de forma habitual el 45.5% de hombres y el 40.9% diariamente, frente al 13.6% de encuestados que reconocen el acceso ocasionalmente al diálogo.

Tabla 494
Uso del diálogo según el sexo

Sexo del encuestado			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Mujer	Válido	En ocasiones	7	11.7	11.7	11.7
		Habitualmente	32	53.3	53.3	65.0
		A diario	21	35.0	35.0	100.0
		Total	60	100.0	100.0	
Hombre	Válido	En ocasiones	3	13.6	13.6	13.6
		Habitualmente	10	45.5	45.5	59.1
		A diario	9	40.9	40.9	100.0
		Total	22	100.0	100.0	

Ítem 11. Son implementadas estrategias cognitivas y metacognitivas antes, durante y después de la lectura.

Las estrategias cognitivas y metacognitivas están presentes en mayor o menor medida durante el proceso lector. De hecho, en relación a las mujeres, el 55% las introduce de forma habitual y el 20% reconoce un uso ocasional en estos momentos. Igualmente, el un 31.8% de hombres acceden habitualmente y el 27.3% en ocasiones.

Por otra parte, el 18.3% de mujeres ejercita diariamente estos procedimientos estratégicos frente al 40.9% de encuestados, percibiendo que estos últimos son los que en mayor medida implementan día a día estas destrezas. Por último, exclusivamente el 6.7% de encuestadas ejercitan muy poco estas estrategias al leer.

Tabla 495

Uso de estrategias cognitivas y metacognitivas según el sexo

Sexo del encuestado			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Mujer	Válido	Muy poco	4	6.7	6.7	6.7
		En ocasiones	12	20.0	20.0	26.7
		Habitualmente	33	55.0	55.0	81.7
		A diario	11	18.3	18.3	100.0
		Total	60	100.0	100.0	
Hombre	Válido	En ocasiones	6	27.3	27.3	27.3
		Habitualmente	7	31.8	31.8	59.1
		A diario	9	40.9	40.9	100.0
		Total	22	100.0	100.0	

Ítem 12. Para facilitar la comprensión lectora, se trabaja el vocabulario de la lectura.

El vocabulario de la lectura es desarrollado favoreciendo el proceso de comprensión de la lectura. Relativo a las mujeres, el trabajo diario del léxico es plasmado por el 55%, mientras que el 41.7% lo hace de forma habitual y el 3.3% en ocasiones.

Por otro lado, el 63.6% de hombres reconocen un trabajo diario con el vocabulario y el 27.3% de hombres de forma habitual. Finalmente, con un porcentaje inferior, el tratamiento ocasional del mismo es contemplado por el 9.1%.

Tabla 496

Trabajo con el vocabulario de la lectura según el sexo

Sexo del encuestado			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Mujer	Válido	En ocasiones	2	3.3	3.3	3.3
		Habitualmente	25	41.7	41.7	45.0
		A diario	33	55.0	55.0	100.0
		Total	60	100.0	100.0	
Hombre	Válido	En ocasiones	2	9.1	9.1	9.1
		Habitualmente	6	27.3	27.3	36.4
		A diario	14	63.6	63.6	100.0
		Total	22	100.0	100.0	

Ítem 13. El proceso de comprensión lectora es mediado a través de estrategias antes, durante y después de la lectura en un entorno de lectura digital.

El trabajo de la comprensión lectora desde un contexto de lectura digital ha de estar mediado por el docente a partir de un contexto estratégico de lectura. Sin embargo, los datos revelan que solamente el 18.3% de mujeres y el 4.5% de hombres guían diariamente este proceso en este entorno.

Los datos obtenidos de las encuestadas demuestran que el 31.7% media de forman ocasional; el 31.7% habitualmente y el 11.7% muy poco. Además, no realizan esta mediación el 6.6%. En relación de los hombres, con porcentajes similares, el 45.5% intercede de forma habitual y el 41% media en ocasiones. Asimismo, identificamos, con un menor grado de frecuencia, que el 4.5% equitativamente no realiza esta intervención o lo hace muy poco.

Tabla 497

Mediación estratégica del proceso de comprensión según el sexo

Sexo del encuestado			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Mujer	Válido	Nada	4	6.6	6.6	6.6
		Muy poco	7	11.7	11.7	18.3
		En ocasiones	19	31.7	31.7	50.0
		Habitualmente	19	31.7	31.7	81.7
		A diario	11	18.3	18.3	100.0
		Total	60	100.0	100.0	
Hombre	Válido	Nada	1	4.5	4.5	4.5
		Muy poco	1	4.5	4.5	9.0
		En ocasiones	9	41.0	41.0	50.0
		Habitualmente	10	45.5	45.5	95.5
		A diario	1	4.5	4.5	100.0
		Total	22	100.0	100.0	

Ítem 14. El desarrollo de la comprensión lectora se apoya en la expresión escrita.

Comenzando con la inclusión de la expresión escrita en mujeres, el 56.7% reconoce su utilización habitual; el 23.3% en ocasiones y el 16.7% diariamente. En cambio, únicamente el 3.3% de mujeres desarrollan muy poco la comprensión lectora con esta destreza.

En segundo lugar, en relación a los hombres, destaca la introducción habitual por el 63.6% de encuestados, mientras que el 22.7% lo hace en ocasiones y el 13.7% se apoya a diario.

Tabla 498

Expresión escrita y desarrollo de la comprensión lectora según el sexo

Sexo del encuestado			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Mujer	Válido	Muy poco	2	3.3	3.3	3.3
		En ocasiones	14	23.3	23.3	26.6
		Habitualmente	34	56.7	56.7	83.3
		A diario	10	16.7	16.7	100.0
		Total	60	100.0	100.0	
Hombre	Válido	En ocasiones	5	22.7	22.7	22.7
		Habitualmente	14	63.6	63.6	86.3
		A diario	3	13.7	13.7	100.0
		Total	22	100.0	100.0	

Ítem 15. Al desarrollar la escritura tras la lectura, se plantea un proceso de creación de textos (planificación, textualización y revisión) orientado hacia la comprensión de lo leído.

El proceso planificado de composición escrita es un planteamiento de trabajo que habitualmente emplean la mitad de encuestados independientemente del sexo. Respecto a las mujeres, el desarrollo ocasional es abordado por el 25% de mujeres y el 16.6% optan por hacerlo diariamente. A su vez, el 36.4% de hombres trabajan en ocasiones y, en menor porcentaje, el 9.1% lo introduce a diario.

Por lo que se refiere a las frecuencias menos recurrentes, esta planificación no es planteada por el 6.7% de mujeres y, además, el 1.7% lo hacen muy poco. De forma similar, el 4.5% de encuestados reconocen introducir pocas veces la creación de textos.

Tabla 499

Proceso de creación de textos al comprender según el sexo

Sexo del encuestado			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Mujer	Válido	Nada	1	1.7	1.7	1.7
		Muy poco	4	6.7	6.7	8.4
		En ocasiones	15	25.0	25.0	33.3
		Habitualmente	30	50.0	50.0	83.3
		A diario	10	16.6	16.6	100.0
		Total	60	100.0	100.0	
Hombre	Válido	Muy poco	1	4.5	4.5	4.5
		En ocasiones	8	36.4	36.4	40.9
		Habitualmente	11	50.0	50.0	90.9
		A diario	2	9.1	9.1	100.0
		Total	22	100.0	100.0	

Ítem 16. Se leen textos y sucesivamente se realizan actividades de comprensión lectora.

En primer lugar, la introducción habitual de estas actividades al realizar lecturas es una opción escogida por el 53.3% de mujeres y, junto a esta, el 31.7% lo hace de forma diaria. De igual forma, el 59.1% de encuestados plantean habitualmente esta secuencia de trabajo y el 22.7% a diario. Al contrario, el 13.3% de mujeres y el 18.2% de hombres plantean ocasionalmente tareas de comprensión lectora e incluso el 1.7% de encuestadas lo hacen muy poco.

Tabla 500

Lectura y actividades de comprensión lectora según el sexo

Sexo del encuestado			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Mujer	Válido	Muy poco	1	1.7	1.7	1.7
		En ocasiones	8	13.3	13.3	15.0
		Habitualmente	32	53.3	53.3	68.3
		A diario	19	31.7	31.7	100.0
		Total	60	100.0	100.0	
Hombre	Válido	En ocasiones	4	18.2	18.2	18.2
		Habitualmente	13	59.1	59.1	77.3
		A diario	5	22.7	22.7	100.0
		Total	22	100.0	100.0	

Ítem 17. Se fortalece la comprensión lectora a partir del uso de estrategias de lectura desde todas las áreas.

La comprensión lectora ha de ser fortalecida a través de estrategias de lectura desde cualquiera área, reconociendo el 51.7% de mujeres hacerlo habitualmente y el 35% a diario. Al mismo tiempo, el desarrollo diario es realizado por el 32.8% de hombres y el 54.5% de forma habitual.

Por otra parte, el uso ocasional de estos procedimientos desde todas las áreas es plasmado por el 8.3% de mujeres y el 13.7% de hombres. Además, el 5% de encuestadas fortalecen muy poco esta competencia desde este enfoque de trabajo.

Tabla 501

Fortalecimiento estratégico al comprender según el sexo

Sexo del encuestado			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Mujer	Válido	Muy poco	3	5.0	5.0	5.0
		En ocasiones	5	8.3	8.3	13.3
		Habitualmente	31	51.7	51.7	65.0
		A diario	21	35.0	35.0	100.0
		Total	60	100.0	100.0	
Hombre	Válido	En ocasiones	3	13.7	13.7	13.7
		Habitualmente	12	54.5	54.5	68.2
		A diario	7	31.8	31.8	100.0
		Total	22	100.0	100.0	

Ítem 18. La formación docente recibida en torno a la enseñanza de la comprensión lectora se comprueba en el aula.

Al indagar si la capacitación del profesorado es probada en el aula, hallamos la comprobación ocasional por el 41.7% de mujeres y el 33.3% lo hace de manera habitual. Unido a ello, con muy poca frecuencia, el 15% de encuestadas lo hacen diariamente; el 8.3% prueba muy poco y el 1.7% no lo hace.

Por otra parte, en cuanto a los hombres, predomina la comprobación habitual por el 54.5% de encuestados; el 27.4% en ocasiones; el 9.1% lo hacen muy poco y, finalmente, no optan por esta demostración el 4.5%.

Tabla 502

Comprobación de la formación docente según el sexo

Sexo del encuestado			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Mujer	Válido	Nada	1	1.7	1.7	1.7
		Muy poco	5	8.3	8.3	10.0
		En ocasiones	25	41.7	41.7	51.7
		Habitualmente	20	33.3	33.3	85.0
		A diario	9	15.0	15.0	100.0
		Total	60	100.0	100.0	
Hombre	Válido	Nada	1	4.5	4.5	4.5
		Muy poco	2	9.1	9.1	13.6
		En ocasiones	6	27.4	27.4	41.0
		Habitualmente	12	54.5	54.5	95.5
		A diario	1	4.5	4.5	100.0
		Total	22	100.0	100.0	

b) Tramo en el que imparte clase.

I. Bloque introductorio.

I.1. Sexo.

Basándonos en el tramo en el que imparte clase, el 70% son mujeres y el 30% hombres en primer tramo. Por otro lado, en segundo tramo, el 78% son mujeres y el 22% hombres.

Tabla 503

Sexo del profesorado según el tramo

Tramo en el que imparte clase		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1.º Tramo	Válido	Mujer	35	70.0	70.0
		Hombre	15	30.0	100.0
		Total	50	100.0	100.0
2.º Tramo	Válido	Mujer	25	78.1	78.1
		Hombre	7	21.9	100.0
		Total	32	100.0	100.0

I.2. Años como docente.

Centrándonos en el tramo en el que imparten clase, entre el profesorado identificamos determinados años de experiencia. En el primer tramo, el 34% de los encuestados tienen menos de 10 años en la enseñanza; el 54% entre 10 y 25 años y, finalmente, el 12% más de 25 años. Por otro lado, en el segundo tramo, el 40.6% de docentes llevan en la docencia entre 10 y 25 años; el 31.3% menos de 10 y, por último, el 28.1% más de 25 años.

Tabla 504

Años como docente según el tramo

Tramo en el que imparte clase		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1.º tramo	Válido	Menos de 10	17	34.0	34.0
		Entre 10 y 25	27	54.0	88.0
		Más de 25	6	12.0	100.0
		Total	50	100.0	100.0
2.º tramo	Válido	Menos de 10	10	31.3	31.3
		Entre 10 y 25	13	40.6	71.9
		Más de 25	9	28.1	100.0
		Total	32	100.0	100.0

I.3. ¿Te gusta leer?

En relación a las preferencias lectoras del profesorado que imparte clase en el primer tramo, el 46% reconoce que le gusta bastante leer; el 42% atribuye que mucho y el 12% manifiesta que poco. Asimismo, desde el segundo tramo, las preferencias son similares ya que a un 43.8% respectivamente les gusta mucho y bastante esta actividad y, al contrario, al 12.4% de encuestados le apasiona poco la lectura.

Tabla 505

Preferencias del profesorado hacia la lectura según el tramo

Tramo en el que imparte clase		Frecuencia		Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1.º tramo	Válido	Mucho	21	42.0	42.0	42.0
		Bastante	23	46.0	46.0	88.0
		Poco	6	12.0	12.0	100.0
		Total	50	100.0	100.0	
2.º tramo	Válido	Mucho	14	43.8	43.8	43.8
		Bastante	14	43.8	43.8	87.5
		Poco	4	12.4	12.4	100.0
		Total	32	100.0	100.0	

I.4. ¿Eres conocedor o apasionado de la literatura infantil y juvenil?

Los docentes identifican la posesión de conocimientos distintos relacionados con la literatura infantil y juvenil según el tramo en el que imparten clase. Desde el primer tramo, el 60% de docentes es bastante conocedor, frente al 2% que conoce mucho. No obstante, el 38% tiene muy pocos conocimientos en este ámbito.

En cuanto al segundo tramo, un porcentaje mayor de docentes, el 53.1% es poco conocedor. Sin embargo, son bastante entendidos el 34.4% y mucho un 12.5% de encuestados.

Tabla 506

Conocimientos sobre literatura infantil y juvenil según el tramo

Tramo en el que imparte clase		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1.º tramo	Válido	Mucho	1	2.0	2.0
		Bastante	30	60.0	62.0
		Poco	19	38.0	100.0
		Total	50	100.0	100.0
2.º tramo	Válido	Mucho	4	12.5	12.5
		Bastante	11	34.4	46.9
		Poco	17	53.1	100.0
		Total	32	100.0	100.0

II. Bloque 1. Proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora.

Pregunta 1. ¿Con qué tipología de textos trabajas en mayor medida la comprensión lectora?

Los textos narrativos es el género textual trabajado en mayor medida en ambos tramos, siendo el 76% de encuestados en primer tramo y el 87.5% en segundo tramo los que en mayor frecuencia escoge estos textos.

Los textos informativos y expositivos son trabajados únicamente en segundo tramo, siendo un 3.1% respectivamente aquellos que introducen esta tipología textual. Al contrario, ningún docente en los tres primeros cursos selecciona esta alternativa y solamente el 8% trabaja la comprensión de textos líricos. Por último, otra opción de respuesta es adoptada por el 16% en primer tramo y el 6.3% en segundo tramo.

Tabla 507

Tipología de textos en el trabajo de la comprensión lectora según el tramo

Tramo en el que imparte clase			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1.º tramo	Válido	a) Textos narrativos	38	76.0	76.0	76.0
		b) Textos líricos	4	8.0	8.0	84.0
		e) Otra	8	16.0	16.0	100.0
		Total	50	100.0	100.0	
2.º tramo	Válido	a) Textos narrativos	28	87.5	87.5	87.5
		c) Textos informativos	1	3.1	3.1	90.6
		d) Textos expositivos	1	3.1	3.1	93.7
		e) Otra	2	6.3	6.3	100.0
		Total	32	100.0	100.0	

Pregunta 2. Indica qué niveles de comprensión lectora desarrollas en mayor medida.

Al indagar el nivel de lectura que alcanza en mayor medida el alumnado hallamos similitud de respuestas, manifestando predominio del trabajo desde el contexto inferencial y literal. En primer tramo, el 44% de docentes trabaja el nivel inferencial; el 22% el nivel literal y, con menor porcentaje, el 18% el nivel crítico. Por otra parte, solamente un 2% ejercita el nivel metacomprendido y, unido a ello, otras opciones de respuesta son ofrecidas por un 4% de los encuestados.

De manera semejante, en los tres últimos cursos, el 34.4% del profesorado trabaja respectivamente el nivel literal e inferencial y el 25% apuesta por el nivel crítico. Por último, el nivel metacomprendido es escogido por un 3.1% y, además, un mismo porcentaje de docentes proponen otra opción de respuesta.

Tabla 508

Niveles de comprensión trabajados según el tramo

Tramo en el que imparte clase		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1.º tramo	Válido	a) Nivel literal	16	32.0	32.0
		b) Nivel inferencial	22	44.0	76.0
		c) Nivel crítico	9	18.0	94.0
		d) Nivel metacomprendivo	1	2.0	96.0
		e) Otro	2	4.0	100.0
		Total	50	100.0	100.0
2.º tramo	Válido	a) Nivel literal	11	34.4	34.4
		b) Nivel inferencial	11	34.4	68.8
		c) Nivel crítico	8	25.0	93.8
		d) Nivel metacomprendivo	1	3.1	96.9
		e) Otro	1	3.1	100.0
		Total	32	100.0	100.0

Pregunta 3. ¿Qué estrategias de comprensión lectora implementas para leer activamente?

Los procedimientos estratégicos que el profesorado pone en marcha durante el trabajo comprensivo son similares en cualquier nivel. En primer lugar, respecto al primer tramo, la mitad de encuestados lee acompañando este proceso desde la combinación de estrategias. No obstante, el 20% de docentes aborda estrategias cognitivas, el 16% acciones orientadas al control de la lectura y el 14% habilidades afectivo motivacionales.

Por otra parte, en los tres últimos cursos, el 53.1% de encuestados lee activamente combinando todas las estrategias, le sigue el 21.9% que propone un trabajo centrado con destrezas cognitivas y el 12.5% que controla la lectura con acciones estratégicas. Por último, otro 12.5% introduce estrategias afectivo-motivacionales.

Tabla 509

Estrategias implementadas al leer activamente según el tramo

Tramo en el que imparte clase		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1.º tramo	Válido	a) Estrategias cognitivas	10	20.0	20.0
		b) Estrategias metacognitivas	8	16.0	36.0
		c) Estrategias afectivo-motivacionales	7	14.0	50.0
		d) Todas las anteriores	25	50.0	100.0
		Total	50	100.0	100.0
2.º tramo	Válido	a) Estrategias cognitivas	7	21.9	21.9
		b) Estrategias metacognitivas	4	12.5	34.4
		c) Estrategias afectivo-motivacionales	4	12.5	46.9
		d) Todas las anteriores	17	53.1	100.0
		Total	32	100.0	100.0

Pregunta 4. Respecto a las estrategias metacognitivas, ¿cuál de las siguientes desarrollas?

Las estrategias metacognitivas de control y supervisión del contenido del texto son abordadas frecuentemente por el profesorado en ambos tramos ya que el 46% en primer tramo y el 53.1% en segundo tramo apuestan por ellas. Aún así, la combinación de estos procedimientos es la segunda opción más trabajada por el profesorado, destacando el 44% en primer tramo y el 37.5% en segundo tramo.

A pesar de todo, en los primeros cursos, ningún docente desarrolla habilidades de evaluación y, a su vez, la planificación es abordada exclusivamente por un 8% de los encuestados y el 2% se inclina por otra opción de respuesta. De forma similar, en el segundo tramo, el 6.3% desarrolla estrategias centradas en la planificación y el 3.1% de evaluación.

Tabla 510

Estrategias metacognitivas implementadas según el tramo

Tramo en el que imparte clase		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1.º tramo	Válido	a) Estrategias de planificación	4	8.0	8.0
		b) Estrategias de control y supervisión	23	46.0	54.0
		d) Todas las anteriores	22	44.0	98.0
		e) Otra	1	2.0	100.0
		Total	50	100.0	100.0
2.º tramo	Válido	a) Estrategias de planificación	2	6.3	6.3
		b) Estrategias de control y supervisión	17	53.1	59.4
		c) Estrategias de evaluación	1	3.1	62.5
		d) Todas las anteriores	12	37.5	100.0
		Total	32	100.0	100.0

Pregunta 5. ¿Cuál de las siguientes estrategias implementas antes de la lectura?

Los datos obtenidos en los primeros cursos manifiestan cómo el 52% de encuestados trabajan previamente la lectura a través acciones diversas (activar, predecir, anticipar, formular preguntas...). Aun así, el 24% centra el trabajo previo de la lectura en la realización de predicciones sobre el contenido del texto; el 16% moviliza los conocimientos previos del lector y únicamente un 6% formula preguntas sobre el texto. Además, el 2% de encuestados en este tramo escogen otra opción de respuesta.

En cuanto a los procedimientos previos a la lectura puestas en marcha en el segundo tramo, el 28.1% del profesorado propone destrezas centradas en predecir el contenido del texto; el 25% activan conocimientos previos y establecen un propósito de lectura y el 15.6% formula preguntas sobre el texto. En cambio, la mitad de docentes del segundo tramo trabaja antes de la lectura combinando todas las estrategias anteriores.

Tabla 511

Estrategias implementadas antes de la lectura según el tramo

Tramo en el que imparte clase		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1.º tramo	Válido	a) Activar conocimientos previos y determinar un propósito de lectura	8	16.0	16.0
		b) Predecir el contenido del texto	12	24.0	40.0
		c) Formular preguntas previas sobre el texto	3	6.0	46.0
		d) Optar por todas las respuestas	26	52.0	98.0
		e) Otra	1	2.0	100.0
		Total	50	100.0	100.0
2.º tramo	Válido	a) Activar conocimientos previos y determinar un propósito de lectura	8	25.0	25.0
		b) Predecir el contenido del texto	9	28.1	53.1
		c) Formular preguntas previas sobre el texto	5	15.6	68.7
		d) Optar por todas las respuestas	10	31.3	100.0
		Total	32	100.0	100.0

Pregunta 6. ¿Cuál de las siguientes estrategias implementas en mayor medida durante la lectura?

El proceso lector ostenta diferencias en aquellas estrategias implementadas mientras se desarrolla la lectura atendiendo al tramo. En primer lugar, en los primeros cursos, el 36% de docentes escoge estrategias de apoyo y repaso y el 14% respectivamente centra el trabajo en la realización de inferencias y formulación de predicciones e hipótesis. A su vez, el 36% del profesorado combina los procedimientos anteriores.

Respecto al segundo tramo, un porcentaje mayor, el 53.1% trabaja durante la lectura con estrategias de apoyo y repaso. Además, el 25% establece inferencias sobre lo leído y el 6.3% prefiere que el lector formule hipótesis y prediga. Finalmente, con un porcentaje inferior al primer tramo, el 15.6% ejercita todas las habilidades anteriores al leer.

Tabla 512

Estrategias abordadas durante la lectura según el tramo

Tramo en el que imparte clase			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1.º tramo	Válido	a) Establecer inferencias en relación a la lectura	7	14.0	14.0	14.0
		b) Formulación de predicciones e hipótesis	7	14.0	14.0	28.0
		c) Estrategias de apoyo y repaso	18	36.0	36.0	64.0
		d) Optar por todas las respuestas	18	36.0	36.0	100.0
		Total	50	100.0	100.0	
2.º tramo	Válido	a) Establecer inferencias en relación a la lectura	8	25.0	25.0	25.0
		b) Formulación de predicciones e hipótesis	2	6.3	6.3	31.3
		c) Estrategias de apoyo y repaso	17	53.1	53.1	84.4
		d) Optar por todas las respuestas	5	15.6	15.6	100.0
		Total	32	100.0	100.0	

Pregunta 7. ¿Cuál de las siguientes estrategias implementas en mayor medida tras la lectura?

Atendiendo al tramo, el enfoque de trabajo posterior a la lectura tiene finalidades diversas al abordar distintas habilidades de lectura. En primer lugar, desde el primer tramo, las estrategias de autoevaluación son trabajadas por el 18%; la recapitulación y reflexión sobre la lectura por el 28% del profesorado y el 24% de encuestados ejercita estrategias vinculadas a la síntesis y localización de información explícita. Finalmente,

un porcentaje mayor, el 30% escoge todas las respuestas anteriores, lo que implica un trabajo tras la lectura a partir de todas las estrategias mencionadas.

Por otra parte, en el segundo tramo, el 37.5% de encuestados trabaja en mayor medida la recapitulación y reflexión de la lectura y el 25% ejercita estrategias sobre la síntesis de información y obtención de información explícita. Además, un porcentaje menor, el 3.1% autoevalúa el proceso de comprensión. Por último, el 34.4% de docentes plantean el trabajo tras la lectura desde todas las estrategias mencionadas.

Tabla 513

Estrategias desarrolladas tras la lectura según el tramo

Tramo en el que imparte clase		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1.º tramo	Válido	a) Autoevaluar el proceso de comprensión	9	18.0	18.0
		b) Recapitular y reflexionar sobre la lectura para comprobar expectativas	14	28.0	46.0
		c) Sintetizar información del texto y localizar y obtener información explícita	12	24.0	70.0
		d) Optar por todas las respuestas	15	30.0	100.0
		Total	50	100.0	100.0
2.º tramo	Válido	a) Autoevaluar el proceso de comprensión	1	3.1	3.1
		b) Recapitular y reflexionar sobre la lectura para comprobar expectativas	12	37.5	40.6
		c) Sintetizar información del texto y localizar y obtener información explícita	8	25.0	65.6
		d) Optar por todas las respuestas	11	34.4	100.0
		Total	32	100.0	100.0

Pregunta 8. Durante el desarrollo del proceso lector, ¿a qué dedicas mayor tiempo de clase?

Los docentes, independientemente del tramo, desarrollan la lectura de forma similar al dedicar mayor tiempo de clase a la comprensión del texto a través de estrategias antes, durante y después ya que seleccionan este procedimiento el 72% en primer tramo y el 65.6% en segundo tramo.

Por otro lado, el 10% de encuestados en primer tramo y el 9.4% en segundo tramo centran esta intervención en la lectura ordenada del texto. Además, el trabajo del restablecimiento de la atención del alumnado que no está siguiendo la lectura es abordado tan solo por el 6% en primer tramo y el 9.4% en segundo tramo.

Finalmente, el trabajo de la fluidez y velocidad lectora es abordado por el 6% en primer tramo y el 15.6% en segundo tramo. Otras opciones de respuesta son seleccionadas exclusivamente por el 6% de encuestados de los primeros cursos.

Tabla 514

Desarrollo del proceso lector según el tramo

Tramo en el que imparte clase			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1.º tramo	Válido	a) A leer el texto ordenadamente	5	10.0	10.0	10.0
		b) A la comprensión del texto mediante el uso de estrategias antes, durante y después	36	72.0	72.0	82.0
		c) A restablecer la atención perdida del alumnado, que no está siguiendo la lectura	3	6.0	6.0	88.0
		d) A trabajar la fluidez y velocidad de lectura	3	6.0	6.0	94.0
		e) Otra	3	6.0	6.0	100.0
		Total	50	100.0	100.0	
2.º tramo	Válido	a) A leer el texto ordenadamente	3	9.4	9.4	9.4
		b) A la comprensión del texto mediante el uso de estrategias antes, durante y después	21	65.6	65.6	75.0
		c) A restablecer la atención perdida del alumnado, que no está siguiendo la lectura	3	9.4	9.4	84.4
		d) A trabajar la fluidez y velocidad de lectura	5	15.6	15.6	100.0
		Total	32	100.0	100.0	

Pregunta 9. Dado su papel de mediador en el proceso de comprensión lectora, indica con cuál de los siguientes comportamientos se identifica al interactuar en el aula.

El profesorado de todos los cursos interactúa con comportamientos vinculados a un rol activo y participativo. De hecho, en el primer tramo, el 86% adopta un perfil participativo centrado en la mediación lector y texto durante el proceso de lectura. No obstante, el 8% interviene activamente en este proceso solo tras la lectura; el 5% de encuestados intervienen cuando es imprescindible y el 2% participa cuando el alumno solicita ayuda.

De forma similar, en el segundo tramo, el rol participativo enfocado en mediar entre lector y texto es realizado por el 75% del profesorado. Al contrario, con porcentajes inferiores, el 9.4% actúa de forma activa solamente después de leer; el 6.3% intercede cuando el lector requiere de ayuda y, finalmente, otro 6.3% participa cuando es necesario.

Tabla 515

Docente como mediador del proceso lector según el tramo

Tramo en el que imparte clase		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1.º tramo	Válido	a) Rol activo: participo activamente durante todo el proceso lector mediando entre el texto y el alumnado	43	86.0	86.0
		b) Rol pasivo: solamente intervengo cuando es imprescindible entre el texto y el alumnado.	2	4.0	90.0
		c) Participo activamente solo tras la lectura	4	8.0	98.0
		d) Participo cuando el alumnado solicita ayuda	1	2.0	100.0
		Total	50	100.0	100.0
2.º tramo	Válido	a) Rol activo: participo activamente durante todo el proceso lector mediando entre el texto y el alumnado.	24	75.0	75.0
		b) Rol pasivo: solamente intervengo cuando es imprescindible entre el texto y el alumnado	2	6.3	81.3
		c) Participo activamente solo tras la lectura.	3	9.4	90.7
		d) Participo cuando el alumnado solicita ayuda.	2	6.3	97.0
		e) Otra	1	3.0	100.0
	Total	32	100.0	100.0	

Pregunta 10. Selecciona qué actividades implementas para trabajar el contenido del texto.

En los primeros cursos, el trabajo del contenido del texto involucra en mayor medida actividades con preguntas que implican localizar información explícita, siendo el 60% los docentes que trabajan esta tipología de tareas. Por otro lado, un 26% introduce todas las opciones de respuesta. Dicho lo anterior, con un porcentaje menor, la realización de resúmenes y esquemas, mapas conceptuales y organizadores gráficos y la producción de escritos son tareas emprendidas respectivamente por el 4% de docentes. Además, otra opción de respuesta es adoptada por el 6%.

Destacar que en el segundo tramo prevalece la combinación de actividades, el 40.6% trabaja el contenido del texto; el 28.1% se decanta por preguntas sobre el texto; el 18.8% realiza resúmenes, esquemas, mapas conceptuales u organizadores gráficos y, por último, la producción de escritos a partir del texto es preferido por el 12.5% de encuestados.

Tabla 516

Actividades para trabajar el contenido del texto según el tramo

Tramo en el que imparte clase		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
1.º tramo	Válido	a) Preguntas sobre el texto para localizar información explícita	30	60.0	60.0	60.0
		b) Realización de resúmenes, esquemas, mapas conceptuales, organizadores gráficos, paráfrasis...	2	4.0	4.0	64.0
		c) Producción de escritos	2	4.0	4.0	68.0
		d) Optar por todas las respuestas	13	26.0	26.0	94.0
		e) Otras	3	6.0	6.0	100.0
		Total	50	100.0	100.0	
2.º tramo	Válido	a) Preguntas sobre el texto para localizar información explícita	9	28.1	28.1	28.1
		b) Realización de resúmenes, esquemas, mapas conceptuales, organizadores gráficos, paráfrasis...	6	18.8	18.8	46.9
		c) Producción de escritos	4	12.5	12.5	59.4
		d) Optar por todas las respuestas	13	40.6	40.6	100.0
		Total	32	100.0	100.0	

Pregunta 11. ¿Qué tipología de preguntas de comprensión sueles proponer tras la lectura?

Generalmente, la lectura de un texto suele acompañarse de preguntas de comprensión lectora, basándonos en el tramo, los docentes planifican el trabajo de la lectura seleccionando diferentes preguntas. Desde los primeros cursos, las preguntas de opinión con respuesta crítica son trabajadas por el 34% de encuestados; el 16% escoge preguntas de respuesta literal y, con un porcentaje menos significativo, el 4% selecciona de respuesta inferencial. En cambio, un mayor porcentaje del profesorado propone tras la lectura diversidad de preguntas de comprensión, hallando el 46%.

Por otra parte, en el segundo tramo, predominan las preguntas de opinión, reflexión crítica y respuesta creativa, escogidas por un 46.9% de los encuestados. De forma similar al primer tramo, el 12.5% del profesorado selecciona preguntas de respuesta literal y el 3.1% de respuesta inferencial. Entre tanto, el 37.5% planifica todas las anteriores.

Tabla 517

Tipología de preguntas tras la lectura según el tramo

Tramo en el que imparte clase			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1.º tramo	Válido	a) Preguntas de respuesta literal	8	16.0	16.0	16.0
		b) Preguntas de respuesta inferencial	2	4.0	4.0	20.0
		c) Preguntas de opinión, reflexión crítica y respuesta creativa	17	34.0	34.0	54.0
		d) Optar por todas las anteriores	23	46.0	46.0	100.0
		Total	50	100.0	100.0	
2.º tramo	Válido	a) Preguntas de respuesta literal	4	12.5	12.5	12.5
		b) Preguntas de respuesta inferencial	1	3.1	3.1	15.6
		c) Preguntas de opinión, reflexión crítica y respuesta creativa	15	46.9	46.9	62.5
		d) Optar por todas las anteriores	12	37.5	37.5	100.0
		Total	32	100.0	100.0	

Pregunta 12. ¿En qué momentos del proceso lector trabajas el vocabulario?

En el primer tramo, el 66% de docentes trabajan el léxico al leer a través de términos que van apareciendo a fin de facilitar la comprensión. Aun así, el 22% de encuestados prefiere abordarlo antes, durante y tras la lectura. Mientras tanto, con porcentajes menos significativos, el 8% lo trabaja posteriormente a fin de reforzar la comprensión y, a su vez, el 2% respectivamente predispone a comprender con el trabajo previo del léxico y adoptando otras opciones de respuesta.

De manera semejante, el profesorado del segundo tramo muestra predilección por trabajar este componente durante la lectura, siendo el 46.9% los docentes que

facilitan esta competencia al interpretar términos que van apareciendo. Junto a esto, el 37.5% lo trabaja en cada estadio y el 12.5% de encuestados refuerza la comprensión de términos posteriormente. Para concluir, el trabajo previo es ejercitado por el 3.1% del profesorado en los últimos cursos.

Tabla 518
Vocabulario y proceso lector según el tramo

Tramo en el que imparte clase		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
1.º tramo	Válido	a) Antes de la lectura como medio para predisponer hacia la comprensión	1	2.0	2.0	2.0
		b) Durante la lectura para interpretar términos que van apareciendo, facilitando la comprensión	33	66.0	66.0	68.0
		c) Después de la lectura para reforzar la comprensión de nuevos términos	4	8.0	8.0	76.0
		d) En los tres momentos anteriores	11	22.0	22.0	98.0
		e) Otra	1	2.0	2.0	100.0
		Total	50	100.0	100.0	
2.º tramo	Válido	a) Antes de la lectura como medio para predisponer hacia la comprensión	1	3.1	3.1	3.1
		b) Durante la lectura para interpretar términos que van apareciendo, facilitando la comprensión	15	46.9	46.9	50.0
		c) Después de la lectura para reforzar la comprensión de nuevos términos	4	12.5	12.5	62.5
		d) En los tres momentos anteriores	12	37.5	37.5	100.0
		Total	32	100.0	100.0	

Pregunta 13. Al desarrollar la comprensión lectora a partir de la escritura, ¿qué finalidad adquieren las actividades de expresión escrita?

Las propuestas de escritura que abordan el aspecto comprensivo de la lectura adoptan finalidades y propósitos diversos. En primer lugar, comenzando con el primer tramo, el 36% de docentes escogen secuencias de trabajo vinculadas a la reflexión y aportación de opiniones; el 28% tareas que exponen y recopilan información sobre el texto y, por último, el 12% respectivamente opta por la síntesis de información, aplicación de estrategias variadas y otras opciones de respuesta.

Por otra parte, en el segundo tramo, predominan prácticas vinculadas a la reflexión y aportación de opiniones, las cuales son escogidas por el 53.1% del profesorado. No obstante, el 15.6% se decanta por la recopilación y exposición por escrito de información de la lectura; el 12.5% sintetiza información y otras alternativas son expuestas por el 6.3% de encuestados.

Tabla 519
Actividades de expresión escrita según el tramo

Tramo en el que imparte clase		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
1.º tramo	Válido	a) Exponer y recopilar información sobre el texto	14	28.0	28.0	28.0
		b) Sintetizar información	6	12.0	12.0	40.0
		c) Reflexionar en torno al texto y aportar opiniones	18	36.0	36.0	76.0
		d) Desarrollar diversas estrategias de lectura	6	12.0	12.0	88.0
		e) Otra	6	12.0	12.0	100.0
		Total	50	100.0	100.0	
2.º tramo	Válido	a) Exponer y recopilar información sobre el texto	5	15.6	15.6	15.6
		b) Sintetizar información	4	12.5	12.5	28.1
		c) Reflexionar en torno al texto y aportar opiniones	17	53.1	53.1	81.2
		d) Desarrollar diversas estrategias de lectura	4	12.5	12.5	93.7
		e) Otra	2	6.3	6.3	100.0
		Total	32	100.0	100.0	

Pregunta 14. Indica qué recurso se implementa en mayor medida para trabajar la comprensión lectora:

Independientemente del curso, los cuadernillos complementarios y fichas con actividades son el recurso más empleado al poner en práctica la comprensión lectora, siendo el 42% en primer tramo y el 34.4% en segundo tramo los docentes que los introducen en el proceso de aprendizaje lector.

De nuevo, en el primer tramo, la biblioteca de centro y/o aula es un recurso adoptado por el 20%; el libro de texto es utilizado por el 18% y únicamente el 2% hace uso de recursos TIC. Además, el 18% de encuestados se inclina por otra opción de respuesta.

Por otra parte, en los últimos cursos, la biblioteca del centro y la del aula son implementadas por un porcentaje mayor de docentes, siendo el 34.4% aquellos que recurren a este espacio para trabajar esta competencia. Unido a ello, los recursos TIC adoptan mayor protagonismo, si bien el 9.3% proyectan el trabajo de la comprensión de textos a través de estos recursos. En cambio, el libro de texto es integrado por el 12.5%, siendo el mismo número de encuestados los que determinan otra opción de respuesta.

Tabla 520

Recursos implementados según el tramo

Tramo en el que imparte clase		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
1.º tramo	Válido	a) Libro de texto	9	18.0	18.0	18.0
		b) Cuadernillos complementarios y/o fichas con actividades	21	42.0	42.0	60.0
		c) Recursos TIC	1	2.0	2.0	62.0
		d) Biblioteca del centro y/o del aula	10	20.0	20.0	82.0
		e) Otro	9	18.0	18.0	100.0
		Total	50	100.0	100.0	
2.º tramo	Válido	a) Libro de texto	4	12.5	12.5	12.5
		b) Cuadernillos complementarios y/o fichas con actividades	11	34.4	34.4	46.9
		c) Recursos TIC	3	9.3	9.3	56.2
		d) Biblioteca del centro y/o del aula	10	31.3	31.3	87.5
		e) Otro	4	12.5	12.5	100.0
		Total	32	100.0	100.0	

Pregunta 15. ¿Utilizas las TIC en la enseñanza de la comprensión lectora?

Este proceso de enseñanza-aprendizaje proyecta un uso puntual de las TIC desde ambos tramos puesto que el 50% de docentes en los primeros cursos y el 45.3% que imparte clase en segundo tramo recurren puntualmente a ellas para abordar la comprensión de textos.

En cualquier caso, en el primer tramo, el 30% usa las TIC; el 16% no las introduce y, además, el 2% lee exclusivamente en un contexto digital. Por último, hay que tener en cuenta que un 2% de los encuestados escogen otra opción de respuesta. Análogamente, en el segundo tramo, el 28% de docentes introduce las TIC al interpretar textos; el 9.4% reconoce no implementarlas y, junto a ello, tan solo el 6.3% planifica la lectura digital.

Tabla 521
Uso de las TIC según el tramo

Tramo en el que imparte clase		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1.º tramo	Válido	a) Sí	15	30.0	30.0
		b) Puntualmente	25	50.0	80.0
		c) No	8	16.0	96.0
		d) No, solamente se trabaja la lectura digital	1	2.0	98.0
		e) Otra	1	2.0	100.0
		Total	50	100.0	100.0
2.º tramo	Válido	a) Sí	9	28.0	28.0
		b) Puntualmente	18	56.3	84.3
		c) No	3	9.4	93.7
		d) No, solamente se trabaja la lectura digital	2	6.3	100.0
		Total	32	100.0	100.0

Pregunta 16. Indica qué agrupamiento es utilizado para trabajar la comprensión lectora.

La forma de organización propuesta por el profesorado es similar en ambos ámbitos. Comenzando con el primer tramo, el análisis manifiesta que el trabajo individual o autónomo es utilizado por el 38% de docentes, le sigue la intervención en gran grupo seleccionado por el 28%. A su vez, adoptando el mismo porcentaje, el trabajo en pequeños grupos y otra opción de respuesta es escogida por el 16% de encuestados.

De igual modo, en el segundo tramo, el 40.6% de docentes trabaja esta competencia desde el trabajo individual o autónomo, siendo un modelo de disposición que requiere menor interacción. Junto a ello, las prácticas en grupo son realizadas por el 31.3% y, en cambio, el 12.5% propone la creación de pequeños grupos. Por último, el trabajo en parejas es introducido por el 3.1% de docentes y otro 12.5% plantea otra opción de respuesta.

Tabla 522

Agrupamiento utilizado al comprender según el tramo

Tramo en el que imparte clase		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1.º tramo	Válido	a) Trabajo individual o autónomo	19	38.0	38.0
		b) Trabajo en parejas	1	2.0	40.0
		c) Trabajo en gran grupo	14	28.0	68.0
		d) Trabajo en pequeños grupos	8	16.0	84.0
		e) Otra	8	16.0	100.0
		Total	50	100.0	100.0
2.º tramo	Válido	a) Trabajo individual o autónomo	13	40.6	40.6
		b) Trabajo en parejas	1	3.1	43.7
		c) Trabajo en gran grupo	10	31.3	75.0
		d) Trabajo en pequeños grupos	4	12.5	87.5
		e) Otra	4	12.5	100.0
		Total	32	100.0	100.0

Pregunta 17. ¿Cuál de las siguientes metodologías activas incorporas en la enseñanza de la comprensión lectora?

El desarrollo y práctica de la capacidad de comprensión en el aula involucra enfoques metodológicos activos atendiendo al tramo. Antes de nada, mencionar que el aprendizaje cooperativo es la opción metodológica incorporada por el 54% de docentes

de los primeros cursos. Al contrario, en segundo tramo, el 43.8% reconoce no introducir este enfoque.

Asimismo, en el primer tramo, los datos revelan que el 30% de los docentes prefieren no usar métodos activos y, además, el 16% escoge el Aprendizaje Basado en Proyectos. A su vez, no se observan resultados referidos a la Clase invertida u otras opciones metodológicas.

Respecto al segundo tramo, el aprendizaje cooperativo es incorporado por el 31.3% de docentes y las propuestas enmarcadas en proyectos de trabajo son plasmadas por el 12.5% de encuestados. Finalmente, el 9.4% opta por otra opción de respuesta y el 3% introduce la Clase invertida.

Tabla 523
Metodologías activas al comprender según sexo

Tramo en el que imparte clase		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1.º tramo	Válido	a) Aprendizaje cooperativo	27	54.0	54.0
		b) Aprendizaje basado en proyectos	8	16.0	70.0
		d) No incorporo metodologías activas	15	30.0	100.0
		Total	50	100.0	100.0
2.º tramo	Válido	a) Aprendizaje cooperativo	10	31.3	31.3
		b) Aprendizaje basado en proyectos	4	12.5	43.8
		c) Clase invertida	1	3.0	46.8
		d) No incorporo metodologías activas	14	43.8	90.6
		e) Otra	3	9.4	100.0
	Total	32	100.0	100.0	

El coeficiente Chi-cuadrado observa la asociación entre el nivel en el que el profesorado imparte clase y el uso de metodologías activas. A partir de este estadístico, es obtenido un nivel de significación inferior a 0.05 ($0.046 < 0.05$) lo que rechaza la hipótesis nula y verifica dicha relación.

Tabla 524

Pruebas de Chi-cuadrado con la variable tramo y uso de metodologías activas

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9.695 ^a	4	.046
Razón de verosimilitud	11.067	4	.026
Asociación lineal por lineal	6.202	1	.013
N de casos válidos	82		

Pregunta 18. ¿Qué actividades sueles implementar al valorar el grado de comprensión lectora?

Al comprobar el grado de comprensión de lo leído, el profesorado del primer tramo se decanta por la batería de preguntas sobre el texto, siendo el planteamiento de trabajo más extendido que es implementado por el 44% de los encuestados.

Por otra parte, con porcentajes inferiores, el 12% respectivamente planifica propuestas vinculadas a la producción de escritos y aprovecha la identificación de errores y autocorrección como actividades con las que evaluar el grado de comprensión alcanzado por el lector y el 6% menciona otra opción de respuesta. Sin embargo, el 36% de docentes valora esta competencia a partir de todas las actividades mencionadas.

Finalmente, en el segundo tramo, la producción de escritos y la batería de preguntas son introducidas respectivamente por el 25% de encuestados y, con un porcentaje menor, el 3.1% enfoca el trabajo en la autocorrección e identificación de errores. A pesar de ello, el 43.8% valora el grado de comprensión lectora tomando el conjunto de actividades.

Tabla 525

Actividades que valoran el grado de comprensión lectora según el tramo

Tramo en el que imparte clase		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1.º tramo	Válido	a) Batería de preguntas sobre el texto y/o verdadero / falso, elección múltiple,...	22	44.0	44.0
		b) Autocorrección e identificación de errores.	1	2.0	46.0
		c) Creación de escritos.	6	12.0	58.0
		d) Optar por todas las anteriores.	18	36.0	94.0
		e) Otra	3	6.0	100.0
		Total	50	100.0	100.0
2.º tramo	Válido	a) Batería de preguntas sobre el texto y/o verdadero / falso, elección múltiple,...	8	25.0	25.0
		b) Autocorrección e identificación de errores	1	3.1	28.1
		c) Creación de escritos	8	25.0	53.1
		d) Optar por todas las anteriores	14	43.8	96.9
		e) Otra	1	3.1	100.0
		Total	32	100.0	100.0

Pregunta 19. A partir de las actividades que propones, ¿qué finalidad adquiere la evaluación de la comprensión lectora?

El análisis comparativo manifiesta que la mayoría de estas actividades evaluadoras implica la interpretación de información y construcción de significados a partir del texto, siendo el 64% de docentes en primer tramo y el 71.9% en segundo tramo los que adoptan esta finalidad al evaluar esta competencia.

Por otra parte, en los primeros cursos de la etapa, el 24% de encuestados propone actividades con las que localizar y obtener información; el 10% evalúa para

recordar información explícita y, por último, el 2% escoge otra opción de respuesta. De forma similar, en los tres últimos cursos, el 15.6% evalúa ante la obtención de información; el 3.1% ante el recuerdo de información explícita y el 6.3% propone otra opción de respuesta. No obstante, el 3.1% de los encuestados admite no evaluar la comprensión lectora.

Tabla 526

Finalidad de la evaluación según el tramo

Tramo en el que imparte clase		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
1.º tramo	Válido	a) Evaluar para recordar información explícita	5	10.0	10.0	10.0
		b) Evaluar para localizar y obtener información	12	24.0	24.0	34.0
		c) Evaluar para interpretar la información y construir significados a partir del texto	32	64.0	64.0	98.0
		e) Otra	1	2.0	2.0	100.0
		Total	50	100.0	100.0	
2.º tramo	Válido	a) Evaluar para recordar información explícita	1	3.1	3.1	3.1
		b) Evaluar para localizar y obtener información	5	15.6	15.6	18.7
		c) Evaluar para interpretar la información y construir significados a partir del texto	23	71.9	71.9	90.6
		d) No evaluó la comprensión lectora	1	3.1	3.1	93.7
		e) Otra	2	6.3	6.3	100.0
	Total	32	100.0	100.0		

Pregunta 20. ¿Cómo se enfoca desde el Plan Lector el tratamiento de la comprensión lectora?

El tratamiento de los programas de lectura es proyectado a nivel de centro, aunque especificamos planteamientos de trabajo atendiendo al tramo. En general, el profesorado escoge un plan de trabajo que sigue las propuestas de lectura con actividades de comprensión lectora programadas según curso, siendo el 60% docentes del primer tramo y el 46.8% del segundo tramo.

Entre tanto, en los tres primeros cursos, el 22% de encuestados contempla que este plan programa propuestas enfocadas en fomentar la lectura; el 8% especifica no trabajar esta competencia y el 6% elige otra opción de respuesta. De forma similar, en el segundo tramo, el 25% del profesorado menciona el predominio de prácticas vinculadas a la promoción de la lectura y, por último, el 9.4% elude el tratamiento de estas habilidades desde estos programas.

Tabla 527

Tratamiento de la comprensión lectora en el Plan Lector según el tramo

Tramo en el que imparte clase		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
1.º tramo	Válido	a) Propuestas de lectura con actividades de comprensión lectora programadas según curso	30	60.0	60.0	60.0
		b) Se siguen las propuestas ofrecidas en los libros de texto	2	4.0	4.0	64.0
		c) El plan programa actividades básicamente orientadas al fomento de la lectura	11	22.0	22.0	86.0
		d) No se trabaja específicamente la comprensión lectora	4	8.0	8.0	94.0
		e) Otra.	3	6.0	6.0	100.0
		Total	50	100.0	100.0	
2.º tramo	Válido	a) Propuestas de lectura con actividades de comprensión lectora programadas según curso	15	46.8	46.8	46.8
		b) Se siguen las propuestas ofrecidas en los libros de texto	8	25.0	25.0	71.8
		c) El plan programa actividades básicamente orientadas al fomento de la lectura	6	18.8	18.8	90.6
		d) No se trabaja específicamente la comprensión lectora	3	9.4	9.4	100.0
		Total	32	100.0	100.0	

A partir del estadístico Chi-cuadrado se distingue vinculación entre el tratamiento que recibe el Plan lector atendiendo al nivel en el que el profesorado imparte clase. Es rechazada la hipótesis nula al obtener un nivel de significación inferior a 0.05 ($0.045 < 0.05$).

Tabla 528

Pruebas de Chi-cuadrado con la variable tramo y tratamiento del Plan lector

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9.731 ^a	4	.045
Razón de verosimilitud	10.763	4	.029
Asociación lineal por lineal	.039	1	.843
N de casos válidos	82		

Pregunta 21. Desde el centro educativo, ¿se involucra a las familias en la formación lectora del alumnado?

La implicación familiar es necesaria en la formación lectora en toda la etapa. Por ello, con un porcentaje significativo, en el primer tramo, el 36% de docentes reconoce que la vinculación de las familias está enfocada en desarrollar el hábito lector y, con un porcentaje similar, el 32% manifiesta la inexistencia de implicación educativa de las mismas. Igualmente, el 34.4% del profesorado de los tres últimos cursos coincide en que la participación familiar favorece el fomento de la lectura. No obstante, el 34.4% reconoce la ausencia de participación.

Del mismo modo, otros datos obtenidos en el primer tramo revelan que un 26% de docentes identifica que esta relación mejoraría esta habilidad en el alumnado y, además el 4% determina estar comenzando a introducir medidas que forjan esta intervención. Asimismo, conviene subrayar que el 18.8% de encuestados en segundo tramo reconoce que el trabajo coordinado escuela y familias potencia este componente de la competencia lectora y la presentación de pautas es escogida por un 12.4% del profesorado de los tres últimos cursos.

Tabla 529

Familias y su papel en la formación lectora según el tramo

Tramo en el que imparte clase			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1.º tramo	Válido	a) Sí, se trabaja coordinadamente con las familias para mejorar el grado de comprensión lectora	13	26.0	26.0	26.0
		b) Sí, pero la coordinación se centra en el desarrollo del hábito lector	18	36.0	36.0	62.0
		c) Se están empezando a introducir medidas	2	4.0	4.0	66.0
		d) No hay implicación educativa de las familias	16	32.0	32.0	98.0
		e) Otra	1	2.0	2.0	100.0
		Total	50	100.0	100.0	
2.º tramo	Válido	a) Sí, se trabaja coordinadamente con las familias para mejorar el grado de comprensión lectora	6	18.8	18.8	18.8
		b) Sí, pero la coordinación se centra en el desarrollo del hábito lector	11	34.4	34.4	53.2
		c) Se están empezando a introducir medidas	4	12.4	12.4	65.6
		d) No hay implicación educativa de las familias	11	34.4	34.4	100.0
		Total	32	100.0	100.0	

Pregunta 22. Indica cuál de las siguientes propuestas desarrolla el centro para mejorar la formación docente en torno a la enseñanza de la comprensión lectora.

El análisis por tramos carece de relevancia puesto que son indagadas propuestas de centro que mejoran la formación docente en la enseñanza de la comprensión lectora. Aun así, la formación ofrecida desde el Centros de Profesores y Recursos es la principal apuesta formativa desarrollada por el 30% de docentes en primer tramo y el 43.7% en segundo tramo.

Por lo que se refiere a otras elecciones adoptadas por el profesorado de los tres primeros cursos, el 26% recurre a la formación específica de los centros; el 20% selecciona la asistencia a jornadas, congresos y conferencias; otro 20% expone la inclusión de nuevos enfoques metodológicos y materiales didácticos y, en último lugar, otra opción de respuesta es seleccionada por el 4% de encuestados.

De forma similar, en el segundo tramo, el 18.8% se inclina por las propuestas de formación planteadas por los centros; el 15.6% respectivamente asiste a eventos formativos y el otro opta por nuevas metodologías y materiales didácticos y, con un porcentaje poco representativo, el 3.1% propone otra alternativa de respuesta.

Tabla 530
Formación docente recibida según el tramo

Tramo en el que imparte clase			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1.º tramo	Válido	a) Formación específica propuesta por el centro	13	26.0	26.0	26.0
		b) Formación propuesta desde el CPR	15	30.0	30.0	56.0
		c) Asistencia a jornadas, congresos y conferencias	10	20.0	20.0	76.0
		d) Inclusión de nuevas metodologías y materiales didácticos específicos	10	20.0	20.0	96.0
		e) Otra	2	4.0	4.0	100.0
		Total	50	100.0	100.0	
2.º tramo	Válido	a) Formación específica propuesta por el centro	6	18.8	18.8	18.8
		b) Formación propuesta desde el CPR	14	43.7	43.7	62.5
		c) Asistencia a jornadas, congresos y conferencias	5	15.6	15.6	78.1
		d) Inclusión de nuevas metodologías y materiales didácticos específicos	6	18.8	18.8	96.9
		e) Otra	1	3.1	3.1	100.0
		Total	32	100.0	100.0	

Pregunta 23. ¿Qué mejorarías a nivel de centro en lo que respecta a la enseñanza de la comprensión lectora?

En el primer tramo, el 34% del profesorado propone metodologías activas para impulsar la enseñanza de la comprensión de textos. Además, el 24% están convencidos de que estos progresos exigen el compromiso familiar en la educación lectora del alumnado; el 18% asegura que hay que optar por un plan de trabajo y el 12% se decanta por la formación docente. Por último, otro 12% expone otra opción de respuesta.

De igual modo, en el segundo tramo, el 34.4% de docentes consideran que el avance en esta competencia ha de envolver la introducción de enfoques activos. Seguidamente, un 25% sostiene que la inclusión de planes de trabajo impulsaría este proceso de enseñanza y aprendizaje. También, el 18.8% de encuestados mantiene que la implicación familiar garantizaría progresos a nivel de centro; el 12.5% selecciona la formación docente y el 9.3% optan por otra opción de respuesta.

Tabla 531

Mejoras en la enseñanza de la comprensión lectora a nivel de centro según el tramo

Tramo en el que imparte clase			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1.º tramo	Válido	a) Incluir metodologías activas	17	34.0	34.0	34.0
		b) La formación docente	6	12.0	12.0	46.0
		c) Seguir un plan de trabajo riguroso basado en la planificación de la lectura	9	18.0	18.0	64.0
		d) Implicar a las familias	12	24.0	24.0	88.0
		e) Otra	6	12.0	12.0	100.0
		Total	50	100.0	100.0	
2.º tramo	Válido	a) Incluir metodologías activas	11	34.4	34.4	34.4
		b) La formación docente	4	12.5	12.5	46.9
		c) Seguir un plan de trabajo riguroso basado en la planificación de la lectura	8	25.0	25.0	71.9
		d) Implicar a las familias	6	18.8	18.8	90.7
		e) Otra	3	9.3	9.3	100.0
		Total	32	100.0	100.0	

III. Bloque 2. Creencias, consideraciones y frecuencias.

III.1. Escala Likert 1. Actitudes y consideraciones en torno a la enseñanza de la comprensión lectora.

Ítem 1. El planteamiento de trabajo y actividades propuestas en los libros de texto son adecuadas para desarrollar estrategias de comprensión lectora.

Al indagar entre los docentes que imparten clase en el primer tramo sobre la idoneidad de las propuestas recogidas en los libros ante el desarrollo estratégico de la lectura percibimos que el 54% no adopta una postura concreta; el 34% está de acuerdo y, un porcentaje menor, el 12% se muestra en desacuerdo con el enfoque de trabajo.

Acerca del profesorado que enseña en los últimos cursos de la etapa, un mayor porcentaje se muestra indiferente ante la competencia de las secuencias didácticas y tareas incluidas en estos materiales, coincidiendo con el 46.9% de encuestados. Unido a ello, el 37.5% está de acuerdo con estos modelos de trabajo ante el desarrollo comprensivo, frente al 15.6% que determina estar en desacuerdo.

Tabla 532

Adecuación del planteamiento de trabajo y actividades de los libros de texto según el tramo

Tramo en el que imparte clase			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1.º tramo	Válido	En desacuerdo	6	12.0	12.0	12.0
		Ni de acuerdo ni en desacuerdo	27	54.0	54.0	66.0
		De acuerdo	17	34.0	34.0	100.0
		Total	50	100.0	100.0	
2.º tramo	Válido	En desacuerdo	5	15.6	15.6	15.6
		Ni de acuerdo ni en desacuerdo	15	46.9	46.9	62.5
		De acuerdo	12	37.5	37.5	100.0
		Total	32	100.0	100.0	

Ítem 2. La comprensión lectora ha de promoverse a través de contextos de lectura motivadores mediados por el docente.

El profesorado de ambos tramos está comprometido con la promoción de contextos mediados y motivadores de lectura, hallando que el 56% en primer tramo están muy de acuerdo y el 30% manifiestan su acuerdo. Igualmente, la mitad de encuestados del segundo tramo está muy de acuerdo y el 43.8% de acuerdo.

No hay que olvidar que algunos docentes toman una posición ni de acuerdo ni en desacuerdo, concretamente el 12% en primer tramo y el 3.1% en segundo tramo. Del mismo modo, un porcentaje poco significativo establece conductas contrarias hacia estos contextos mediados, específicamente el 2% de encuestados en los tres primeros cursos están muy en desacuerdo y el 3.1% en segundo tramo en desacuerdo.

Tabla 533

Contextos de lectura motivadores según el tramo

Tramo en el que imparte clase		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1.º tramo	Válido	Muy en desacuerdo	1	2.0	2.0
		Ni de acuerdo ni en desacuerdo	6	12.0	14.0
		De acuerdo	15	30.0	44.0
		Muy de acuerdo	28	56.0	100.0
		Total	50	100.0	100.0
2.º tramo	Válido	En desacuerdo	1	3.1	3.1
		Ni de acuerdo ni en desacuerdo	1	3.1	6.2
		De acuerdo	14	43.8	50.0
		Muy de acuerdo	16	50.0	100.0
		Total	32	100.0	100.0

Ítem 3. La formación recibida en torno a la enseñanza de la lectura es suficiente para desarrollar estrategias encaminadas a mejorar el nivel de comprensión lectora.

La opinión de los docentes sobre la formación vinculada a la enseñanza de la lectura no difiere mucho atendiendo al tramo. El 42% del profesorado en primer tramo está ni de acuerdo ni en desacuerdo mientras que, en los tres últimos cursos de la etapa, el 37.5% reconoce su conformidad y el 3.1% muy de acuerdo con la formación recibida.

Del mismo modo, en el primer tramo, el 36% del profesorado aprueba la capacitación recibida, frente al 22% que discrepan sobre la misma. Por otro lado, en segundo tramo, un 28.1% de los encuestados está en una posición neutral y, en cuanto a actitudes en disconformidad, el 25% están en desacuerdo y el 6.3% muy en desacuerdo.

Tabla 534

Formación recibida según el tramo

Tramo en el que imparte clase		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1.º tramo	Válido	En desacuerdo	11	22.0	22.0
		Ni de acuerdo ni en desacuerdo	21	42.0	64.0
		De acuerdo	18	36.0	100.0
		Total	50	100.0	100.0
2.º tramo	Válido	Muy en desacuerdo	2	6.3	6.3
		En desacuerdo	8	25.0	31.3
		Ni de acuerdo ni en desacuerdo	9	28.1	59.4
		De acuerdo	12	37.5	96.9
		Muy de acuerdo	1	3.1	100.0
	Total	32	100.0	100.0	

Ítem 4. Para el desarrollo de las capacidades comprensivas del alumnado, la biblioteca sería un recurso potenciador de dicha competencia.

La actitud del profesorado sobre la inclusión de la biblioteca como recurso con el que ejercitar la capacidad de comprensión del alumnado es totalmente positiva desde ambos tramos. En particular, el 34% de docentes del primer tramo atribuyen estar conformes y el 56% muy de acuerdo sobre la introducción del mismo. Igualmente, expresan estar muy de acuerdo el 34.4% y de acuerdo un 53.1% de los encuestados que imparten clase en los tres últimos cursos.

Finalmente, un porcentaje menos significativo, el 10% en primer tramo y el 12.5% en segundo tramo se posicionan ni de acuerdo ni en desacuerdo.

Tabla 535

Biblioteca como recurso que potencia las capacidades comprensivas según el tramo

Tramo en el que imparte clase			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1.º tramo	Válido	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	5	10.0	10.0	10.0
		De acuerdo	17	34.0	34.0	44.0
		Muy de acuerdo	28	56.0	56.0	100.0
		Total	50	100.0	100.0	
2.º tramo	Válido	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4	12.5	12.5	12.5
		De acuerdo	17	53.1	53.1	65.6
		Muy de acuerdo	11	34.4	34.4	100.0
		Total	32	100.0	100.0	

Ítem 5. El centro ofrece medidas, propuestas y recursos suficientes para mejorar el nivel de comprensión lectora del alumnado.

Las consideraciones del profesorado sobre lo ofrecido por el centro, ante la mejora de la capacidad de comprensión, adopta una perspectiva favorable en ambos niveles. Ante todo, la mayoría de encuestados del primer tramo están de acuerdo con los medios ofrecidos, atribuyendo esta adecuación el 60% e incluso manifiestan estar

muy de acuerdo el 14%. Igualmente, el 59.6% del profesorado de los tres últimos cursos está conforme con estas propuestas y, junto a ello, el 15.6% muy de acuerdo.

Por otra parte, con porcentajes menos significativos, están ni de acuerdo ni en desacuerdo con que la suficiencia de medidas, planteamientos de trabajo y recursos ofrecidos el 14% en primer tramo y el 15.6% en segundo tramo. De manera análoga, algunos docentes discrepan con dichos recursos, siendo el 10% en primer tramo y el 9.4% en segundo tramo aquellos que los consideran insuficientes e incluso el 2% de encuestados de los tres primeros cursos se posiciona muy en desacuerdo.

Tabla 536

Adecuación de las medidas, propuestas y recursos del centro según el tramo

Tramo en el que imparte clase		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1.º tramo	Válido	Muy en desacuerdo	1	2.0	2.0
		En desacuerdo	5	10.0	12.0
		Ni de acuerdo ni en desacuerdo	7	14.0	26.0
		De acuerdo	30	60.0	86.0
		Muy de acuerdo	7	14.0	100.0
	Total	50	100.0	100.0	
2.º tramo	Válido	En desacuerdo	3	9.4	9.4
		Ni de acuerdo ni en desacuerdo	5	15.6	25.0
		De acuerdo	19	59.4	84.4
		Muy de acuerdo	5	15.6	100.0
		Total	32	100.0	100.0

Ítem 6. El tratamiento de la comprensión lectora en el Plan lector del centro es adecuado para impulsar esta destreza.

Un elevado porcentaje de docentes de ambos niveles están de acuerdo con el tratamiento aportado a esta competencia desde el Plan lector, siendo el 48% en primer tramo los que lo consideran adecuado para impulsar esta competencia e incluso el 18%

muy de acuerdo. Al mismo tiempo, muestran su grado de conformidad el 46.9% en segundo tramo y adoptan una posición muy de acuerdo el 15.6%.

Por otra parte, con un porcentaje significativo, el 22% en primer tramo y el 28.1% en segundo tramo adquieren una actitud neutral al mostrarse ni de acuerdo ni en desacuerdo con el procedimiento de trabajo de esta capacidad en el Plan lector. No obstante, un porcentaje menos significativo discrepan sobre el tratamiento que el plan realiza en torno a la comprensión de la lectura, siendo el 9.4% en segundo tramo y, respecto al profesorado que imparte clase en los tres primeros cursos, el 8% está en disconformidad y el 4% muy en desacuerdo.

Tabla 537

Adecuación del tratamiento de la comprensión lectora desde el Plan lector según el tramo

Tramo en el que imparte clase			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1.º tramo	Válido	Muy en desacuerdo	2	4.0	4.0	4.0
		En desacuerdo	4	8.0	8.0	12.0
		Ni de acuerdo ni en desacuerdo	11	22.0	22.0	34.0
		De acuerdo	24	48.0	48.0	82.0
		Muy de acuerdo	9	18.0	18.0	100.0
		Total	50	100.0	100.0	
2.º tramo	Válido	En desacuerdo	3	9.4	9.4	9.4
		Ni de acuerdo ni en desacuerdo	9	28.1	28.1	37.5
		De acuerdo	15	46.9	46.9	84.4
		Muy de acuerdo	5	15.6	15.6	100.0
		Total	32	100.0	100.0	

Ítem 7. La dedicación de un tiempo semanal a la lectura comprensiva en el aula ha supuesto beneficios en el desarrollo de la comprensión lectora en el primer tramo.

En primer lugar, es analizado el grado de conformidad del profesorado sobre la dedicación semanal al trabajo comprensivo de la lectura, observando que el 48% de docentes en primer tramo y el 56.3% en los tres últimos cursos determinan que la dedicación semanal a la lectura comprensiva favorece el desarrollo de la comprensión lectora en el primer tramo. Más aún, los docentes que están muy de acuerdo son el 28% en primer tramo y el 28.1% en segundo tramo. Al contrario, meramente un 4% de encuestados que imparten clase en los tres primeros cursos discrepa al estar en desacuerdo con esta medida.

Finalmente, hay que tener en cuenta que no están ni de acuerdo ni en desacuerdo con que esta dedicación semanal a la lectura el 20% de docentes en primer tramo y el 15.6% en segundo tramo.

Tabla 538

Adecuación de la dedicación semanal a la lectura comprensiva según el tramo

Tramo en el que imparte clase			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1.º tramo	Válido	En desacuerdo	2	4.0	4.0	4.0
		Ni de acuerdo ni en desacuerdo	10	20.0	20.0	24.0
		De acuerdo	24	48.0	48.0	72.0
		Muy de acuerdo	14	28.0	28.0	100.0
		Total	50	100.0	100.0	
2.º tramo	Válido	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	5	15.6	15.6	15.6
		De acuerdo	18	56.3	56.3	71.9
		Muy de acuerdo	9	28.1	28.1	100.0
		Total	32	100.0	100.0	

Ítem 8. Las directrices ofrecidas desde la legislación educativa contribuyen a desarrollar y potenciar la comprensión lectora en toda la etapa.

Al indagar sobre el grado de conformidad de las directrices expuestas en la legislación educativa, establecen adecuadas las medidas ofrecidas en toda la etapa el 58% de docentes del primer tramo, mientras que el 2% están muy de acuerdo. Asimismo, el profesorado que da clase en los tres últimos cursos percibe apropiadas estas pautas, siendo el 43.8% los encuestados que están de acuerdo y el 3% muy de acuerdo.

Conviene subrayar la presencia de una posición neutral entre el profesorado, el 22% en primer tramo y el 37.5% en segundo tramo están ni de acuerdo ni en desacuerdo con la normativa. Por último, el porcentaje de encuestados que muestra discordancia en torno a directrices legislativas son el 18% en primer tramo y el 9.4% en segundo tramo. A su vez, en este último nivel, un 3% de los encuestados están muy en desacuerdo.

Tabla 539

Adecuación de las directrices legislativas según el tramo

Tramo en el que imparte clase		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1.º tramo	Válido	En desacuerdo	9	18.0	18.0
		Ni de acuerdo ni en desacuerdo	11	22.0	40.0
		De acuerdo	29	58.0	98.0
		Muy de acuerdo	1	2.0	100.0
		Total	50	100.0	100.0
2.º tramo	Válido	Muy en desacuerdo	1	3.0	3.0
		En desacuerdo	3	9.4	12.4
		Ni de acuerdo ni en desacuerdo	12	37.5	49.9
		De acuerdo	14	43.8	93.7
		Muy de acuerdo	2	6.3	100.0
	Total	32	100.0	100.0	

III.2 Escala Likert 2. Frecuencia al implementar elementos del proceso de enseñanza de la comprensión lectora.

Ítem 9. Uso del libro de texto en la enseñanza de la comprensión lectora.

Entre el profesorado predomina el uso habitual de este recurso, siendo el 46% en primer tramo y el 53.2% en segundo tramo los que lo introducen con esta frecuencia. Respecto a su implementación diaria, el 10% en primer tramo y el 15.6% en segundo tramo trabajan esta destreza con esta asiduidad a través del libro de texto.

Por otro lado, con porcentajes menos significativos, atribuyen que nunca enseñan a comprender textos con este recurso en el primer tramo el 18% de encuestados; el 14% determina un uso ocasional y el 12% lo emplea muy poco. Sin embargo, en los últimos cursos de la etapa, el 25% del profesorado lo incluye ocasionalmente y el 3.1% de encuestados respectivamente obvia su introducción en este proceso de enseñanza-aprendizaje y determina usarlo muy poco.

Tabla 540

Uso del libro de texto en la enseñanza de la comprensión lectora según el tramo

Tramo en el que imparte clase		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1.º tramo	Válido	Nada	9	18.0	18.0
		Muy poco	6	12.0	30.0
		En ocasiones	7	14.0	44.0
		Habitualmente	23	46.0	90.0
		A diario	5	10.0	100.0
		Total	50	100.0	100.0
2.º tramo	Válido	Nada	1	3.1	3.1
		Muy poco	1	3.1	6.2
		En ocasiones	8	25.0	31.2
		Habitualmente	17	53.2	84.4
		A diario	5	15.6	100.0
		Total	32	100.0	100.0

Ítem 10. Utilizo el diálogo como instrumento que guía la comprensión del texto durante todo el proceso lector.

Los datos obtenidos revelan respuestas afines entre los docentes de ambos tramos. En primer lugar, el diálogo es introducido habitualmente por el 50% del profesorado de primer a tercer curso y el 53.1% en segundo tramo, guiando la comprensión lectora al leer. A su vez, el 38% de encuestados en primer tramo y el 34.4% usan diariamente el diálogo como instrumento de control del proceso lector y comprensión lectora en los tres últimos cursos de la etapa.

Por otra parte, la utilización ocasional del diálogo durante la lectura es realizada por el 12% en primer tramo y el 12.5% en segundo tramo. Finalmente, no existe ninguna atribución para las opciones de respuesta “Muy poco” y “Nada”.

Tabla 541

Uso del diálogo según el tramo

Tramo en el que imparte clase		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1.º tramo	Válido En ocasiones	6	12.0	12.0	12.0
	Habitualmente	25	50.0	50.0	62.0
	A diario	19	38.0	38.0	100.0
	Total	50	100.0	100.0	
2.º tramo	Válido En ocasiones	4	12.5	12.5	12.5
	Habitualmente	17	53.1	53.1	65.6
	A diario	11	34.4	34.4	100.0
	Total	32	100.0	100.0	

Ítem 11. Son implementadas estrategias cognitivas y metacognitivas antes, durante y después de la lectura.

Al indagar sobre los procedimientos estratégicos introducidos en las secuencias de lectura, se observa que en los tres primeros cursos el 30% de encuestados opta por hacerlo a diario y el 42% trabaja con estas habilidades habitualmente. No obstante, en este nivel, el 24% introduce estas estrategias de forma ocasional y solamente el 4% trabajan muy poco con ellas.

En lo que se refiere al segundo tramo, estas habilidades son desarrolladas de forma habitual por el 59.4% de los encuestados y el 18.8% hacen un uso ocasional. Con porcentajes menos representativos, el 15.6% establece su introducción a diario y, por último, el 6.2% en segundo tramo trabajan muy poco con estas destrezas lectoras.

Tabla 542

Uso de estrategias cognitivas y metacognitivas según el tramo

Tramo en el que imparte clase		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1.º tramo	Válido	Muy poco	2	4.0	4.0
		En ocasiones	12	24.0	28.0
		Habitualmente	21	42.0	70.0
		A diario	15	30.0	100.0
		Total	50	100.0	100.0
2.º tramo	Válido	Muy poco	2	6.2	6.2
		En ocasiones	6	18.8	25.0
		Habitualmente	19	59.4	84.4
		A diario	5	15.6	100.0
		Total	32	100.0	100.0

Ítem 12. Para facilitar la comprensión lectora, se trabaja el vocabulario de la lectura.

El léxico de la lectura es trabajado a diario por el 54% del profesorado del primer tramo; el 40% opta por tratarlo de forma habitual y, con un porcentaje menos significativo, el 6% selecciona hacerlo en ocasiones. De forma similar, en segundo tramo, el 62.5% cada día el vocabulario de la lectura; el 40% lo hacen habitualmente y el 3.1% de forma ocasional.

Tabla 543

Trabajo con el vocabulario de la lectura según el tramo

Tramo en el que imparte clase		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1.º tramo	Válido	En ocasiones	3	6.0	6.0
		Habitualmente	20	40.0	46.0
		A diario	27	54.0	100.0
		Total	50	100.0	100.0
2.º tramo	Válido	En ocasiones	1	3.1	3.1
		Habitualmente	11	34.4	37.5
		A diario	20	62.5	100.0
		Total	32	100.0	100.0

Ítem 13. El proceso de comprensión lectora es mediado a través de estrategias antes, durante y después de la lectura en un entorno de lectura digital.

La realización de lecturas en un contexto digital manifiesta un tratamiento del proceso de comprensión muy similar en toda la etapa. En primer lugar, el 34% del profesorado del primer tramo selecciona mediar habitualmente este proceso y, con un porcentaje similar, el 36% interviene ocasionalmente con estrategias durante el proceso lector. Acerca de los docentes que imparten clase en los últimos cursos de la etapa, el 37.5% median de manera habitual en este contexto y el 31.3% lo hace en ocasiones.

Desde otro punto de vista, es inferior el porcentaje de encuestados que desarrollan diariamente esta competencia a través de la lectura digital, siendo el 14% en primer tramo y el 15.6% en segundo tramo. Por último, las frecuencias menores involucran porcentajes poco significativos. El trabajo guiado con estos procedimientos comprensivos no es introducido por el 8% del primer tramo y el 8% lo trabaja muy poco. Al mismo tiempo, en el segundo tramo, el 12.5% de encuestados desarrolla muy poco esta competencia desde un entorno de lectura digital y el 3.1% nada.

Tabla 544

Mediación estratégica del proceso de comprensión según el tramo

Tramo en el que imparte clase		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1.º tramo	Válido	Nada	4	8.0	8.0
		Muy poco	4	8.0	16.0
		En ocasiones	18	36.0	52.0
		Habitualmente	17	34.0	86.0
		A diario	7	14.0	100.0
		Total	50	100.0	100.0
2.º tramo	Válido	Nada	1	3.1	3.1
		Muy poco	4	12.5	15.6
		En ocasiones	10	31.3	46.9
		Habitualmente	12	37.5	84.4
		A diario	5	15.6	100.0
		Total	32	100.0	100.0

Ítem 14. El desarrollo de la comprensión lectora se apoya en la expresión escrita.

Los datos manifiestan preponderancia del desarrollo habitual de la comprensión lectora a través de la expresión escrita en ambos tramos. De hecho, respecto a los tres primeros cursos, el 58% de docentes la trabajan de forma habitual y el 24% acompaña en ocasiones la comprensión de un texto con propuestas de expresión escrita. Igualmente, en segundo tramo, la introducción habitual es adoptada por el 59.4% de encuestados y el 21.9% lo hace ocasionalmente.

No hay que olvidar que un porcentaje inferior introduce diariamente la producción escrita en estas secuencias de trabajo, constando el 16% en primer tramo y el 15.6% en segundo tramo. Por último, el porcentaje menos significativo se identifica con aquellos docentes que desarrollan muy poco esta competencia a través de la escritura, siendo el 2% en primer tramo y el 3.1% en segundo tramo.

Tabla 545

Expresión escrita y desarrollo de la comprensión lectora según el tramo

Tramo en el que imparte clase		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1.º tramo	Válido	Muy poco	1	2.0	2.0
		En ocasiones	12	24.0	26.0
		Habitualmente	29	58.0	84.0
		A diario	8	16.0	100.0
		Total	50	100.0	100.0
2.º tramo	Válido	Muy poco	1	3.1	3.1
		En ocasiones	7	21.9	25.0
		Habitualmente	19	59.4	84.4
		A diario	5	15.6	100.0
		Total	32	100.0	100.0

Ítem 15. Al desarrollar la escritura tras la lectura, se plantea un proceso de creación de textos (planificación, textualización y revisión) orientado hacia la comprensión de lo leído.

El proceso de producción de escritos es una alternativa de trabajo de la lectura que puede ser adoptada ante el desarrollo de esta competencia. Comenzando con el primer tramo, el 48% de encuestados propone habitualmente la composición de textos; el 30% lo hacen de forma ocasional; el 12% opta por su introducción diaria y, por último, la introducen muy poco exclusivamente el 8% de los docentes.

Finalmente, obtenemos datos similares con el profesorado que imparte clase en los tres últimos cursos de la etapa. En primer lugar, el 53.1% planifica de forma habitual este desarrollo comprensivo a través de la producción de escritos y el 25% propone ocasionalmente la escritura tras la lectura. A su vez, revelando porcentajes menos significativos, el 18.8% trabaja diariamente con esta secuencia didáctica, frente al 3.1% que lo plantea muy poco.

Tabla 546

Proceso de creación de textos y comprensión lectora según el tramo

Tramo en el que imparte clase		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1.º tramo	Válido	Nada	1	2.0	2.0
		Muy poco	4	8.0	10.0
		En ocasiones	15	30.0	40.0
		Habitualmente	24	48.0	88.0
		A diario	6	12.0	100.0
		Total	50	100.0	100.0
2.º tramo	Válido	Muy poco	1	3.1	3.1
		En ocasiones	8	25.0	28.1
		Habitualmente	17	53.1	81.2
		A diario	6	18.8	100.0
		Total	32	100.0	100.0

Ítem 16. Se leen textos y sucesivamente se realizan actividades de comprensión lectora.

Al indagar la frecuencia con la que se introducen actividades sobre el texto en primer tramo observamos como el 54% de encuestados lo realiza habitualmente; el 26% a diario y el 18% apuesta por introducción ocasional de estas tareas comprensivas. Además, hay que tener en cuenta que son únicamente el 2% los que acompañan la lectura con estas actividades.

Por otro lado, en segundo tramo, el desarrollo habitual desde este enfoque es escogido por el 56.3% del profesorado. No obstante, el 34.4% realizan diariamente la lectura y sucesivas tareas de comprensión, frente al 9.3% que lo hace en ocasiones.

Tabla 547

Lectura y actividades de comprensión lectora según el tramo

Tramo en el que imparte clase		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1.º tramo	Válido	Muy poco	1	2.0	2.0
		En ocasiones	9	18.0	20.0
		Habitualmente	27	54.0	74.0
		A diario	13	26.0	100.0
		Total	50	100.0	100.0
2.º tramo	Válido	En ocasiones	3	9.3	9.3
		Habitualmente	18	56.3	65.6
		A diario	11	34.4	100.0
		Total	32	100.0	100.0

Ítem 17. Se fortalece la comprensión lectora a partir del uso de estrategias de lectura desde todas las áreas.

Los datos revelan que, ante todo, el profesorado hace un uso habitual de procedimientos estratégicos desde cualquier área, siendo el 48% en primer tramo y el 59.4% en segundo tramo aquellos que fortalecen esta destreza con este enfoque de trabajo.

Posteriormente, en primer tramo, el 38% refuerza esta competencia desde el trabajo diario con estas habilidades en todas las áreas. A su vez, con porcentajes menos significativos, el 10% en primer tramo las introduce de forma ocasional y el 4% hace muy poco uso de ellas. De forma similar, el 28.1% del profesorado de los tres últimos cursos de la etapa usa diariamente estas destrezas desde cualquier área; el 9.4% trabaja en ocasiones y, por último, fortalecen muy poco la comprensión el 3.1% de encuestados.

Tabla 548

Fortalecimiento estratégico al comprender según el tramo

Tramo en el que imparte clase			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1.º tramo	Válido	Muy poco	2	4.0	4.0	4.0
		En ocasiones	5	10.0	10.0	14.0
		Habitualmente	24	48.0	48.0	62.0
		A diario	19	38.0	38.0	100.0
		Total	50	100.0	100.0	
2.º tramo	Válido	Muy poco	1	3.1	3.1	3.1
		En ocasiones	3	9.4	9.4	12.5
		Habitualmente	19	59.4	59.4	71.9
		A diario	9	28.1	28.1	100.0
		Total	32	100.0	100.0	

Ítem 18. La formación docente recibida en torno a la enseñanza de la comprensión lectora se comprueba en el aula.

El 46% del profesorado del primer tramo comprueba habitualmente la formación, mientras que el 36% lo hace en ocasiones. De forma similar, el 28% de encuestados del segundo tramo la revisan de forma habitual y ocasionalmente el 40.6%.

En cambio, con porcentajes menos significativos, la formación es comprobada a diario por el 8% de docentes en primer tramo y el 18.8% en segundo tramo. Al contrario, en cuanto al profesorado de los tres primeros cursos, el 10% la prueban muy poco. Además, en segundo tramo, la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos nunca es realizada por el 6.3% de encuestados, junto a otro 6.3% que lo hacen muy poco.

Tabla 549

Comprobación de la formación docente según el tramo

Tramo en el que imparte clase		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1.º tramo	Válido	Muy poco	5	10.0	10.0
		En ocasiones	18	36.0	46.0
		Habitualmente	23	46.0	92.0
		A diario	4	8.0	100.0
		Total	50	100.0	100.0
2.º tramo	Válido	Nada	2	6.3	6.3
		Muy poco	2	6.3	12.6
		En ocasiones	13	40.6	53.2
		Habitualmente	9	28.0	81.2
		A diario	6	18.8	100.0
		Total	32	100.0	100.0

c) Años como docente.

En este apartado, los datos del cuestionario son extraídos de la variable categórica vinculada a la experiencia docente, exponiendo porcentajes según esta categoría (menos de 10, entre 10 y 25 y más de 25),

I. Bloque introductorio.

I.1. Sexo.

En primer lugar, con menos de 10 años de experiencia, hallamos el 85.2% de mujeres y el 14.8% de hombres. Por otro lado, entre el profesorado que lleva entre 10 y 25 años en la enseñanza identificamos que el 67.5% son mujeres y el 32.5% hombres. Finalmente, con más de 25 años hallamos que el 66.7% son mujeres y el 33.3% hombres.

Tabla 550
Sexo del encuestado según la experiencia

Años como docente		Frecuencia		Porcentaje		Porcentaje
						válido
						acumulado
Menos de 10	Válido	Mujer	23	85.2	85.2	85.2
		Hombre	4	14.8	14.8	100.0
		Total	27	100.0	100.0	
Entre 10 y 25	Válido	Mujer	27	67.5	67.5	67.5
		Hombre	13	32.5	32.5	100.0
		Total	40	100.0	100.0	
Más de 25	Válido	Mujer	10	66.7	66.7	66.7
		Hombre	5	33.3	33.3	100.0
		Total	15	100.0	100.0	

I.2. Docencia actual.

Respecto a la docencia del profesorado en los tramos, el 63% de encuestados que imparte clase en primer tramo y el 37% en segundo tramo tienen menos de 10 años como docentes. Unido a ello, entre 10 y 25 años como docentes, destacan el 67.5% en primer tramo y el 32.5% en segundo tramo. Para terminar, en relación a los docentes con más de 25 años, el 40% imparte clase en primer tramo y el 60% en segundo tramo.

Tabla 551
Docencia actual según la experiencia

Años como docente			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Menos de 10	Válido	1.º tramo	17	63.0	63.0	63.0
		2.º tramo	10	37.0	37.0	100.0
		Total	27	100.0	100.0	
Entre 10 y 25	Válido	1.º tramo	27	67.5	67.5	67.5
		2.º tramo	13	32.5	32.5	100.0
		Total	40	100.0	100.0	
Más de 25	Válido	1.º tramo	6	40.0	40.0	13.3
		2.º tramo	9	60.0	60.0	20.0
		Total	15	100.0	100.0	

I.3. ¿Te gusta leer?

Tomando esta variable indagamos el gusto hacia esta actividad, identificando que, con menos de 10 años de experiencia, el 59% le gusta bastante leer; el 29.6% indica que mucho y el 11.1% poco. Posteriormente, en relación a los que llevan entre 10 y 25 años en la enseñanza, al 42.5% respectivamente le gusta mucho y bastante la lectura y el 15% reconoce que le gusta poco leer.

Finalmente, con más de 25 años como docentes, al 66.7% de encuestados le gusta mucho leer, el 26.7% reconoce que bastante y al 6.6% poco.

Tabla 552

Preferencias del profesorado hacia la lectura según la experiencia

Años como docente		Frecuencia		Porcentaje		Porcentaje	Porcentaje
						válido	acumulado
Menos de 10	Válido	Mucho	8	29.6	29.6	29.6	29.6
		Bastante	16	59.3	59.3	88.9	
		Poco	3	11.1	11.1	100.0	
		Total	27	100.0	100.0		
Entre 10 y 25	Válido	Mucho	17	42.5	42.5	42.5	42.5
		Bastante	17	42.5	42.5	85.0	
		Poco	6	15.0	15.0	100.0	
		Total	40	100.0	100.0		
Más de 25	Válido	Mucho	10	66.7	66.7	66.7	66.7
		Bastante	4	26.7	26.7	93.4	
		Poco	1	6.6	6.6	100.0	
		Total	15	100.0	100.0		

I.4. ¿Eres conocedor apasionado de la literatura infantil y juvenil?

Al vincular esta variable con el conocimiento del profesorado sobre literatura infantil juvenil, hallamos que los profesores con menos de 10 años en la enseñanza reconocen que el 48.1% conocen bastante sobre literatura; el 44.5% poco y el 7.4% muy entendidos de literatura infantil y juvenil.

Por otra parte, respecto al profesorado que posee entre 10 y 25 años de experiencia, destaca el 52.2% que conoce bastante; un 42.5% tiene pocos conocimientos y el 5% revela conocer mucho.

Finalmente, con más de 25 años de experiencia, el 46.7% de docentes dominan bastantes conocimientos y este mismo porcentaje atribuye saber poco sobre literatura infantil y juvenil. Al contrario, entienden mucho el 6.6% de los encuestados con más de 25 años en la enseñanza.

Tabla 553

Conocimientos de literatura infantil y juvenil según la experiencia

Años como docente		Frecuencia		Porcentaje		Porcentaje	Porcentaje
						válido	acumulado
Menos de 10	Válido	Mucho	2	7.4	7.4	7.4	7.4
		Bastante	13	48.1	48.1	55.5	
		Poco	12	44.5	44.5	100.0	
		Total	27	100.0	100.0		
Entre 10 y 25	Válido	Mucho	2	5.0	5.0	5.0	5.0
		Bastante	21	52.5	52.5	57.5	
		Poco	17	42.5	42.5	100.0	
		Total	40	100.0	100.0		
Más de 25	Válido	Mucho	1	6.6	6.6	6.6	6.6
		Bastante	7	46.7	46.7	53.3	
		Poco	7	46.7	46.7	100.0	
		Total	15	100.0	100.0		

II. Bloque 1. Proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora.

Pregunta 1. ¿Con qué tipología de textos trabajas en mayor medida la comprensión lectora?

El análisis sobre la tipología textual más trabajada revela similitud de respuesta entre los encuestados al basarnos en los años como docentes. Ante todo, los textos más trabajados corresponden a textos narrativos, desarrollándolos en mayor medida el 85.2% de profesores con menos de 10 años de experiencia; el 77.5% aquellos entre 10 y 25 años y el 79.9% con experiencia superior a 25 años.

Con porcentajes menos significativos, entre los encuestados con menos de 10 años, el 7.4% respectivamente optan por los textos líricos y otra opción de respuesta. Asimismo, en cuanto a los que llevan entre 10 y 25 años en la enseñanza, el 5% atribuye un trabajo centrado en textos líricos y el 17.5% escoge otra opción de respuesta.

Para concluir, en lo que se refiere al profesorado con más de 25 años de experiencia, el trabajo centrado en textos informativos, expositivos y otra opción de respuesta es adoptado por un 6.7% de este grupo de encuestados.

Tabla 554

Tipología textual en el trabajo de la comprensión lectora según la experiencia

Años como docente			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Menos de 10	Válido	a) Textos narrativos	23	85.2	85.2	85.2
		b) Textos líricos	2	7.4	7.4	92.6
		e) Otra	2	7.4	7.4	100.0
		Total	27	100.0	100.0	
Entre 10 y 25	Válido	a) Textos narrativos	31	77.5	77.5	77.5
		b) Textos líricos	2	5.0	5.0	82.5
		e) Otra	7	17.5	17.5	100.0
		Total	40	100.0	100.0	
Más de 25	Válido	a) Textos narrativos	12	79.9	79.9	79.9
		c) Textos informativos	1	6.7	6.7	86.6
		d) Textos expositivos	1	6.7	6.7	93.3
		e) Otra	1	6.7	6.7	100.0
		Total	15	100.0	100.0	

Pregunta 2. Indica qué niveles de comprensión lectora desarrollas en mayor medida.

El nivel lector que desarrolla principalmente el profesorado varía atendiendo a la experiencia. En primer lugar, el nivel literal es trabajado por el 37% de encuestados con menos de 10 años de experiencia y, con un porcentaje similar, el 37.5% tienen entre 10 y 25 años y más de 25 años de trabajo en las aulas.

En segundo lugar, con porcentajes superiores en algunos casos, el nivel inferencial es desarrollado por un 33.3% en profesores con menos de 10 años; el 42.5% por aquellos entre 10 y 25 años y, finalmente, el 46.7% con más de 25 años. Asimismo,

el desarrollo del nivel crítico es propuesto por un 26% con menos de 10 años; aquellos con experiencia media son el 15% y, junto a ello, un porcentaje mayor, el 26.7% tienen más de 25 años.

Respecto al nivel metacomprendido, ningún encuestado con experiencia profesional menor de 10 años y mayor de 25 años lo introduce especialmente. No obstante, el 5% de encuestados que tienen entre 10 y 25 años de experiencia concentran un trabajo primordial desde este nivel de comprensión textual. Finalmente, el 3.7% con menos de 10 años; el 5% entre 10 y 25 años y el 13.3% con más de 25 años plantean otra opción de respuesta.

Tabla 555

Niveles de comprensión trabajados según la experiencia

Años como docente			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Menos de 10	Válido	a) Nivel literal	10	37.0	37.0	37.0
		b) Nivel inferencial	9	33.3	33.3	70.3
		c) Nivel crítico	7	25.9	26.0	96.3
		e) Otro	1	3.7	3.7	100.0
		Total	27	100.0	100.0	
Entre 10 y 25	Válido	a) Nivel literal	15	37.5	37.5	37.5
		b) Nivel inferencial	17	42.5	42.5	80.0
		c) Nivel crítico	6	15.0	15.0	95.0
		d) Nivel metacomprendido	2	5.0	5.0	100.0
		Total	40	100.0	100.0	
Más de 25	Válido	a) Nivel literal	2	13.3	13.3	13.3
		b) Nivel inferencial	7	46.7	46.7	60.0
		c) Nivel crítico	4	26.7	26.7	96.7
		e) Otro	2	13.3	13.3	100.0
		Total	15	100.0	100.0	

Pregunta 3. ¿Qué estrategias de comprensión lectora implementas para leer activamente?

Un proceso de lectura activa implica el desarrollo de distintas estrategias al procesar la lectura. Tomando la experiencia, son extraídas las estrategias introducidas generalmente en el aula al leer.

Comenzando con las estrategias cognitivas, estas son trabajadas activamente por el 22.2% del profesorado con menos de 10 años; el 17.5% tienen entre 10 y 25 años de experiencia y el 26.7% en la enseñanza más de 25 años. Asimismo, respecto a las estrategias metacognitivas, en contextos de lectura activa son abordadas por el 22% de encuestados con menos de 10 años, el 7.5% en la docencia entre 10 y 25 años y, por último, el 20% en la práctica más de 25 años.

No obstante, el número de encuestados que trabajan con estrategias afectivo-motivacionales es inferior, destacando el 11.2% con menos de 10 años; el 15% ostentan entre 10 y 25 años y aquellos con más de 25 años profesionales son el 13.3%. En comparación con los datos anteriores, un elevado porcentaje de profesores combina distintas estrategias durante la lectura activa, siendo respectivamente el 44.4% con menos de 10 años y entre 10 y 25 años en la docencia y, junto a ello, el 40% tienen más de 25 años de experiencia.

Tabla 556

Estrategias implementadas al leer activamente según la experiencia

Años como docente			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Menos de 10	Válido	a) Estrategias cognitivas	6	22.2	22.2	22.2
		b) Estrategias metacognitivas	6	22.2	22.2	44.4
		c) Estrategias afectivo-motivacionales	3	11.2	11.2	55.6
		d) Todas las anteriores	12	44.4	44.4	100.0
		Total	27	100.0	100.0	
Entre 10 y 25	Válido	a) Estrategias cognitivas	7	17.5	17.5	17.5
		b) Estrategias metacognitivas	3	7.5	7.5	25.0
		c) Estrategias afectivo-motivacionales	6	15.0	15.0	40.0
		d) Todas las anteriores	24	60.0	60.0	100.0
		Total	40	100.0	100.0	
Más de 25	Válido	a) Estrategias cognitivas	4	26.7	26.7	26.7
		b) Estrategias metacognitivas	3	20.0	20.0	46.7
		c) Estrategias afectivo-motivacionales	2	13.3	13.3	60.0
		d) Todas las anteriores	6	40.0	40.0	100.0
		Total	15	100.0	100.0	

Pregunta 4. Respecto a las estrategias metacognitivas, ¿cuál de las siguientes desarrollas?

Puntualizando en las habilidades metacognitivas, se observan diferencias entre datos al considerar la experiencia. En primer lugar, las estrategias de planificación son desarrolladas por el 14.8% con experiencia menor a 10 años y le siguen el 5% en la docencia entre 10 y 25 años. Ningún encuestado con más de 25 años reconoce el tratamiento exclusivo de estrategias de planificación. Al contrario, las estrategias de

control y formulación son introducidas por el 55.6% de docentes con menos años en la práctica; el 45% lleva entre 10 y 25 años y el 46.7% más de 25 años.

Por otra parte, las estrategias de evaluación aplicadas durante el proceso de lectura son trabajadas solamente por el 6.6% de encuestados con más de 25 años en la enseñanza. A su vez, el 2.5% con experiencia media seleccionan otra opción de respuesta. Para finalizar, un porcentaje elevado de encuestados desarrolla todas las estrategias mencionadas, siendo el 29.6% con menos de 10 años; el 47.5% tienen entre 10 y 25 años y el 46.7% con más de 25 años en la enseñanza.

Tabla 557

Estrategias metacognitivas implementadas según la experiencia

Años como docente			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Menos de 10	Válido	a) Estrategias de planificación	4	14.8	14.8	14.8
		b) Estrategias de control y supervisión	15	55.6	55.6	70.4
		d) Todas las anteriores	8	29.6	29.6	100.0
		Total	27	100.0	100.0	
Entre 10 y 25	Válido	a) Estrategias de planificación	2	5.0	5.0	5.0
		b) Estrategias de control y supervisión	18	45.0	45.0	50.0
		d) Todas las anteriores	19	47.5	47.5	97.5
		e) Otra	1	2.5	2.5	100.0
		Total	40	100.0	100.0	
Más de 25	Válido	b) Estrategias de control y supervisión	7	46.7	46.7	46.7
		c) Estrategias de evaluación	1	6.6	6.6	53.3
		d) Todas las anteriores	7	46.7	46.7	100.0
		Total	15	100.0	100.0	

Pregunta 5. ¿Cuál de las siguientes estrategias implementas antes de la lectura?

En relación al trabajo previo, los datos revelan cómo el profesorado incluye la implementación de estrategias variadas antes de la lectura, siendo el 44.4% con menos de 10 años en la enseñanza; el 42.5% con experiencia entre 10 y 25 años y, un porcentaje superior, el 46.7% han ejercido durante más de 25 años.

Por otro lado, la predicción sobre el contenido del texto es una pauta de trabajo durante la lectura por el 33.3% de encuestados con experiencia menor a 10 años y el 30% entre 10 y 25 años. Acerca de la activación de conocimientos previos y determinación de un propósito de lectura, hallamos que el 18.5% tienen experiencia inferior a 10 años y el 20% respectivamente han ejercido entre 10 y 25 años y más de 25 años.

Asimismo, la formulación de preguntas previas sobre el texto es abordada solamente por el 3.8% de profesores con menos de 10 años de experiencia; el 5% entre 10 y 20 años y, una cantidad mayor de encuestados, el 33.3% tiene una experiencia profesional superior a 25 años. Finalmente, otra opción de respuesta es seleccionada por el 2.5% de docentes que han ejercido entre los 10 y 25 años.

Tabla 558

Estrategias implementadas antes de la lectura según la experiencia

Años como docente			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Menos de 10	Válido	a) Activar conocimientos previos y determinar un propósito de lectura	5	18.5	18.5	18.5
		b) Predecir el contenido del texto	9	33.3	33.3	51.8
		c) Formular preguntas previas sobre el texto	1	3.8	3.8	55.6
		d) Optar por todas las respuestas	12	44.4	44.4	100.0
		Total	27	100.0	100.0	
Entre 10 y 25	Válido	a) Activar conocimientos previos y determinar un propósito de lectura	8	20.0	20.0	20.0
		b) Predecir el contenido del texto	12	30.0	30.0	50.0
		c) Formular preguntas previas sobre el texto	2	5.0	5.0	55.0
		d) Optar por todas las respuestas	17	42.5	42.5	97.5
		e) Otra	1	2.5	2.5	100.0
Total	40	100.0	100.0			
Más de 25	Válido	a) Activar conocimientos previos y determinar un propósito de lectura	3	20.0	20.0	20.0
		c) Formular preguntas previas sobre el texto	5	33.3	33.3	53.3
		d) Optar por todas las respuestas	7	46.7	46.7	100.0
		Total	15	100.0	100.0	

El estadístico de Chi-cuadrado establece relación entre la experiencia docente y las estrategias implementadas previo a la lectura. El nivel de significación rechaza la

hipótesis nula, lo que significa que existe una relación entre la experiencia y las estrategias previas ($\text{sig}.0.037 < 0.05$), lo cual queda explicitado en la Tabla 558.

Tabla 559

Pruebas de Chi-cuadrado con años como docente y estrategias previas

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	16.376 ^a	8	.037
Razón de verosimilitud	17.719	8	.023
Asociación lineal por lineal	.555	1	.456
N de casos válidos	82		

Pregunta 6. ¿Cuál de las siguientes estrategias implementas en mayor medida durante la lectura?

En cuanto a las pautas abordadas en mayor medida durante la lectura, el establecimiento de inferencias sobre lo leído es seleccionada por el 14.8% de docentes con experiencia menor a 10 años; el 12.5% ejerce entre 10 y 25 años y, un porcentaje superior, el 40% lleva más de 25 años en la enseñanza.

Dicho lo anterior, las estrategias de apoyo y repaso son abordadas por el 51.9% con menos de 10 años; el 45% con experiencia media y el 20% más de 25 años en la enseñanza. Por el contrario, la formulación de predicciones e hipótesis es raramente introducida durante la lectura, solamente el 7.4% de docentes con menos de 10 años y el 6.7% con experiencia superior a 25 años.

Finalmente, es superior el porcentaje de encuestados con distinta experiencia los que escogen estrategias variadas durante el proceso lector, siendo el 25.9% profesores con menos de 10 años de experiencia; el 27.5% entre 10 y 25 años y, en último lugar, el 33.3% aquellos con más de 25 años en ejercicio.

Tabla 560

Estrategias implementadas durante la lectura según la experiencia

Años como docente			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Menos de 10	Válido	a) Establecer inferencias en relación a la lectura	4	14.8	14.8	14.8
		b) Formulación de predicciones e hipótesis	2	7.4	7.4	22.2
		c) Estrategias de apoyo y repaso	14	51.9	51.9	74.1
		d) Optar por todas las respuestas	7	25.9	25.9	100.0
		Total	27	100.0	100.0	
Entre 10 y 25	Válido	a) Establecer inferencias en relación a la lectura	5	12.5	12.5	12.5
		b) Formulación de predicciones e hipótesis	6	15.0	15.0	27.5
		c) Estrategias de apoyo y repaso	18	45.0	45.0	72.5
		d) Optar por todas las respuestas	11	27.5	27.5	100.0
		Total	40	100.0	100.0	
Más de 25	Válido	a) Establecer inferencias en relación a la lectura	6	40.0	40.0	40.0
		b) Formulación de predicciones e hipótesis	1	6.7	6.7	46.7
		c) Estrategias de apoyo y repaso	3	20.0	20.0	66.7
		d) Optar por todas las respuestas	5	33.3	33.3	100.0
		Total	15	100.0	100.0	

Pregunta 7. ¿Cuál de las siguientes estrategias implementas en mayor medida tras la lectura?

Al analizar las habilidades introducidas tras la lectura, observamos que la experiencia del profesorado condiciona los procedimientos emprendidos. En primer lugar, la comprobación de expectativas a través de la recapitulación y reflexión sobre lo leído es planteada por el 33.3% de profesores con experiencia inferior a 10 años; el 27.5% entre 10 y 25 años y, con un porcentaje superior, el 40% tienen más de 25 años. A su vez, la autoevaluación del proceso lector es desarrollada por el 1.1% de encuestados con menos de 10 de años de experiencia; el 12.5% entre 10 y 25 años y el 13.3% con más tiempo en la enseñanza.

Por otra parte, el 29.6% con experiencia menor; el 27.5% entre 10 y 25 años y el 6.7% con más de 25 años trabajan la síntesis y localización de información explícita. A pesar de ser utilizadas en distinto grado estas destrezas, existe cierta preferencia por secuencias de lectura con procedimientos estratégicos variados, hallando el 26% los docentes con menos de 10 años; el 32.5% entre 10 y 25 años y el 40% más de 25 años.

Tabla 561

Estrategias implementadas tras la lectura según la experiencia

Años como docente			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Menos de 10	Válido	a) Autoevaluar el proceso de comprensión	3	11.1	11.1	11.1
		b) Recapitular y reflexionar sobre la lectura para comprobar expectativas	9	33.3	33.3	44.4
		c) Sintetizar información del texto y localizar y obtener información explícita	8	29.6	29.6	74.0
		d) Optar por todas las respuestas	7	26.0	26.0	100.0
		Total	27	100.0	100.0	
Entre 10 y 25	Válido	a) Autoevaluar el proceso de comprensión	5	12.5	12.5	12.5
		b) Recapitular y reflexionar sobre la lectura para comprobar expectativas	11	27.5	27.5	40.0
		c) Sintetizar información del texto y localizar y obtener información explícita	11	27.5	27.5	67.5
		d) Optar por todas las respuestas	13	32.5	32.5	100.0
		Total	40	100.0	100.0	
Más de 25	Válido	a) Autoevaluar el proceso de comprensión	2	13.3	13.3	13.3
		b) Recapitular y reflexionar sobre la lectura para comprobar expectativas	6	40.0	40.0	53.3
		c) Sintetizar información del texto y localizar y obtener información explícita	1	6.7	6.7	60.0
		d) Optar por todas las respuestas	6	40.0	40.0	100.0
		Total	15	100.0	100.0	

Pregunta 8. Durante el desarrollo del proceso lector, ¿a qué dedicas mayor tiempo de clase?

Atendiendo a la experiencia docente, el modelo de desarrollo lector revela similitud de respuestas entre los encuestados. En primer lugar, respecto al desarrollo lector adquiere una mayor atención el uso de estrategias antes, durante y después, siendo el 74.1% profesorado con menos de 10 años de experiencia, el 65% entre 10 y 25 años y el 73.4% más de 25 años los que ponen en marcha este procedimiento de trabajo.

En contraposición, el resto de propuestas de trabajo de la lectura adquirieren porcentajes poco significativos. En primer lugar, son el 7.4% de encuestados con experiencia inferior a 10 años, el 10% entre 10 y 25 años y el 13.3% con más de 25 años los que trabajan la fluidez y velocidad lectora. Unido a ello, un porcentaje mayor, se centra en la lectura ordenada del texto, siendo el 11.1% con experiencia inferior a 10 años, el 7.5% entre 10 y 25 años y el 13.3% profesores con más de 25 años. Además, otra opción de respuesta es adoptada por el 7.5 % de docentes en la práctica entre 10 y 25 años.

Por último, aquellos docentes que restablecen la atención perdida en la lectura son el 7.4% con menos de 10 años y el 10% entre 10 y 25 años. Ningún encuestado con más de 25 años que enfoque el desarrollo lector en recuperar la atención durante la lectura.

Tabla 562
Desarrollo del proceso lector según la experiencia

Años como docente			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Menos de 10	Válido	a) A leer el texto ordenadamente	3	11.1	11.1	11.1
		b) A la comprensión del texto mediante estrategias antes, durante y después	20	74.1	74.1	85.2
		c) A restablecer la atención perdida del alumnado, que no está siguiendo la lectura	2	7.4	7.4	92.6
		d) A trabajar la fluidez y velocidad de lectura	2	7.4	7.4	100.0
		Total	27	100.0	100.0	
Entre 10 y 25	Válido	a) A leer el texto ordenadamente	3	7.5	7.5	7.5
		b) A la comprensión del texto mediante estrategias antes, durante y después	26	65.0	65.0	72.5
		c) A restablecer la atención perdida del alumnado, que no está siguiendo la lectura	4	10.0	10.0	82.5
		d) A trabajar la fluidez y velocidad de lectura	4	10.0	10.0	92.5
		e) Otra	3	7.5	7.5	100.0
		Total	40	100.0	100.0	
Más de 25	Válido	a) A leer el texto ordenadamente	2	13.3	13.3	13.3
		b) A la comprensión del texto mediante estrategias antes, durante y después	11	73.4	73.4	96.7
		d) A trabajar la fluidez y velocidad de lectura	2	13.3	13.3	100.0
		Total	15	100.0	100.0	

Pregunta 9. Dado su papel de mediador en el proceso de comprensión lectora, indica con cuál de los siguientes comportamientos se identifica al interaccionar en el aula.

Independientemente de los años en ejercicio, los datos revelan que los docentes median de forma similar en el aula. De hecho, el comportamiento vinculado a un rol activo y participativo durante el proceso de lectura es adoptado por el 85.2% con menos de 10 años; el 77.5% entre 10 y 25 años y, un porcentaje superior, el 86.7% con experiencia superior a 25 años.

Hay que considerar que un escaso porcentaje de encuestados determinan una intervención pasiva, hallando el 3.7% con menos de 10 años y el 7.5% entre 10 y 25 años. Además, ningún docente con más de 25 años se siente identificado con este rol y, a su vez, el profesorado que participa cuando el alumnado solicita su ayuda es el 3.7% con menos de 10 años y el 5% entre 10 y 25 años.

Tabla 563

Docente como mediador del proceso lector según la experiencia

Años como docente			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Menos de 10	Válido	a) Rol activo: participo activamente durante todo el proceso lector mediando entre el texto y el alumnado	23	85.2	85.2	85.2
		b) Rol pasivo: solamente intervengo cuando es imprescindible	1	3.7	3.7	88.9
		c) Participo activamente solo tras la lectura	2	7.4	7.4	96.3
		d) Participo cuando el alumnado solicita ayuda	1	3.7	3.7	100.0
		Total	27	100.0	100.0	
Entre 10 y 25	Válido	a) Rol activo: participo activamente durante todo el proceso lector mediando entre el texto y el alumnado	31	77.5	77.5	77.5
		b) Rol pasivo: solamente intervengo cuando es imprescindible	3	7.5	7.5	85.0
		c) Participo activamente solo tras la lectura	3	7.5	7.5	92.5
		d) Participo cuando el alumnado solicita ayuda	2	5.0	5.0	97.5
		e) Otra	1	2.5	2.5	100.0
		Total	40	100.0	100.0	
Más de 25	Válido	a) Rol activo: participo activamente durante todo el proceso lector mediando entre el texto y el alumnado	13	96.7	96.7	96.7
		c) Participo activamente solo tras la lectura	2	13.3	13.3	100.0
		Total	15	100.0	100.0	

Pregunta 10. Selecciona qué actividades implementas para trabajar el contenido del texto.

El contenido del texto es trabajado principalmente a través de preguntas que implican la localización de información, hallando que esta actividad es abordada por el 48.2% de encuestados con menos de 10 años de experiencia; el 47.5% entre 10 y 25 años y el 46.7% en ejercicio más de 25 años.

Por otra parte, con porcentajes inferiores, identificamos en el trabajo de la lectura tareas que envuelven distintas habilidades lingüísticas. Sobre el uso de la escritura, la producción de escritos es una actividad abordada por el 14.8% de encuestados con menos de 10 años y el 13.3% con más de 25 años en ejercicio. Unido a ello, la puesta en práctica de resúmenes, esquemas, mapas conceptuales u organizadores gráficos es desarrollada por el 7.4% con experiencia menor a 10 años; el 12.5% ejercen entre 10 y 25 años y el 6.7% más de 25 años en la docencia.

Por último, un elevado porcentaje de encuestados se inclinan por la introducción de actividades variadas al trabajar el contenido del texto, siendo el 22.2% docentes con menos de 10 años en la enseñanza; el 37.5% entre 10 y 25 años y el 33.3% más de 25 años. Otra opción de respuesta es seleccionada por el 7.4% de docentes con menos de 10 años en la práctica y el 2.5% entre 10 y 25 años.

Tabla 564

Actividades para trabajar el contenido del texto según la experiencia

Años como docente			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Menos de 10	Válido	a) Preguntas sobre el texto para localizar información explícita	13	48.2	48.2	48.2
		b) Realización de resúmenes, esquemas, mapas conceptuales, organizadores gráficos, paráfrasis...	2	7.4	7.4	55.6
		c) Producción de escritos	4	14.8	14.8	70.4
		d) Optar por todas las respuestas	6	22.2	22.2	92.6
		e) Otras	2	7.4	7.4	100.0
		Total	27	100.0	100.0	
Entre 10 y 25	Válido	a) Preguntas sobre el texto para localizar información explícita	19	47.5	47.5	47.5
		b) Realización de resúmenes, esquemas, mapas conceptuales, organizadores gráficos, paráfrasis...	5	12.5	12.5	60.0
		d) Optar por todas las respuestas	15	37.5	37.5	97.5
		e) Otras	1	2.5	2.5	100.0
		Total	40	100.0	100.0	
	Más de 25	Válido	a) Preguntas sobre el texto para localizar información explícita	7	46.7	46.7
		b) Realización de resúmenes, esquemas, mapas conceptuales, organizadores gráficos, paráfrasis...	1	6.7	6.7	53.4
		c) Producción de escritos	2	13.3	13.3	66.7
		Total				

d) Optar por todas las respuestas	5	33.3	33.3	100.0
Total	15	100.0	100.0	

Pregunta 11. ¿Qué tipología de preguntas de comprensión sueles proponer tras la lectura?

Al fundamentar el análisis de datos en la experiencia, es percibido cómo el profesorado selecciona en distinto grado los tres tipos de preguntas de comprensión de la lectura. En primer lugar, las preguntas de respuesta literal son abordadas por el 18.5% de docentes con menos de 10 años de experiencia; el 15% entre 10 y 25 años y el 6.7% más de 25 años. Además, con porcentajes inferiores, las preguntas de respuesta inferencial son trabajadas por un 3.8% con experiencia mayor a 10 años y un 5% por encuestados en la enseñanza entre 10 y 25 años.

Al contrario, el profesorado trabaja en mayor medida tras la lectura con preguntas de opinión, reflexión crítica y respuesta creativa, hallando el 44.4% docentes con menos de 10 años en la enseñanza; el 22.5% con experiencia entre 10 y 25 años y el 73.3% han impartido clase al menos durante 25 años. Finalmente, el trabajo centrado en la combinación de preguntas de comprensión es escogido por el 33.3% de encuestados con experiencia inferior a 10 años, el 57.7% entre 10 y 25 años y el 20% al menos 25 años de docencia.

Tabla 565

Tipología de preguntas tras la lectura según la experiencia

Años como docente			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Menos de 10	Válido	a) Preguntas de respuesta literal	5	18.5	18.5	18.5
		b) Preguntas de respuesta inferencial	1	3.8	3.8	22.3
		c) Preguntas de opinión, reflexión crítica y respuesta creativa	12	44.4	44.4	66.7
		d) Optar por todas las anteriores	9	33.3	33.3	100.0
		Total	27	100.0	100.0	
Entre 10 y 25	Válido	a) Preguntas de respuesta literal	6	15.0	15.0	15.0
		b) Preguntas de respuesta inferencial	2	5.0	5.0	20.0
		c) Preguntas de opinión, reflexión crítica y respuesta creativa	9	22.5	22.5	42.5
		d) Optar por todas las anteriores	23	57.5	57.5	100.0
		Total	40	100.0	100.0	
Más de 25	Válido	a) Preguntas de respuesta literal	1	6.7	6.7	6.7
		c) Preguntas de opinión, reflexión crítica y respuesta creativa	11	73.3	73.3	80.0
		d) Optar por todas las anteriores	3	20.0	20.0	100.0
		Total	15	100.0	100.0	

La prueba estadística Chi-cuadrado determina la existencia de un vínculo entre los años de experiencia como docentes y la tipología de preguntas de comprensión

lectora propuestas tras la lectura. El nivel de significación es 0.02 ($\text{sig. } 0.02 < 0.05$), lo que rechaza la hipótesis nula haciendo explícita esta relación.

Tabla 566

Pruebas de Chi-cuadrado con la variable años como docente y tipología de pregunta

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13.624 ^a	6	.034
Razón de verosimilitud	14.148	6	.028
Asociación lineal por lineal	.411	1	.522
N de casos válidos	82		

Pregunta 12. ¿En qué momentos del proceso lector trabajas el vocabulario?

El planteamiento de trabajo de los términos de la lectura es similar en el profesorado independientemente del grado de experiencia docente. Aun así, es analizado el desempleo del léxico en momentos basándonos en esta variable.

Primeramente, el trabajo previo de este componente es desarrollado solamente por el 5% de docentes en la enseñanza entre 10 y 25 años. Unido a ello, pocos encuestados refuerzan la comprensión de nuevos términos, siendo el 7.4% con experiencia inferior a 10 años y el 15% entre 10 y 25 años en la docencia. Esto nos viene a decir que el profesorado con mayor experiencia obvia el trabajo exclusivo del vocabulario previo y posterior a la lectura.

En cualquier caso, el tratamiento del léxico durante la lectura tiene un papel significativo ya que el 70.4% con menos de 10 años de experiencia, el 50% entre 10 y 25 años y el 60% en la enseñanza más de 25 años facilitan la comprensión a través de la interpretación simultánea de términos que van apareciendo en la lectura. Además, únicamente el 2.5% con experiencia entre 10 y 25 años optan por otra opción de respuesta.

En último lugar, el vocabulario es trabajado antes, durante y después de la lectura con un porcentaje menos significativo a los anteriores, hallando el 22.2% docentes con menos de 10 años de experiencia, el 27.5% entre 10 y 25 años y, en mayor grado, el 40% en la enseñanza durante al menos 25 años.

Tabla 567

Vocabulario y proceso lector según la experiencia

Años como docente			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaj e válido	Porcentaje acumulado
Menos de 10	Válido	b) Durante la lectura para interpretar términos que van apareciendo en el texto, facilitando la comprensión	19	70.4	70.4	70.4
		c) Después de la lectura para reforzar la comprensión de nuevos términos	2	7.4	7.4	77.8
		d) En los tres momentos anteriores	6	22.2	22.2	100.0
		Total	27	100.0	100.0	
Entre 10 y 25	Válido	a) Antes de la lectura como medio para predisponer hacia la comprensión	2	5.0	5.0	5.0
		b) Durante la lectura para interpretar términos que van apareciendo en el texto, facilitando la comprensión	20	50.0	50.0	55.0
		c) Después de la lectura para reforzar la comprensión de nuevos términos	6	15.0	15.0	70.0
		d) En los tres momentos anteriores	11	27.5	27.5	97.5
		e) Otra	1	2.5	2.5	100.0
		Total	40	100.0	100.0	
Más de 25	Válido	b) Durante la lectura para interpretar términos que van apareciendo en el texto, facilitando la comprensión del texto	9	60.0	60.0	60.0
		d) En los tres momentos anteriores	6	40.0	40.0	100.0
		Total	15	100.0	100.0	

Pregunta 13. Al desarrollar la comprensión lectora a partir de la escritura, ¿qué finalidad adquieren las actividades de expresión escrita?

La finalidad adoptada por las tareas de producción escrita difiere según la experiencia del profesorado. Principalmente, las actividades centradas en la reflexión y aportación de opiniones predominan entre los encuestados, hallando que el 44.4% con menos de 10 años en la docencia; el 37.5% entre 10 y 25 años y el 53.3% con más de 25 años plantean este enfoque de trabajo. Asimismo, le siguen el 18.5% de encuestados con menos de 10 años; el 27.5% entre 10 y 25 años y el 20% con experiencia superior a 25 años, los cuales proponen tareas de expresión escritas enfocadas a exponer y recopilar información sobre el texto.

Por otra parte, tomando porcentajes menos significativos, el trabajo con estrategias de lectura es plasmado por el 7.5% del profesorado con menos de 10 años de experiencia; el 15% que tienen entre 10 y 25 años y el 13.3% en la enseñanza de más de 25 años. De modo semejante, aquellas tareas que involucran sintetizar información del texto son trabajadas por el 18.5% de docentes con experiencia inferior a 10 años, el 10% en las aulas entre 10 y 25 años y el 6.7% con más de 25 años en la docencia.

Finalmente, otra opción de respuesta es seleccionada por el 7.4% de encuestados con menos de 10 años en la enseñanza; el 10% tienen entre 10 y 25 años y el 6.7% experiencia superior a 25 años.

Tabla 568
Actividades de expresión escrita según la experiencia

Años como docente			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Menos de 10	Válido	a) Exponer y recopilar información sobre el texto	5	18.5	18.5	18.5
		b) Sintetizar información	5	18.5	18.5	37.0
		c) Reflexionar en torno al texto leído y aportar opiniones	12	44.4	44.4	81.4
		d) Desarrollar diversas estrategias de lectura	2	7.5	7.5	88.9
		e) Otra	3	11.1	11.1	100.0
		Total	27	100.0	100.0	
Entre 10 y 25	Válido	a) Exponer y recopilar información sobre el texto	11	27.5	27.5	27.5
		b) Sintetizar información	4	10.0	10.0	37.5
		c) Reflexionar en torno al texto leído y aportar opiniones	15	37.5	37.5	75.0
		d) Desarrollar diversas estrategias de lectura	6	15.0	15.0	90.0
		e) Otra	4	10.0	10.0	100.0
		Total	40	100.0	100.0	
Más de 25	Válido	a) Exponer y recopilar información sobre el texto	3	20.0	20.0	20.0
		b) Sintetizar información	1	6.7	6.7	26.7
		c) Reflexionar en torno al texto leído y aportar opiniones	8	53.3	53.3	80.0
		d) Desarrollar diversas estrategias de lectura	2	13.3	13.3	93.3
		e) Otra	1	6.7	6.7	100.0
		Total	15	100.0	100.0	

Pregunta 14. Indica qué recurso se implementa en mayor medida para trabajar la comprensión lectora:

Al indagar sobre los recursos que envuelven el trabajo de esta habilidad, se observa predilección por algunos de ellos. Concretamente, hallamos que los cuadernillos complementarios y/o fichas con actividades son implementados por el 55.6% de encuestados con menos de 10 años; el 32.5% entre 10 y 25 años y el 26.7% con experiencia superior a 25 años. A su vez, le siguen la biblioteca de aula y de centro, siendo un recurso utilizado por el 22.2% de docentes con menos de 10 años; el 27.5% entre 10 y 25 años y el 20% más de 25 años en la enseñanza.

En relación al uso del libro de texto, un porcentaje inferior de encuestados acceden a trabajar esta competencia a partir de este recurso, hallando el 18.5% de profesores con experiencia inferior a 10 años; el 17.5% tienen entre 10 y 25 años y, en último lugar, al 6.6% corresponde a aquellos con experiencia superior a 25 años. Al contrario, los recursos TIC solamente son introducidos por el 3.7% de encuestados con menos de 10 años y el 20% con más de 25 años.

Para concluir, mencionar que otra opción de respuesta es seleccionada por el 22.5% de docentes que tienen entre 10 y 25 años de experiencia y el 26.7% en ejercicio durante al menos 25 años.

Tabla 569
Recursos implementados según años como docente

Años como docente			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Menos de 10	Válido	a) Libro de texto	5	18.5	18.5	18.5
		b) Cuadernillos complementarios y/o fichas con actividades	15	55.6	55.6	74.1
		c) Recursos TIC	1	3.7	3.7	77.8
		d) Biblioteca del centro y/o aula	6	22.2	22.2	100.0
		Total	27	100.0	100.0	
Entre 10 y 25	Válido	a) Libro de texto	7	17.5	17.5	17.5
		b) Cuadernillos complementarios y/o fichas con actividades	13	32.5	32.5	50.0
		d) Biblioteca del centro y/o aula	11	27.5	27.5	77.5
		e) Otro	9	22.5	22.5	100.0
		Total	40	100.0	100.0	
Más de 25	Válido	a) Libro de texto	1	6.6	6.6	6.6
		b) Cuadernillos complementarios y/o fichas con actividades	4	26.7	26.7	33.3
		c) Recursos TIC	3	20.0	20.0	53.3
		d) Biblioteca del centro y/o aula	3	20.0	20.0	73.3
		e) Otro	4	26.7	26.7	100.0
Total	15	100.0	100.0			

Tal como muestra la Tabla 569, la prueba Chi-cuadrado manifiesta correlación entre los años como docente y la utilización de determinados recursos al comprender textos. El nivel de significación ($\text{sig}.0.011 < 0.05$) rechaza la hipótesis nula haciendo

explícita la relación entre el uso de determinados recursos y la experiencia del profesorado.

Tabla 570

Pruebas de Chi-cuadrado con años como docente y recursos implementados

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	19.792 ^a	8	.011
Razón de verosimilitud	22.707	8	.004
Asociación lineal por lineal	6.457	1	.011
N de casos válidos	82		

Pregunta 15. ¿Utilizas las TIC en la enseñanza de la comprensión lectora?

Al comprender textos, la introducción de este formato de trabajo del proceso lector varía según la experiencia docente. En primer lugar, el uso de estos recursos con esta competencia es llevado a cabo por el 37% con menos de 10 años de experiencia; el 22.5% entre 10 y 25 años y el 33.3% con más de 25 años en la enseñanza. No obstante, un porcentaje significativo de encuestados opta por su uso puntual, siendo el 37% con experiencia inferior a 10 años; el 62.5% entre 10 y 25 años y el 53.4% aquellos con más años en la docencia.

Acercas de valoraciones negativas, el 18.6% con menos de 10 años; el 10% entre 10 y 25 años y el 13.3% con más de 25 años no implementan las TIC en la enseñanza de la comprensión lectora. Además, aquellos que reconocen abordar la lectura digital son el 3.7% con menos de 10 años y el 5% entre 10 y 25 años en la docencia. Otra opción de respuesta es seleccionada por el 3.7% del profesorado en las aulas con menos de 10 años.

Tabla 571
Uso de las TIC según la experiencia

Años como docente			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Menos de 10	Válido	a) Sí	10	37.0	37.0	37.0
		b) Puntualmente	10	37.0	37.0	74.0
		c) No	5	18.6	18.6	92.6
		d) No, solamente se trabaja la lectura digital	1	3.7	3.7	96.3
		e) Otra				
		Total	27	100.0	100.0	
Entre 10 y 25	Válido	a) Sí	9	22.5	22.5	22.5
		b) Puntualmente	25	62.5	62.5	85.0
		c) No	4	10.0	10.0	95.0
		d) No, solamente se trabaja la lectura digital	2	5.0	5.0	100.0
		e) Otra	9	22.5	22.5	22.5
		Total	40	100.0	100.0	
Más de 25	Válido	a) Sí	5	33.3	33.3	33.3
		b) Puntualmente	8	53.4	53.4	96.7
		c) No	2	13.3	13.3	100.0
		Total	15	100.0	100.0	

Pregunta 16. Indica qué agrupamiento es utilizado para trabajar la comprensión lectora.

El agrupamiento adoptado por el profesorado varía según la experiencia en las aulas. Aun así, hay cierta preferencia sobre la práctica independiente del alumnado. Por ello, el 51.9% de docentes con menos de 10 años; el 27.5% que tienen entre 10 y 20 años y el 46.7% con más de 25 años de experiencia escogen el trabajo individual o autónomo.

Por otra parte, el trabajo en gran grupo es preferido por el 33.3% con menos de 10 años; el 27.5% tienen entre 10 y 25 años y el 26.7% de encuestados en la enseñanza más de 25 años. En cambio, la práctica en pequeños grupos es seleccionada por menos encuestados, siendo el 11.1% con menos de 10 años, el 17.5% entre 10 y 25 años y el 13.3% con experiencia superior a 25 años.

Finalmente, el análisis revela que otra opción de respuesta es seleccionada por el 3.7% con experiencia menor a 10 años, el 22.5% tienen entre 10 y 25 años y el 13.3% más de 25 años.

Tabla 572

Agrupamiento utilizado al comprender según la experiencia

Años como docente			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Menos de 10	Válido	a) Trabajo individual o autónomo	14	51.9	51.9	51.9
		c) Trabajo en gran grupo	9	33.3	33.3	85.2
		d) Trabajo en pequeños grupos	3	11.1	11.1	96.3
		e) Otra	1	3.7	3.7	100.0
		Total	27	100.0	100.0	
Entre 10 y 25	Válido	a) Trabajo individual o autónomo	11	27.5	27.5	27.5
		b) Trabajo en parejas	2	5.0	5.0	32.5
		c) Trabajo en gran grupo	11	27.5	27.5	60.0
		d) Trabajo en pequeños grupos	7	17.5	17.5	77.5
		e) Otra	9	22.5	22.5	100.0
	Total	40	100.0	100.0		
Más de 25	Válido	a) Trabajo individual o autónomo	7	46.7	46.7	46.7
		c) Trabajo en gran grupo	4	26.7	26.7	73.3
		d) Trabajo en pequeños grupos	2	13.3	13.3	96.7
		e) Otra	2	13.3	13.3	100.0
		Total	15	100.0	100.0	

Pregunta 17. ¿Cuál de las siguientes metodologías activas incorporas en la enseñanza de la comprensión lectora?

La inclusión de enfoques metodológicos activos tiene escasa variación atendiendo a la experiencia ya que hallamos similitud de respuestas entre los encuestados.

Comenzando con el aprendizaje cooperativo, un porcentaje significativo de encuestados se posicionan sobre este agrupamiento, siendo el 44.5% docentes con menos de 10 años, el 40% entre 10 y 25 años y el 60% con experiencia superior a 25 años. Sin embargo, un porcentaje similar no incorpora métodos activos desde este contexto, hallando que el 37.5% poseen entre 10 y 25 años; el 33.3% menos de 10 años y otro 33.3% más de 25 años.

No hay que olvidar otras alternativas metodológicas que ostentan porcentajes menos significativos, tales como el Aprendizaje Basado en Proyectos abordado por el 14.8% de encuestados con menos de 10 años y el 17.5% experiencia media y junto a esta, la Clase invertida es únicamente introducida por el 3.7% de profesores en la docencia con menos de 10 años. Por último, los docentes que toman otra opción de respuesta son el 3.7% con menos de 10 años y el 5% entre 10 y 25 años.

Tabla 573

Metodologías activas al comprender según la experiencia

Años como docente			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Menos de 10	Válido	a) Aprendizaje cooperativo	12	44.5	44.5	44.5
		b) Aprendizaje basado en proyectos	4	14.8	14.8	59.3
		c) Clase invertida	1	3.7	3.7	63.0
		d) No incorporo el uso de metodologías activas	9	33.3	33.3	96.3
		e) Otra	1	3.7	3.7	100.0
		Total	27	100.0	100.0	
Entre 10 y 25	Válido	a) Aprendizaje cooperativo	16	40.0	40.0	40.0
		b) Aprendizaje basado en proyectos	7	17.5	17.5	57.5
		d) No incorporo el uso de metodologías activas	15	37.5	37.5	95.0
		e) Otra	2	5.0	5.0	100.0
		Total	40	100.0	100.0	
Más de 25	Válido	a) Aprendizaje cooperativo	9	60.0	60.0	60.0
		b) Aprendizaje basado en proyectos	1	6.7	6.7	66.7
		d) No incorporo el uso de metodologías activas	5	33.3	33.3	100.0
		Total	15	100.0	100.0	

Pregunta 18. ¿Qué actividades sueles implementar al valorar el grado de comprensión lectora?

La valoración del grado de comprensión de un texto ofrece propuestas variadas de trabajo. En primer lugar, el 51.9% con menos de 10 años como docentes, el 27.5% entre 10 y 25 años y el 33.3% con más de 25 años desarrollan tareas vinculadas a batería de preguntas sobre el texto o preguntas verdadero/falso, elección múltiple, emparejamiento,... Unido a ello, los que apuestan por la creación de escritos se incrementa específicamente al aumentar la experiencia, siendo el 14.8% docentes con experiencia inferior a 10 años, el 15% entre 10 y 25 años y el 26.7% más de 25 años.

Por otra parte, la autocorrección e identificación de errores es trabajada en menor grado, encontrando el 3.7% en la enseñanza menos de 10 años y el 2.5% entre 10 y 25 años.

Tabla 574

Actividades que valoran el grado de comprensión lectora según la experiencia

Años como docente		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Menos de 10	Válido	a) Batería de preguntas sobre el texto y/o preguntas verdadero / falso, elección múltiple,...	14	51.9	51.9
		b) Autocorrección e identificación de errores	1	3.7	55.6
		c) Creación de escritos	4	14.8	70.4
		d) Optar por todas las anteriores	6	22.2	92.6
		e) Otra	2	7.4	100.0
		Total	27	100.0	100.0
Entre 10 y 25	Válido	a) Batería de preguntas sobre el texto y/o preguntas verdadero / falso, elección múltiple...	11	27.5	27.5
		b) Autocorrección e identificación de errores	1	2.5	30.0
		c) Creación de escritos	6	15.0	45.0
		d) Optar por todas las anteriores	20	50.0	95.0
		e) Otra	2	5.0	100.0
		Total	40	100.0	100.0
Más de 25	Válido	a) Batería de preguntas sobre el texto y/o preguntas verdadero / falso, elección múltiple,...	5	33.3	33.3
		c) Creación de escritos	4	26.7	60.0
		d) Optar por todas las anteriores	6	40.0	100.0
		Total	15	100.0	100.0

Pregunta 19. A partir de las actividades que propones, ¿qué finalidad adquiere la evaluación de la comprensión lectora?

El modelo evaluador adopta distintas finalidades según las actividades desarrolladas. Además, al tomar la experiencia, el profesorado se decanta por un determinado propósito evaluativo de esta habilidad.

Partimos de la valoración enfocada en recordar información explícita, observando que únicamente el 11.1% de docentes con menos de 10 años de experiencia y el 7.5% que tienen entre 10 y 25 años evalúan para recordar información de la lectura. En segundo lugar, con porcentajes más elevados, el 33.3% con experiencia inferior a 10 años, el 15% entre 10 y 25 años y el 13.3% evalúan con la intención de localizar y obtener información del texto.

Sin embargo, la interpretación de información y construcción de significados en torno al texto es una finalidad evaluadora adoptada en mayor medida por los encuestados, siendo el 51.9% con menos de 10 años, el 72.5% aquellos que tienen entre 10 y 25 años y el 80% más de 25 años. En efecto, el porcentaje del profesorado que evalúa la comprensión lectora desde esta finalidad incrementa conforme aumenta la experiencia docente.

Al contrario, no evalúan esta competencia el 2.5% de encuestados que tienen entre 10 y 25 años de experiencia. Además, con porcentajes poco significativos, otra opción de respuesta es seleccionada por el 3.7% con menos de 10 años, el 2.5% entre 10 y 25 años y el 6.7% más de 25 años.

Tabla 575
Finalidad de la evaluación según la experiencia

Años como docente			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Menos de 10	Válido	a) Evaluar para recordar información explícita	3	11.1	11.1	11.1
		b) Evaluar para localizar y obtener información	9	33.3	33.3	44.4
		c) Evaluar para interpretar y construir significados a partir del texto	14	51.9	51.9	96.3
		e) Otra	1	3.7	3.7	100.0
		Total	27	100.0	100.0	
Entre 10 y 25	Válido	a) Evaluar para recordar información explícita	3	7.5	7.5	7.5
		b) Evaluar para localizar y obtener información	6	15.0	15.0	22.5
		c) Evaluar para interpretar y construir significados a partir del texto	29	72.5	72.5	95.0
		d) No evaluó la comprensión lectora	1	2.5	2.5	97.5
		e) Otra	1	2.5	2.5	100.0
Total	40	100.0	100.0			
Más de 25	Válido	b) Evaluar para localizar y obtener información	2	13.3	13.3	13.3
		c) Evaluar para interpretar y construir significados a partir del texto	12	80.0	80.0	93.3
		e) Otra	1	6.7	6.7	100.0
		Total	15	100.0	100.0	

Pregunta 20. ¿Cómo se enfoca desde el Plan Lector el tratamiento de la comprensión lectora?

El planteamiento de trabajo de esta destreza ofrecida desde el Plan Lector destaca por propuestas de lectura con actividades de comprensión programadas según curso y tramo. En particular, el profesorado que escoge esta opción es el 48.1% con experiencia inferior a 10 años; el 47.5% entre 10 y 25 años y el 86.6% más de 25 años.

Por otra parte, prevalece un enfoque de trabajo basado en la programación de actividades orientadas al fomento de la lectura, siendo el 29.6% con menos de 10 años; el 20% entre 10 y 25 años y el 6.7% más de 25 años. Desde otro punto de vista, un porcentaje inferior de encuestados establece que el plan sigue propuestas ofrecidas en los libros de texto, concretamente el 7.5% con menos de 10 años; el 17.5% entre 10 y 25 años y el 6.7% con más de 25 años. Además, únicamente el 7.5% entre 10 y 25 años identifica otra opción de respuesta.

Finalmente, no hay que olvidar que algunos profesores consideran que el Plan lector no trabaja específicamente el componente comprensivo de la lectura, siendo el 14.8% con menos de 10 años y el 7.5% entre 10 y 25 años de experiencia.

Tabla 576

Tratamiento de la comprensión lectora en el Plan Lector según la experiencia

Años como docente		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
Menos de 10	Válido	a) Propuestas de lectura con actividades de comprensión lectora programadas según curso y tramo	13	48.1	48.1	48.1
		b) Se siguen las propuestas ofrecidas en los libros	2	7.5	7.5	55.6
		c) El plan programa actividades básicamente orientadas al fomento de la lectura	8	29.6	29.6	85.2
		d) No se trabaja específicamente la comprensión lectora	4	14.8	14.8	100.0
		Total	27	100.0	100.0	
Entre 10 y 25	Válido	a) Propuestas de lectura con actividades de comprensión lectora programadas según curso y tramo	19	47.5	47.5	47.5
		b) Se siguen las propuestas ofrecidas en los libros	7	17.5	17.5	65.0
		c) El plan programa actividades básicamente orientadas al fomento de la lectura	8	20.0	20.0	85.0
		d) No se trabaja específicamente la comprensión lectora	3	7.5	7.5	92.5
		e) Otra	3	7.5	7.5	100.0
		Total	40	100.0	100.0	

Más de 25	Válido	a) Propuestas de lectura con actividades de comprensión lectora programadas según curso y tramo	13	86.6	86.6	86.6
		b) Se siguen las propuestas ofrecidas en los libros	1	6.7	6.7	93.3
		c) El plan programa actividades básicamente orientadas al fomento de la lectura	1	6.7	6.7	100.0
		Total	15	100.0	100.0	

Pregunta 21. Desde el centro educativo, ¿se involucra a las familias en la formación lectora del alumnado?

Los datos exponen pluralidad de respuestas sobre la vinculación familiar en la enseñanza de la comprensión lectora. Iniciando el análisis con las atribuciones positivas, el 33.3% con experiencia inferior a 10 años; el 20% entre 10 y 25 años y el 13.3% más de 25 años establecen un trabajo coordinado con este agente para mejorar el grado de comprensión lectora. No obstante, un porcentaje significativo de docentes atribuye que esta coordinación está enfocada en el desarrollo del hábito lector, siendo el 29.6% con menos de 10 años; el 35% entre 10 y 25 años y el 46.7% en la enseñanza más de 25 años.

Por el contrario, los datos revelan que un porcentaje significativo sostiene la inexistencia de implicación, hallando el 26% del profesorado con menos de 10 años; el 35% entre 10 y 25 años y el 40% más de 25 años en la enseñanza. En cualquier caso, el 11.1% de encuestados con menos de 10 años y el 7.5% entre 10 y 25 años estiman que se están comenzando a introducir medidas que aseguran esta implicación. Además, únicamente un 2.5% en la docencia entre 10 y 25 años escogen otra opción de respuesta.

Tabla 577

Familias y su papel en la formación lectora según la experiencia

Años como docente			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Menos de 10	Válido	a) Sí, se trabaja coordinadamente con las familias para mejorar el grado de comprensión lectora	9	33.3	33.3	33.3
		b) Sí, pero la coordinación se centra en el desarrollo del hábito lector	8	29.6	29.6	62.9
		c) Se están empezando a introducir medidas	3	11.1	11.1	74.0
		d) No hay implicación educativa de las familias	7	26.0	26.0	100.0
		Total	27	100.0	100.0	
Entre 10 y 25	Válido	a) Sí, se trabaja coordinadamente con las familias para mejorar el grado de comprensión lectora	8	20.0	20.0	20.0
		b) Sí, pero la coordinación se centra en el desarrollo del hábito lector	14	35.0	35.0	55.0
		c) Se están empezando a introducir medidas	3	7.5	7.5	62.5
		d) No hay implicación educativa de las familias	14	35.0	35.0	97.5
		e) Otra	1	2.5	2.5	100.0
	Total	40	100.0	100.0		

Más de 25	Válido	a) Sí, se trabaja coordinadamente con las familias para mejorar el grado de comprensión lectora	2	13.3	13.3	13.3
		b) Sí, pero la coordinación se centra en el desarrollo del hábito lector	7	46.7	46.7	60.0
		d) No hay implicación educativa de las familias	6	40.0	40.0	100.0
		Total	15	100.0	100.0	

Pregunta 22. Indica cuál de las siguientes propuestas desarrolla el centro para mejorar la formación docente en torno a la enseñanza de la comprensión lectora.

La capacitación del profesorado en torno a la comprensión de textos y su proceso de enseñanza adopta distintas vías de trabajo. En cuanto a los itinerarios formativos propuestos desde el Centro de Profesores y Recursos es el 33.3% de docentes con menos de 10 años y más de 25 años en la enseñanza y el 37.5% entre 10 y 25 años los que optan por esta oferta formativa. A su vez, le sigue la formación específica desde el centro, hallando el 14.9% de encuestados con experiencia inferior a 10 años, el 25% entre 10 y 25 años y el 33.3% con más de 25 años, quienes consideran esta propuesta de formación.

En relación a otras propuestas formativas, la asistencia a jornadas, congresos y conferencias recibe una aceptación por parte del 25.9% con experiencia inferior a 10 años; el 17.5% entre 10 y 25 años y el 6.7% con más de 25 años en la enseñanza. Por otra parte, la introducción de nuevas metodologías y materiales didácticos específicos es una apuesta formativa optada por el 25.9% con menos de 10 años; el 15% con experiencia media y el 20% imparten clase durante más de 25 años. Para concluir, otra opción de repuesta es expuesta por el 5% entre 10 y 25 años y el 6.7% con más de 25 años.

Tabla 578
Formación docente recibida según la experiencia

Años como docente			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Menos de 10	Válido	a) Formación específica propuesta por el centro	4	14.9	14.9	14.9
		b) Formación propuesta desde el Centro de Profesores y Recursos	9	33.3	33.3	48.2
		c) Asistencia a jornadas, congresos y conferencias	7	25.9	25.9	74.1
		d) Inclusión de nuevas metodologías y materiales didácticos específicos	7	25.9	25.9	100.0
		Total	27	100.0	100.0	
Entre 10 y 25	Válido	a) Formación específica propuesta por el centro	10	25.0	25.0	25.0
		b) Formación propuesta desde el Centro de Profesores y Recursos	15	37.5	37.5	62.5
		c) Asistencia a jornadas, congresos y conferencias	7	17.5	17.5	80.0
		d) Inclusión de nuevas metodologías y materiales didácticos específicos	6	15.0	15.0	95.0
		e) Otra	2	5.0	5.0	100.0
Total	40	100.0	100.0			
Más de 25	Válido	a) Formación específica propuesta por el centro	5	33.3	33.3	33.3
		b) Formación propuesta desde el Centro de Profesores y Recursos	5	33.3	33.3	66.6
		c) Asistencia a jornadas, congresos y conferencias	1	6.7	6.7	73.3

d) Inclusión de nuevas metodologías y materiales didácticos específicos	3	20.0	20.0	93.3
e) Otra	1	6.7	6.7	100.0
Total	15	100.0	100.0	

Pregunta 23. ¿Qué mejorarías a nivel de centro en lo que respecta a la enseñanza de la comprensión lectora?

Basándonos en los años del profesorado en la enseñanza, establecemos una comparativa entre las mejoras que atribuyen el impulso de la enseñanza de la comprensión lectora a nivel de centro. Primeramente, ostentando porcentajes significativos, el 44.4% con menos de 10 años; el 27.5% entre 10 y 25 años y el 33.3% con más de 25 años en la enseñanza apuestan por la inclusión de metodologías activas como componente que impulsaría el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta competencia.

Por otra parte, hay que tener en cuenta otras medidas con porcentajes similares. En primer lugar, el seguimiento de un plan de trabajo planificado de lectura es una opción por la que apuestan el 14.8% en la enseñanza con menos de 10 años; el 22.5% entre 10 y 25 años y el 26.7% más de 25 años. En segundo lugar, el profesorado que reconoce imprescindible la implicación familiar en la educación lectora del alumnado es el 25.9% con experiencia inferior a 10 años y el 20% respectivamente entre 10 y 25 años y más de 15 años.

La alternativa vinculada a la renovación de programas formativos es preferida solamente por el 11.2% con menos de 10 años y el 17.5% entre 10 y 25 años. A su vez, otra opción de respuesta es considerada por el 3.7% de docentes con menos de 10 años; el 12.5% entre 10 y 25 años y el 20% con más de 25 años.

Tabla 579
Mejoras en la enseñanza de la comprensión lectora a nivel de centro según la experiencia

Años como docente			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Menos de 10	Válido	a) Incluir metodologías activas	12	44.4	44.4	44.4
		b) La formación docente	3	11.2	11.2	55.6
		c) Seguir un plan de trabajo riguroso basado en la planificación de la lectura	4	14.8	14.8	70.4
		d) Implicar a las familias	7	25.9	25.9	96.3
		e) Otra.	1	3.7	3.7	100.0
		Total	27	100.0	100.0	
Entre 10 y 25	Válido	a) Incluir metodologías activas	11	27.5	27.5	27.5
		b) La formación docente	7	17.5	17.5	45.0
		c) Seguir un plan de trabajo riguroso basado en la planificación de la lectura	9	22.5	22.5	67.5
		d) Implicar a las familias	8	20.0	20.0	87.5
		e) Otra	5	12.5	12.5	100.0
		Total	40	100.0	100.0	
Más de 25	Válido	a) Incluir metodologías activas	5	33.3	33.3	33.3
		c) Seguir un plan de trabajo riguroso basado en la planificación de la lectura	4	26.7	26.7	60.0
		d) Implicar a las familias	3	20.0	20.0	80.0
		e) Otra	3	20.0	20.0	100.0
		Total	15	100.0	100.0	

III. Bloque 2. Creencias, consideraciones y frecuencias.

III.1. Escala Likert 1. Actitudes y consideraciones en torno a la enseñanza de la comprensión lectora.

Ítem 1. El planteamiento de trabajo y actividades propuestas en los libros de texto son adecuadas para desarrollar estrategias de comprensión lectora.

Independientemente de la experiencia docente, es superior el porcentaje de encuestados que adoptan una posición de acuerdo sobre las propuestas de trabajo y actividades ofrecidas en los libros de texto. De modo que el 40.7% con menos de 10 años de experiencia; el 30% que tienen entre 10 y 25 años y el 40% con más de 25 años consideran adecuado este modelo de trabajo estratégico del proceso lector. Sin embargo, un porcentaje similar está ni de acuerdo ni en desacuerdo, hallando el 40.7% con menos de 10 años; el 60% tienen entre 10 y 25 años y el 46.7% más de 25 años.

Al contrario, el 18.6% con menos de 10 años; el 10% entre 10 y 25 años y el 13.3% más de 25 años están en desacuerdo con aquellas propuestas prácticas y actividades asumiendo que no son ajustadas ante el desarrollo comprensivo con habilidades lectoras.

Tabla 580

Adecuación del planteamiento de trabajo y actividades de los libros de texto según la experiencia

Años como docente			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Menos de 10	Válido	En desacuerdo	5	18.6	18.6	18.6
		Ni de acuerdo ni en desacuerdo	11	40.7	40.7	59.3
		De acuerdo	11	40.7	40.7	100.0
		Total	27	100.0	100.0	
Entre 10 y 25	Válido	En desacuerdo	4	10.0	10.0	10.0
		Ni de acuerdo ni en desacuerdo	24	60.0	60.0	70.0
		De acuerdo	12	30.0	30.0	100.0
		Total	40	100.0	100.0	
Más de 25	Válido	En desacuerdo	2	13.3	13.3	13.3
		Ni de acuerdo ni en desacuerdo	7	46.7	46.7	60.0
		De acuerdo	6	40.0	40.0	100.0
		Total	15	100.0	100.0	

Ítem 2. La comprensión lectora ha de promoverse a través de contextos de lectura motivadores mediados por el docente.

Los contextos motivadores de lectura guiados por el docente posibilitan la promoción de esta destreza. De ahí que el profesorado muestre actitudes afines ante esta afirmación, estando de acuerdo el 26% con menos de 10 años; el 42.5% entre 10 y 25 años y el 66.7% con más de 25 años. Además, otro porcentaje significativo de encuestados está muy de acuerdo con la promoción de contextos motivadores mediados, siendo el 44.4% con menos de 10 años; el 55% entre 10 y 25 años y el 66.7% más de 25 años.

Frente a estas posiciones en acuerdo, el 22.2% del profesorado con experiencia inferior a 10 años y el 2.5% entre 10 y 25 años adoptan una postura ni de acuerdo ni en

desacuerdo. Por último, un 3.7% con menos de 10 años se muestran respectivamente en desacuerdo y muy en desacuerdo.

Tabla 581
Contextos de lectura motivadores según la experiencia

Años como docente			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Menos de 10	Válido	Muy en desacuerdo	1	3.7	3.7	3.7
		En desacuerdo	1	3.7	3.7	7.4
		Ni de acuerdo ni en desacuerdo	6	22.2	22.2	29.6
		De acuerdo	7	26.0	26.0	55.6
		Muy de acuerdo	12	44.4	44.4	100.0
		Total	27	100.0	100.0	
Entre 10 y 25	Válido	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	1	2.5	2.5	2.5
		De acuerdo	17	42.5	42.5	45.0
		Muy de acuerdo	22	55.0	55.0	100.0
		Total	40	100.0	100.0	
Más de 25	Válido	De acuerdo	5	33.3	33.3	33.3
		Muy de acuerdo	10	66.7	66.7	100.0
		Total	15	100.0	100.0	

Ítem 3. La formación recibida en torno a la enseñanza de la lectura es suficiente para desarrollar estrategias encaminadas a mejorar el nivel de comprensión lectora.

Al indagar sobre el grado de adecuación de la formación del profesorado, identificamos posiciones en acuerdo entre los encuestados. En primer lugar, el 48.2% con menos de 10 años; el 27.5% entre 10 y 25 años y el 40% con más de 25 años creen adecuada la formación para mejorar el nivel de comprensión lectora. Más aún, el 5% de docentes que tienen entre 10 y 25 años y el 6.7% en la enseñanza más de 25 años están muy de acuerdo.

Por otra parte, un porcentaje significativo de encuestados toman una posición imparcial, siendo el 29.6% con experiencia menor a 10 años y el 40% respectivamente entre 10 y 25 años y más de 25 años, quienes atribuyen estar ni de acuerdo ni en desacuerdo con que la formación recibida mejora en el alumnado su capacidad para comprender.

En cambio, existen opiniones en desacuerdo ante esta perspectiva ya que el 22.2% con menos de 10 años; el 27.5% entre 10 y 25 años y el 13.3% en la docencia más de 25 años atribuyen que la formación vinculada a la enseñanza de la lectura es insuficiente ante el desarrollo de una enseñanza estratégica que suscite la capacidad de comprensión del alumnado. También, únicamente el 5% de docentes en la enseñanza entre 10 y 25 años están muy en desacuerdo con la formación recibida.

Tabla 582
Formación recibida según la experiencia

Años como docente			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Menos de 10	Válido	En desacuerdo	6	22.2	22.2	22.2
		Ni de acuerdo ni en desacuerdo	8	29.6	29.6	51.8
		De acuerdo	13	48.2	48.2	100.0
		Total	27	100.0	100.0	
Entre 10 y 25	Válido	Muy en desacuerdo	2	5.0	5.0	5.0
		En desacuerdo	11	27.5	27.5	32.5
		Ni de acuerdo ni en desacuerdo	16	40.0	40.0	72.5
		De acuerdo	11	27.5	27.5	100.0
	Total	40	100.0	100.0		
Más de 25	Válido	En desacuerdo	2	13.3	13.3	13.3
		Ni de acuerdo ni en desacuerdo	6	40.0	40.0	53.3
		De acuerdo	6	40.0	40.0	93.3
		Muy de acuerdo	1	6.7	6.7	100.0
	Total	15	100.0	100.0		

Ítem 4. Para el desarrollo de las capacidades comprensivas del alumnado, la biblioteca sería un recurso potenciador de dicha competencia.

Al margen de la experiencia, ningún encuestado está en desacuerdo con que la biblioteca es un instrumento que impulsa esta competencia. Por ello, el 40.7% con menos de 10 años; el 47.5% entre 10 y 25 años y el 26.7% con más de 25 años están de acuerdo con que usar la biblioteca desarrolla la capacidad para comprender textos. Es más, un porcentaje superior del profesorado está muy de acuerdo, hallando el 48.2% con experiencia inferior a 10 años, el 42.5% entre 10 y 25 años y el 60% más de 25 años.

Finalmente, aquellos encuestados que no adoptan una posición en concreto son el 11.1% en la enseñanza con menos de 10 años; el 10% entre 10 y 25 años y el 13.3% más de 25 años, los cuales están ni de acuerdo ni en desacuerdo con el uso de la biblioteca para desenvolver la capacidad de comprensión.

Tabla 583

Biblioteca como recurso que potencia las capacidades comprensivas según la experiencia

Años como docente			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Menos de 10	Válido	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	11.1	11.1	11.1
		De acuerdo	11	40.7	40.7	51.8
		Muy de acuerdo	13	48.2	48.2	100.0
		Total	27	100.0	100.0	
Entre 10 y 25	Válido	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4	10.0	10.0	10.0
		De acuerdo	19	47.5	47.5	57.5
		Muy de acuerdo	17	42.5	42.5	100.0
		Total	40	100.0	100.0	
Más de 25	Válido	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	2	13.3	13.3	13.3
		De acuerdo	4	26.7	26.7	40.0
		Muy de acuerdo	9	60.0	60.0	100.0
		Total	15	100.0	100.0	

Ítem 5. El centro ofrece medidas, propuestas y recursos suficientes para mejorar el nivel de comprensión lectora del alumnado.

El profesorado con distintos años de experiencia considera que el nivel en este componente de la competencia lectora puede mejorarse a través de las medidas, propuestas y recursos ofrecidos desde el centro. De hecho, con porcentajes superiores, el 63% con menos de 10 años; el 55% entre 10 y 25 años y el 66.7% con más de 25 años están de acuerdo con las medidas, propuestas y recursos dispuestos para estimular la competencia en comprensión lectora. Más aún, están muy de acuerdo el 18.5% con experiencia inferior a 10 años; el 10% entre 10 y 25 años y el 20% en la enseñanza con más de 25 años.

Por lo referente a posiciones neutrales, el 7.4% con menos de 10 años; el 20% que tienen entre 10 y 25 años y el 13.3% con más de 25 años están ni de acuerdo ni en desacuerdo con que el centro mejore el nivel de comprensión lectora a través de sus recursos y medidas.

Finalmente, una postura contraria a los planteamientos de trabajo ofrecidos desde el centro adquiere porcentajes menos significativos. En concreto, respecto a los docentes con menos de 10 años, el 7.4% están en desacuerdo y el 3.7% muy en desacuerdo y, por último, están en desacuerdo el 15% de encuestados en la docencia entre 10 y 25 años.

Tabla 584

Adecuación de las medidas, propuestas y recursos del centro según la experiencia

Años como docente		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Menos de 10	Válido Muy en desacuerdo	1	3.7	3.7	3.7
	En desacuerdo	2	7.4	7.4	11.1
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	2	7.4	7.4	18.5
	De acuerdo	17	63.0	63.0	81.5
	Muy de acuerdo	5	18.5	18.5	100.0
	Total	27	100.0	100.0	
Entre 10 y 25	Válido En desacuerdo	6	15.0	15.0	15.0
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	8	20.0	20.0	35.0
	De acuerdo	22	55.0	55.0	90.0
	Muy de acuerdo	4	10.0	10.0	100.0
	Total	40	100.0	100.0	
Más de 25	Válido Ni de acuerdo ni en desacuerdo	2	13.3	13.3	13.3
	De acuerdo	10	66.7	66.7	80.0
	Muy de acuerdo	3	20.0	20.0	100.0
	Total	15	100.0	100.0	

Ítem 6. El tratamiento de la comprensión lectora en el Plan lector del centro es adecuado para impulsar esta destreza.

El profesorado, al margen de su experiencia, adopta una postura en acuerdo sobre prácticas educativas diseñadas en el Plan lector. Si bien, el 37% con menos de 10 años en la enseñanza; el 55% entre 10 y 25 años y el 46.7% con experiencia superior a 25 años están de acuerdo con que el plan sea un instrumento de trabajo idóneo de la comprensión lectora. Además, un porcentaje representativo están muy de acuerdo, hallando el 22.3% con experiencia menor a 10 años; el 5% entre 10 y 25 años y el 40% más de 25 años.

Referido a la actitud en acuerdo ni en desacuerdo, el 29.6% con menos de 10 años; el 25% en la práctica entre 10 y 25 años y el 13.3% en la docencia más de 25 años no se posicionan a favor ni en contra de la adecuación de este plan. No obstante, los docentes que están en desacuerdo son el 11.1% con experiencia inferior a 10 años y el 10% entre 10 y 25 años. Unido a ellos, atribuyen estar muy en desacuerdo únicamente el 5% en la docencia entre 10 y 25 años.

Tabla 585

Adecuación del tratamiento de la comprensión lectora desde el Plan lector según la experiencia

Años como docente			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Menos de 10	Válido	En desacuerdo	3	11.1	11.1	11.1
		Ni de acuerdo ni en desacuerdo	8	29.6	29.6	40.7
		De acuerdo	10	37.0	37.0	77.8
		Muy de acuerdo	6	22.3	22.3	100.0
		Total	27	100.0	100.0	
Entre 10 y 25	Válido	Muy en desacuerdo	2	5.0	5.0	5.0
		En desacuerdo	4	10.0	10.0	15.0
		Ni de acuerdo ni en desacuerdo	10	25.0	25.0	40.0
		De acuerdo	22	55.0	55.0	95.0
		Muy de acuerdo	2	5.0	5.0	100.0
		Total	40	100.0	100.0	
Más de 25	Válido	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	2	13.3	13.3	13.3
		De acuerdo	7	46.7	46.7	60.0
		Muy de acuerdo	6	40.0	40.0	100.0
		Total	15	100.0	100.0	

Ítem 7. La dedicación de un tiempo semanal a la lectura comprensiva en el aula ha supuesto beneficios en el desarrollo de la comprensión lectora en el primer tramo.

La dedicación semanal al trabajo comprensivo de la lectura proyecta en su mayoría posiciones favorables. En primer lugar, los profesores que están de acuerdo con esta medida son el 48.2% con menos de 10 años; el 57.5% entre 10 y 25 años y el 40% en la docencia durante más de 25 años. Además, el 33.3% con experiencia inferior a 10 años; el 15% entre 10 y 25 años y el 53.3% más de 25 años están muy de acuerdo con los beneficios que ofrece un tiempo semanal a la lectura comprensiva.

Por otro lado, mostrar que un porcentaje inferior está ni de acuerdo ni desacuerdo con que el trabajo semanal a la lectura comprensiva potencia esta capacidad, encontrando el 18.5% con experiencia inferior a 10 años; el 22.5% entre 10 y 25 años y el 6.7% con más de 25 años en la enseñanza. También, desde actitudes en desacuerdo, tan solo el 5% de los encuestados llevan entre 10 y 25 años de experiencia.

Tabla 586

Adecuación de la dedicación semanal a la lectura comprensiva según la experiencia

Años como docente			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Menos de 10	Válido	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	5	18.5	18.5	18.5
		De acuerdo	13	48.2	48.2	66.7
		Muy de acuerdo	9	33.3	33.3	100.0
		Total	27	100.0	100.0	
Entre 10 y 25	Válido	En desacuerdo	2	5.0	5.0	5.0
		Ni de acuerdo ni en desacuerdo	9	22.5	22.5	27.5
		De acuerdo	23	57.5	57.5	85.0
		Muy de acuerdo	6	15.0	15.0	100.0
		Total	40	100.0	100.0	
Más de 25	Válido	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	1	6.7	6.7	6.7
		De acuerdo	6	40.0	40.0	46.7
		Muy de acuerdo	8	53.3	53.3	100.0
		Total	15	100.0	100.0	

Ítem 8. Las directrices ofrecidas desde la legislación educativa contribuyen a desarrollar y potenciar la comprensión lectora en toda la etapa.

La legislación educativa aporta al profesorado directrices vinculadas a la enseñanza de la lectura. Acerca de la adecuación de las mismas, el 55.6% de encuestados con menos de 10 años; el 45% entre 10 y 25 años y el 66.6% con más de 25 años están de acuerdo con la competencia de estas directrices ante el desarrollo de esta destreza. Además, ostentando porcentajes menos representativos, el 3.7% en la enseñanza con menos de 10 años; el 2.5% en la docencia entre 10 y 25 años y el 6.7% más de 25 años están muy de acuerdo con la idoneidad de las directrices legislativas.

Para ser más precisos, ni de acuerdo ni en desacuerdo sobre las directrices están el 22.2% con menos de 10 años; el 35% entre 10 y 25 años y el 20% más de 25 años. Por el contrario, los docentes que discrepan sobre las instrucciones normativas

son el 18.5% con experiencia inferior a 10 años; el 15% entre 10 y 25 años y el 6.7% en la docencia más de 25 años. Mismamente, se encuentran muy de acuerdo el 2.5% de encuestados entre 10 y 25 años en la enseñanza.

Tabla 587

Adecuación de las directrices legislativas según la experiencia

Años como docente			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Menos de 10	Válido	En desacuerdo	5	18.5	18.5	18.5
		Ni de acuerdo ni en desacuerdo	6	22.2	22.2	40.7
		De acuerdo	15	55.6	55.6	96.3
		Muy de acuerdo	1	3.7	3.7	100.0
		Total	27	100.0	100.0	
Entre 10 y 25	Válido	Muy en desacuerdo	1	2.5	2.5	2.5
		En desacuerdo	6	15.0	15.0	17.5
		Ni de acuerdo ni en desacuerdo	14	35.0	35.0	52.5
		De acuerdo	18	45.0	45.0	97.5
		Muy de acuerdo	1	2.5	2.5	100.0
Total	40	100.0	100.0			
Más de 25	Válido	En desacuerdo	1	6.7	6.7	6.7
		Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	20.0	20.0	26.7
		De acuerdo	10	66.6	66.6	93.3
		Muy de acuerdo	1	6.7	6.7	100.0
		Total	15	100.0	100.0	

III.2 Escala Likert 2. Frecuencia al implementar elementos del proceso de enseñanza de la comprensión lectora.

Ítem 9. Uso del libro de texto en la enseñanza de la comprensión lectora.

La frecuencia de uso de este recurso en las prácticas educativas vinculadas a la comprensión de texto destaca por ser habitual ya que el 48.2% de docentes con menos de 10 años de experiencia; el 52.2% que tienen entre 10 y 25 años y el 40% con más de 25 años lo introducen habitualmente. Sin embargo, la introducción diaria es sostenida por el 11.1% con experiencia inferior a 10 años; el 5% entre 10 y 25 años y el 33.3% más de 25 años.

Por otra parte, en cuanto a las frecuencias menos repetidas, el uso ocasional es planteado por el 25.9% con menos de 10 años; el 12.5% entre 10 y 25 años y el 20% experiencia superior a 25 años. Unido a ello, los encuestados que establecen usar muy poco el libro de texto son el 11.1% con menos de 10 años; el 7.5% entre 10 y 25 años y el 6.7% con experiencia superior a 25 años. Finalmente, el 3.7% del profesorado con experiencia inferior a 10 años y el 2.5% entre 10 y 25 años nunca lo usan.

Tabla 588

Uso del libro de texto en la enseñanza de la comprensión lectora según la experiencia

Años como docente			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Menos de 10	Válido	Nada	1	3.7	3.7	3.7
		Muy poco	3	11.1	11.1	14.8
		En ocasiones	7	25.9	25.9	40.7
		Habitualmente	13	48.2	48.2	88.9
		A diario	3	11.1	11.1	100.0
		Total	27	100.0	100.0	
Entre 10 y 25	Válido	Nada	9	22.5	22.5	22.5
		Muy poco	3	7.5	7.5	30.0
		En ocasiones	5	12.5	12.5	42.5
		Habitualmente	21	52.5	52.5	95.0
		A diario	2	5.0	5.0	100.0
		Total	40	100.0	100.0	
Más de 25	Válido	Muy poco	1	6.7	6.7	6.7
		En ocasiones	3	20.0	20.0	26.7
		Habitualmente	6	40.0	40.0	66.7
		A diario	5	33.3	33.3	100.0
		Total	15	100.0	100.0	

Al aplicar la prueba estadística Chi-cuadrado, es percibida la relación entre la experiencia del profesorado y la frecuencia ante el uso de este material. De hecho, la utilización del libro está ligada a la experiencia docente, reflejado en la Tabla 588. El nivel de significación rechaza la hipótesis nula ($\text{sig}.0.037 < .,05$), haciendo explícita la relación entre experiencia docente y frecuencia en el uso de este recurso.

Tabla 589

Pruebas de Chi-cuadrado con la variable años como docente e ítem 9

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	16.421 ^a	8	.037
Razón de verosimilitud	16.857	8	.032
Asociación lineal por lineal	.601	1	.438
N de casos válidos	82		

Ítem 10. Utilizo el diálogo como instrumento que guía la comprensión del texto durante todo el proceso lector.

La asiduidad en la introducción de prácticas dialógicas durante el proceso de comprensión de un texto varía poco de acuerdo a la experiencia docente. Si bien, destaca el uso diario y habitual de este instrumento al trabajar el aspecto comprensivo de la lectura. En primer lugar, en cuanto a la introducción habitual, el 44.4% de docentes con menos de 10 años; el 60% entre 10 y 25 años y el 40% con experiencia superior a 25 años implementan el diálogo como eje que guía habitualmente la comprensión durante la lectura. Análogamente, la introducción diaria es abordada por el 40.8% con experiencia inferior a 10 años; el 27.5% entre 10 y 25 años y el 53.3% más de 25 años.

Finalmente, un porcentaje menos significativo usa ocasionalmente el diálogo durante la lectura al controlar el proceso de comprensión textual, hallando el 14.8% con menos de 10 años; el 12.5% entre 10 y 25 años y el 6.7% más de 25 años.

Tabla 590
Uso del diálogo según la experiencia

Años como docente			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Menos de 10	Válido	En ocasiones	4	14.8	14.8	14.8
		Habitualmente	12	44.4	44.4	59.2
		A diario	11	40.8	40.8	100.0
		Total	27	100.0	100.0	
Entre 10 y 25	Válido	En ocasiones	5	12.5	12.5	12.5
		Habitualmente	24	60.0	60.0	72.5
		A diario	11	27.5	27.5	100.0
		Total	40	100.0	100.0	
Más de 25	Válido	En ocasiones	1	6.7	6.7	6.7
		Habitualmente	6	40.0	40.0	46.7
		A diario	8	53.3	53.3	100.0
		Total	15	100.0	100.0	

Ítem 11. Son implementadas estrategias cognitivas y metacognitivas antes, durante y después de la lectura.

Los procedimientos estratégicos son seleccionados en diferente grado al considerar los años en la enseñanza. Comenzando por el uso diario, el 33.3% de encuestados con experiencia inferior a 10 años y el 20% que poseen entre 10 y 25 años y más de 25 años acceden diariamente a estrategias antes, durante y después de la lectura. Además, ostentando porcentajes superiores, destaca un uso habitual, el cual es plasmado por el 33.3% con menos 10 años en la enseñanza, el 52.5% entre 10 y 25 años y el 66.7% más de 25 años.

Sin embargo, las frecuencias menores sobre la introducción de estrategias cognitivas y metacognitivas envuelven porcentajes inferiores. Por un lado, el 22.3% con menos de 10 años; el 25% entre 10 y 25 años y el 13.3% con más de 25 años trabaja ocasionalmente con estas estrategias durante la lectura. Unido a ello, el profesorado que hace muy poco uso son el 11.1% con experiencia inferior a 10 años y el 2.5% entre 10 y 25 años en la docencia.

Tabla 591

Uso de estrategias cognitivas y metacognitivas según la experiencia

Años como docente			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Menos de 10	Válido	Muy poco	3	11.1	11.1	11.1
		En ocasiones	6	22.3	22.3	33.4
		Habitualmente	9	33.3	33.3	66.7
		A diario	9	33.3	33.3	100.0
		Total	27	100.0	100.0	
Entre 10 y 25	Válido	Muy poco	1	2.5	2.5	2.5
		En ocasiones	10	25.0	25.0	27.5
		Habitualmente	21	52.5	52.5	80.0
		A diario	8	20.0	20.0	100.0
		Total	40	100.0	100.0	
Más de 25	Válido	En ocasiones	2	13.3	13.3	13.3
		Habitualmente	10	66.7	66.7	80.0
		A diario	3	20.0	20.0	100.0
		Total	15	100.0	100.0	

Ítem 12. Para facilitar la comprensión lectora, se trabaja el vocabulario de la lectura.

El grado de trabajo del léxico de los textos leídos varía según la experiencia docente, prevaleciendo frecuencias superiores sobre este componente del proceso lector.

Por un lado, el trabajo diario de términos es plasmado por el 55.6% con experiencia inferior a 10 años; el 50% entre 10 y 25 años y el 80% con más de 25 años. Unido a ello, el profesorado que favorece habitualmente la apropiación textual a través del léxico de la lectura es el 37% con menos de 10 años en la enseñanza; el 45% entre 10 y 25 años y el 20% con más de 25 años. Para finalizar, el trabajo ocasional del vocabulario es poco significativo, siendo el 7.4% con menos de 10 años y el 5% entre 10 y 25 años.

Tabla 592

Trabajo con el vocabulario de la lectura según la experiencia

Años como docente			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Menos de 10	Válido	En ocasiones	2	7.4	7.4	7.4
		Habitualmente	10	37.0	37.0	44.4
		A diario	15	55.6	55.6	100.0
		Total	27	100.0	100.0	
Entre 10 y 25	Válido	En ocasiones	2	5.0	5.0	5.0
		Habitualmente	18	45.0	45.0	50.0
		A diario	20	50.0	50.0	100.0
		Total	40	100.0	100.0	
Más de 25	Válido	Habitualmente	3	20.0	20.0	20.0
		A diario	12	80.0	80.0	100.0
		Total	15	100.0	100.0	

Ítem 13. El proceso de comprensión lectora es mediado a través de estrategias antes, durante y después de la lectura en un entorno de lectura digital.

Tomando la experiencia docente, los resultados demuestran similitud de respuesta entre los encuestados, si bien la mediación ocasional o habitual del proceso de comprensión lectora prevalece en un contexto de lectura digital.

En primer lugar, el desarrollo estratégico desde un entorno de lectura digital es emprendido de forma ocasional por el 33.3% con menos de 10 años; el 37.5% entre 10 y 25 años y el 26.7% más de 25 años. En cambio, median habitualmente en este contexto el 33.3% con una experiencia inferior a 10 años; el 35% en la docencia entre 10 y 25 años y el 40% con más 25 años en la enseñanza. Asimismo, en menor grado, el profesorado que introduce diariamente esta forma de trabajo es el 22.2% con experiencia inferior a 10 años; el 7.6% entre 10 y 25 años y el 20% más de 25 años en las aulas.

Al contrario, respecto a las frecuencias negativas, esta actuación estratégica es muy poco introducida por el 3.6% de encuestados con menos de 10 años en la docencia;

el 12.5% entre 10 y 25 años y el 13.3% más de 25 años. Además, el 7.5% con experiencia inferior a 10 años y entre 10 y 25 años no median el proceso de comprensión lectora en entornos digitales.

Tabla 593

Mediación estratégica del proceso de comprensión según la experiencia

Años como docente			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Menos de 10	Válido	Nada	2	7.6	7.6	7.6
		Muy poco	1	3.6	3.6	11.2
		En ocasiones	9	33.3	33.3	44.5
		Habitualmente	9	33.3	33.3	77.8
		A diario	6	22.2	22.2	100.0
		Total	27	100.0	100.0	
Entre 10 y 25	Válido	Nada	3	7.5	7.5	7.5
		Muy poco	5	12.5	12.5	20.0
		En ocasiones	15	37.5	37.5	57.5
		Habitualmente	14	35.0	35.0	92.5
		A diario	3	7.5	7.5	100.0
		Total	40	100.0	100.0	
Más de 25	Válido	Muy poco	2	13.3	13.3	13.3
		En ocasiones	4	26.7	26.7	40.0
		Habitualmente	6	40.0	40.0	80.0
		A diario	3	20.0	20.0	100.0
		Total	15	100.0	100.0	

Ítem 14. El desarrollo de la comprensión lectora se apoya en la expresión escrita.

Al margen de su experiencia, la mayoría del profesorado apoya habitualmente el trabajo comprensivo a través de producción escrita. De hecho, el 51.9% con menos de 10 años; el 62.5% entre 10 y 25 años y el 60% con experiencia superior 25 años desarrollan de forma habitual propuestas de expresión escrita. Al contrario, un

porcentaje inferior trabaja diariamente esta habilidad lingüística, siendo el 14.8% con experiencia inferior a 10 años; el 15% entre 10 y 25 años y el 20% más de 25 años.

En relación con frecuencias menos regulares, esta destreza lingüística es abordada en ocasiones por el 29.6% con menos de 10 años y el 20% respectivamente docentes que tienen entre 10 y 25 años y más de 25 años. Por último, el 3.7% en la enseñanza menos de 10 años y el 2.5% entre 10 y 25 años apoyan muy poco la comprensión de textos con la escritura.

Tabla 594

Expresión escrita y desarrollo de la comprensión lectora según la experiencia

Años como docente			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Menos de 10	Válido	Muy poco	1	3.7	3.7	3.7
		En ocasiones	8	29.6	29.6	33.3
		Habitualmente	14	51.9	51.9	85.2
		A diario	4	14.8	14.8	100.0
		Total	27	100.0	100.0	
Entre 10 y 25	Válido	Muy poco	1	2.5	2.5	2.5
		En ocasiones	8	20.0	20.0	22.5
		Habitualmente	25	62.5	62.5	85.0
		A diario	6	15.0	15.0	100.0
		Total	40	100.0	100.0	
Más de 25	Válido	En ocasiones	3	20.0	20.0	20.0
		Habitualmente	9	60.0	60.0	80.0
		A diario	3	20.0	20.0	100.0
		Total	15	100.0	100.0	

Ítem 15. Al desarrollar la escritura tras la lectura, se plantea un proceso de creación de textos (planificación, textualización y revisión) orientado hacia la comprensión de lo leído.

Las prácticas posteriores a la lectura centradas en la producción textual son habitualmente desarrolladas por un porcentaje significativo de encuestados. De ahí que

el 48.2% con experiencia inferior a 10 años; el 52.5% entre 10 y 25 años y el 46.6% más de 25 años inician de forma habitual el proceso de creación textual. Además, le sigue el profesorado que trabaja ocasionalmente la escritura al leer, hallando el 29.6% con menos de 10 años; el 27.5% entre 10 y 25 años y el 26.7% más de 25 años. Sin embargo, este proceso de escritura es planificado a diario por una cantidad inferior de encuestados, siendo el 14.8% experiencia inferior a 10 años; el 10% entre 10 y 25 años y el 26.7% más de 25 años.

Por otra parte, con una frecuencia baja, el 3.7% del profesorado con menos de 10 años de experiencia elude el trabajo de la comprensión lectora desde un proceso de creación textual. Asimismo, aquellos que proponen muy poco componer textos tras la lectura son el 3.7% con menos de 10 años y el 10% entre 10 y 25 años.

Tabla 595

Proceso de creación de textos y comprensión lectora según la experiencia

Años como docente				Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Menos de 10	Válido	Nada	1	3.7	3.7	3.7	
		Muy poco	1	3.7	3.7	7.4	
		En ocasiones	8	29.6	29.6	37.0	
		Habitualmente	13	48.2	48.2	85.2	
		A diario	4	14.8	14.8	100.0	
		Total	27	100.0	100.0		
Entre 10 y 25	Válido	Muy poco	4	10.0	10.0	10.0	
		En ocasiones	11	27.5	27.5	37.5	
		Habitualmente	21	52.5	52.5	90.0	
		A diario	4	10.0	10.0	100.0	
		Total	40	100.0	100.0		
Más de 25	Válido	En ocasiones	4	26.7	26.7	26.7	
		Habitualmente	7	46.6	46.6	73.3	
		A diario	4	26.7	26.7	100.0	
		Total	15	100.0	100.0		

Ítem 16. Se leen textos y sucesivamente se realizan actividades de comprensión lectora.

La lectura de textos acompañada de tareas de apropiación es un planteamiento de trabajo habitualmente abordado. De hecho, el 51.9% con menos de 10 años; el 60% entre 10 y 25 años y el 46.7% con más de 25 años apoyan la lectura con actividades de interpretación textual. No obstante, un porcentaje representativo lo hace a diario, el cual coincide con el 33.3% de encuestados en la enseñanza menos de 10 años; el 22.5% entre 10 y 25 años y el 40% experiencia superior a 25 años.

Hay que tener en cuenta que algunos profesores siguen en ocasiones esta secuencia de lectura, concretamente el 14.8% con experiencia inferior a 10 años; el 15% en la docencia entre 10 y 25 años y el 13.3% con más de 25 años. Además, el 2.5% con experiencia media muy pocas veces lee textos y sucesivamente realiza tareas de comprensión lectora.

Tabla 596

Lectura y actividades de comprensión lectora según la experiencia

Años como docente			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Menos de 10	Válido	En ocasiones	4	14.8	14.8	14.8
		Habitualmente	14	51.9	51.9	66.7
		A diario	9	33.3	33.3	100.0
		Total	27	100.0	100.0	
Entre 10 y 25	Válido	Muy poco	1	2.5	2.5	2.5
		En ocasiones	6	15.0	15.0	17.5
		Habitualmente	24	60.0	60.0	77.5
		A diario	9	22.5	22.5	100.0
		Total	40	100.0	100.0	
Más de 25	Válido	En ocasiones	2	13.3	13.3	13.3
		Habitualmente	7	46.7	46.7	60.0
		A diario	6	40.0	40.0	100.0
		Total	15	100.0	100.0	

Ítem 17. Se fortalece la comprensión lectora a partir del uso de estrategias de lectura desde todas las áreas.

La intervención estratégica durante la lectura para fortalecer la comprensión lectora desde todas las áreas es un planteamiento de trabajo abordado habitualmente por el profesorado al margen de su experiencia. En primer lugar, el 70.4% con menos de 10 años; el 40% entre 10 y 25 años y el 53.3% más de 25 años fortalecen habitualmente la comprensión lectora con estrategias de lectura en todas las áreas. Frente a estos, el 22.2% con experiencia inferior a 10 años y el 40% equitativamente en docentes que tienen entre 10 y 25 años y más de 25 años introducen este tratamiento metodológico de la lectura diariamente.

Por otra parte, con frecuencias inferiores, este modelo estratégico de comprensión es planteado en ocasiones por el 17.5% ente 10 y 25 años y el 6.7% con más de 25 años. A su vez, fortalecen muy poco esta competencia a partir de habilidades en todas las áreas el 7.4% de docentes con menos de 10 años y el 2.5% entre 10 y 25 años.

Tabla 597

Fortalecimiento estratégico al comprender según la experiencia

Años como docente			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Menos de 10	Válido	Muy poco	2	7.4	7.4	7.4
		Habitualmente	19	70.4	70.4	77.8
		A diario	6	22.2	22.2	100.0
		Total	27	100.0	100.0	
Entre 10 y 25	Válido	Muy poco	1	2.5	2.5	2.5
		En ocasiones	7	17.5	17.5	20.0
		Habitualmente	16	40.0	40.0	60.0
		A diario	16	40.0	40.0	100.0
		Total	40	100.0	100.0	
Más de 25	Válido	En ocasiones	1	6.7	6.7	6.7
		Habitualmente	8	53.3	53.3	60.0
		A diario	6	40.0	40.0	100.0
		Total	15	100.0	100.0	

Ítem 18. La formación docente recibida en torno a la enseñanza de la comprensión lectora se comprueba en el aula.

La demostración en la práctica de los conocimientos formativos recibidos en torno a la comprensión lectora es realizada en ocasiones o de forma habitual. Respecto a la comprobación esporádica, el 40.7% con menos de 10 años; el 37.5% entre 10 y 25 años y el 33.3% con más de 25 años valoran ocasionalmente la formación docente. Por otra parte, la aplicación habitual de los conocimientos formativos adquiridos es planteada por el 40.7% con experiencia inferior a 10 años; el 37.5% entre 10 y 25 años y el 40.1% más de 25 años.

Hay que considerar que algunos encuestados comprueban esta capacitación a diario, siendo el 11.1% en la enseñanza menos de 10 años; el 12.5% entre 10 y 25 años y el 13.3% con más de 25 años de experiencia. Opuestamente, un porcentaje similar de encuestados comprueba muy poco la formación, entre ellos destacar el 7.5% con menos de 10 años y el 12.5% entre 10 y 25 años. A su vez, el 13.3% con más de 25 años de experiencia no valoran nunca la instrucción adquirida.

Tabla 598

Comprobación de la formación docente según la experiencia

Años como docente			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Menos de 10	Válido	Muy poco	2	7.5	7.5	7.5
		En ocasiones	11	40.7	40.7	48.2
		Habitualmente	11	40.7	40.7	88.9
		A diario	3	11.1	11.1	100.0
		Total	27	100.0	100.0	
Entre 10 y 25	Válido	Muy poco	5	12.5	12.5	12.5
		En ocasiones	15	37.5	37.5	50.0
		Habitualmente	15	37.5	37.5	87.5
		A diario	5	12.5	12.5	100.0
		Total	40	100.0	100.0	
Más de 25	Válido	Nada	2	13.3	13.3	13.3
		En ocasiones	5	33.3	33.3	46.6
		Habitualmente	6	40.1	40.1	96.7
		A diario	2	13.3	13.3	100.0
		Total	15	100.0	100.0	

VII.6.3. Análisis cualitativo

El análisis temático de la información obtenida en las respuestas abiertas del cuestionario ha exigido la codificación y creación de redes con Atlas.ti. La información recogida se ha categorizado en dimensiones temáticas generando las siguientes redes con las que percibir visualmente información. Además, son extraídos treinta y seis códigos vinculados a dichas dimensiones, mostrado en la Tabla 599.

Tabla 599

Relación de unidades de contexto y descriptores

Unidades de contexto	Descriptores o unidades de registro
Proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora	Actividades Metodología Agrupamientos Estrategias metacognitivas Niveles de comprensión lectora Tipología textual
Componentes a nivel de centro	Familia Formación docente Mejoras a nivel de centro Recursos Plan lector
Uso de las TIC	Actividades TIC Animaciones online Audiocuentos y cuentos interactivos Búsquedas en Internet Juegos interactivos Programas interactivos Textos interactivos Mapas interactivos Pizarra digital
Plan lector	Fomento de la lectura Lectura con actividades Libro de texto Proyectos

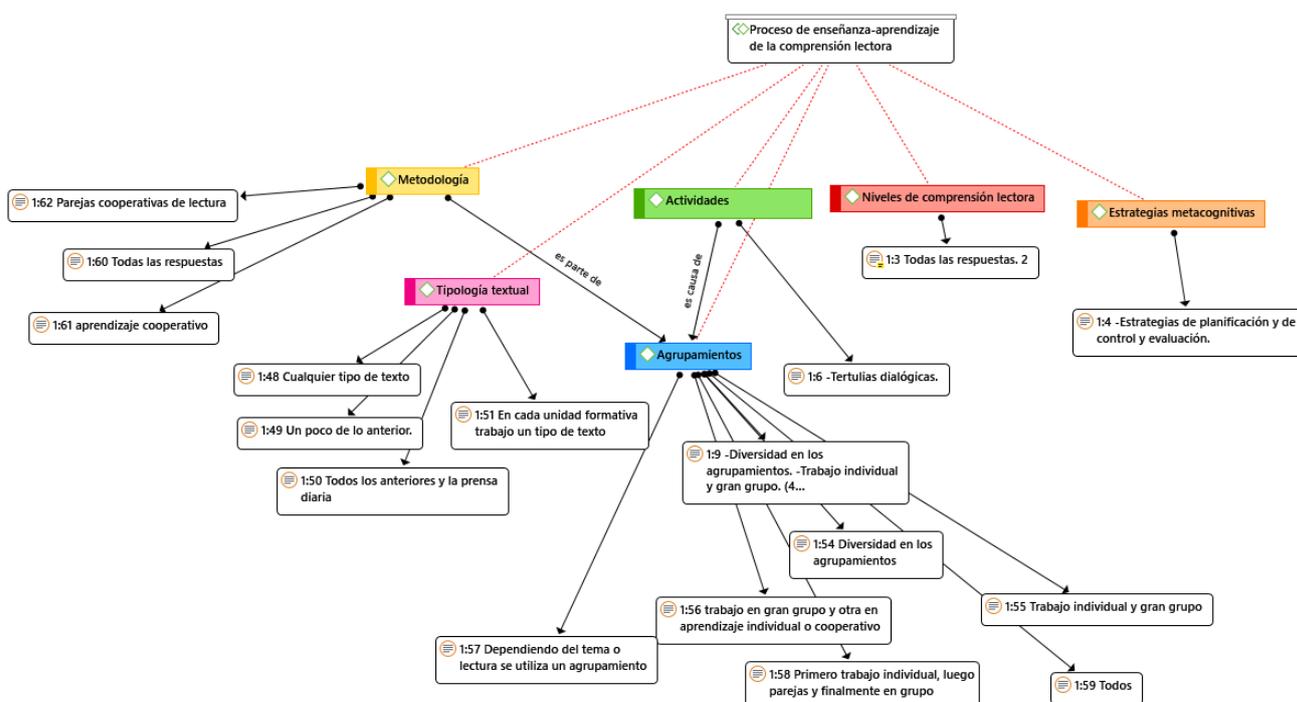
Dimensión 1. Proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora en el aula.

La información cualitativa extraída del cuestionario ha permitido la creación de una red sobre aquellos aspectos pedagógicos y componentes característicos del modelo de desarrollo comprensivo de la lectura, la cual está compuesta de códigos

como: metodología y agrupamientos, tipología textual, propuestas prácticas, niveles de lectura y procedimientos estratégicos.

En primer lugar, basándonos en la Figura 20, el profesorado determina que metodológicamente las secuencias de lectura y comprensión textual envuelven propuestas vinculadas al aprendizaje cooperativo, estableciendo las parejas cooperativas de lectura como técnica emprendida en el aula que facilita la interacción y promueve la interpretación conjunta del texto. Por tanto, esta alternativa metodológica contribuye a que los lectores procesen información y compartan interpretaciones sobre el texto a través de pautas o indicaciones que va marcando durante el proceso lector.

Figura 20
Red de la dimensión 1



Fuente: Elaboración propia.

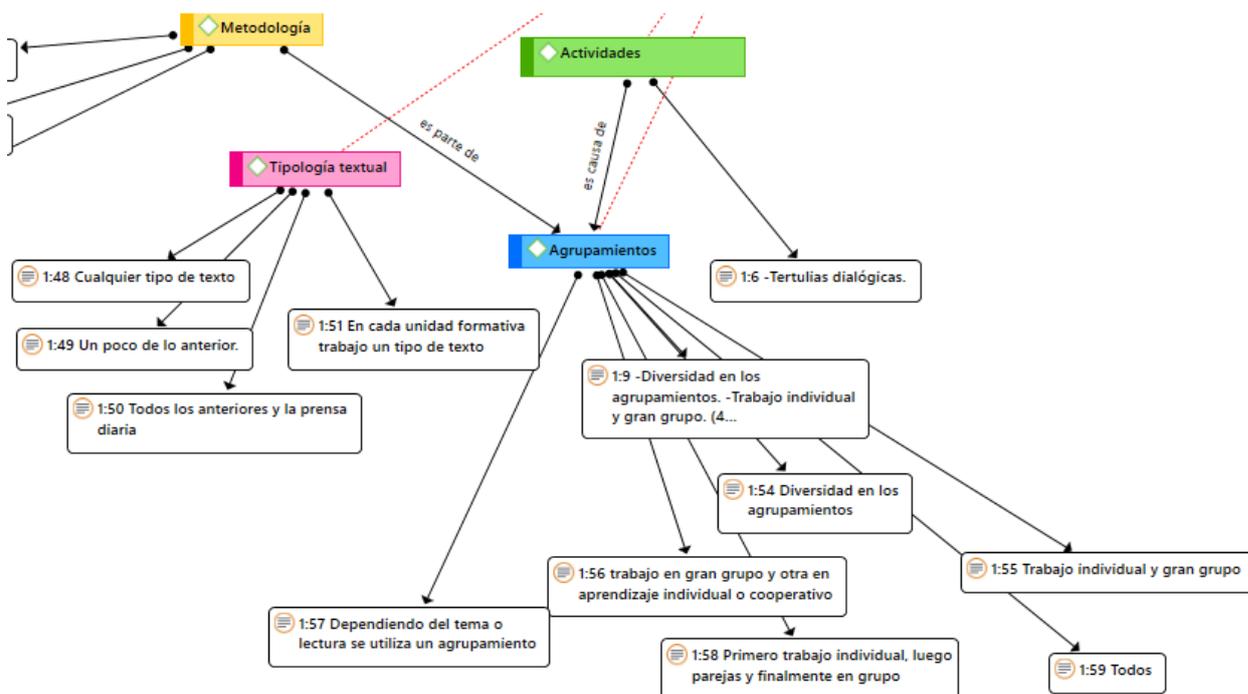
La Figura 20 manifiesta de forma visual la ramificación obtenida de las respuestas abiertas aportadas en las preguntas vinculadas la percepción de determinados componentes del modelo de trabajo de la comprensión lectora.

Asociado al componente metodológico, las formas de organización es un código que adopta entre el profesorado diversas posibilidades entre las que predominan el trabajo individual y gran grupo, al que acompaña el trabajo cooperativo y en parejas. De

todas formas, el profesorado sostiene que la selección del agrupamiento depende del tipo de propuesta o práctica educativa planificada. Por ello, entre las actividades, el profesorado propone la realización de tertulias dialógicas que envuelven formas de organización afines al trabajo en gran grupo, tal como muestra la Figura 21.

Figura 21

Red de la dimensión 1 y componente agrupamiento



Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, entre las respuestas aportadas por los encuestados, el planteamiento de trabajo del proceso de comprensión plasma el desarrollo de todos los niveles de lectura y, además, la ejercitación de destrezas metacognitivas especificando en estrategias de planificación, control y evaluación. Finalmente, las citas identifican la programación de secuencias de lectura con cualquier texto que ejercitan la interpretación y capacidades comprensivas del alumnado.

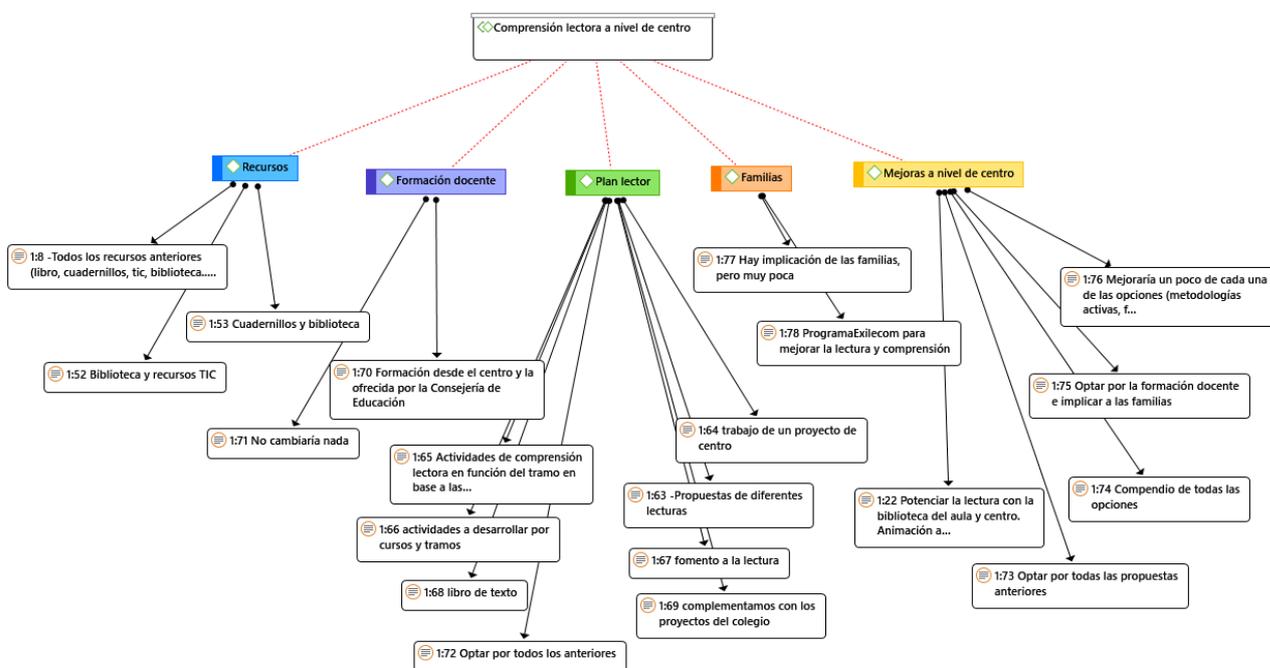
Dimensión 2. La comprensión lectora a nivel de centro.

Los centros educativos ofrecen variedad de recursos con los que planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje de esta competencia, entre ellos destaca la

utilización de la biblioteca, el acceso a recursos TIC o el trabajo desde cuadernillos y fichas de lectura acompañadas con actividades.

Figura 22

Red de la dimensión 2

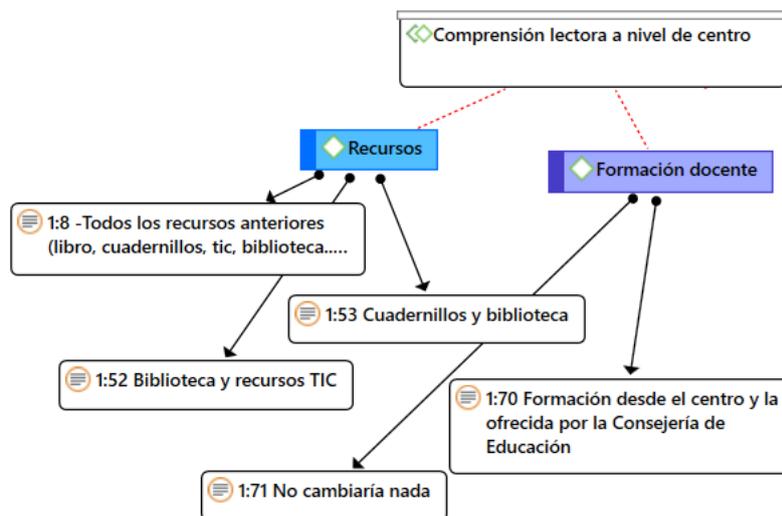


Fuente: Elaboración propia.

Entre los elementos proporcionados por el centro, mostrados en la Figura 22, la oferta formativa es considerada idónea por el profesorado, la cual está enfocada en aquellos programas formativos ofrecidos por la Consejería de Educación, junto a proyectados desde los centros. Por otra parte, otro componente es la implicación familiar citando que es escasa.

Figura 23

Red de la dimensión 2 y componente formación docente

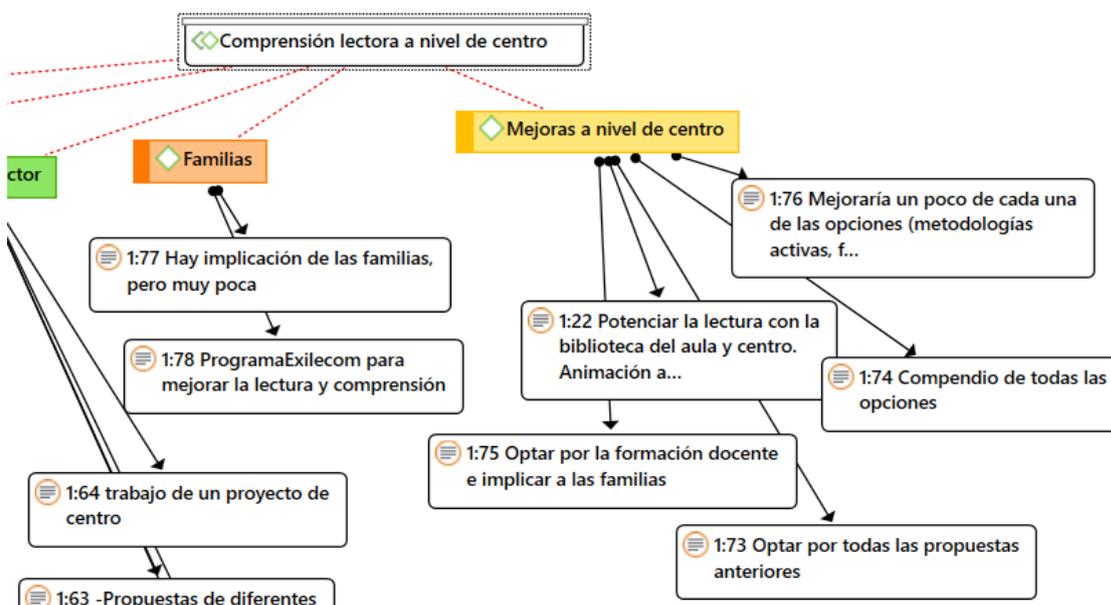


Fuente: Elaboración propia.

Con el fin de mejorar este proceso de enseñanza, el profesorado aporta información relevante sobre mejoras que deben ser emprendidas desde los centros, reconociendo la combinación de medidas (implicación familiar, inclusión de metodologías activas, renovación de la formación...) como alternativa principal.

Figura 24

Red de la dimensión 2 y componentes mejoras y familia

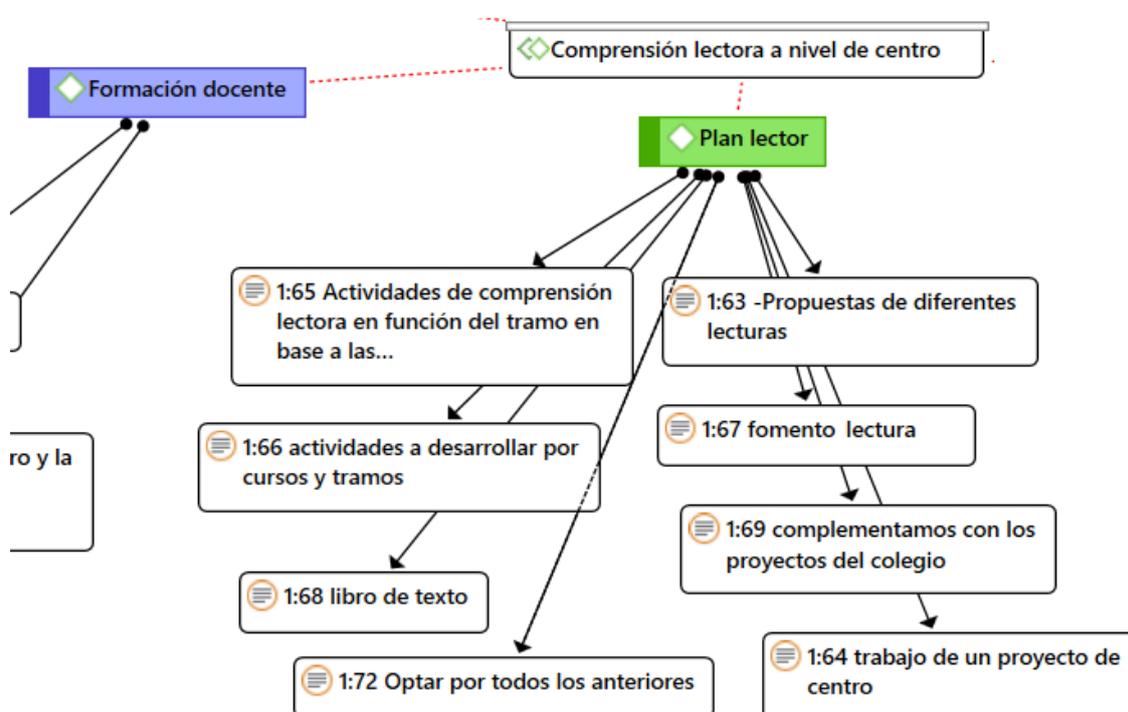


Fuente: Elaboración propia.

Por último, entre los recursos ofrecidos desde los centros, la potenciación de la biblioteca de aula y de centro es clave con el fin de trabajar la comprensión lectora a la vez que se acerca al alumnado a la lectura. Unido a ello, otro elemento representativo es el Plan lector, codificándolo como componente de este proceso de enseñanza-aprendizaje que impulsa las capacidades comprensivas desde el trabajo con lecturas y actividades diversificadas por niveles, junto a propuestas vinculadas al fomento de la lectura.

Figura 25

Red de la dimensión 2 y componente Plan lector



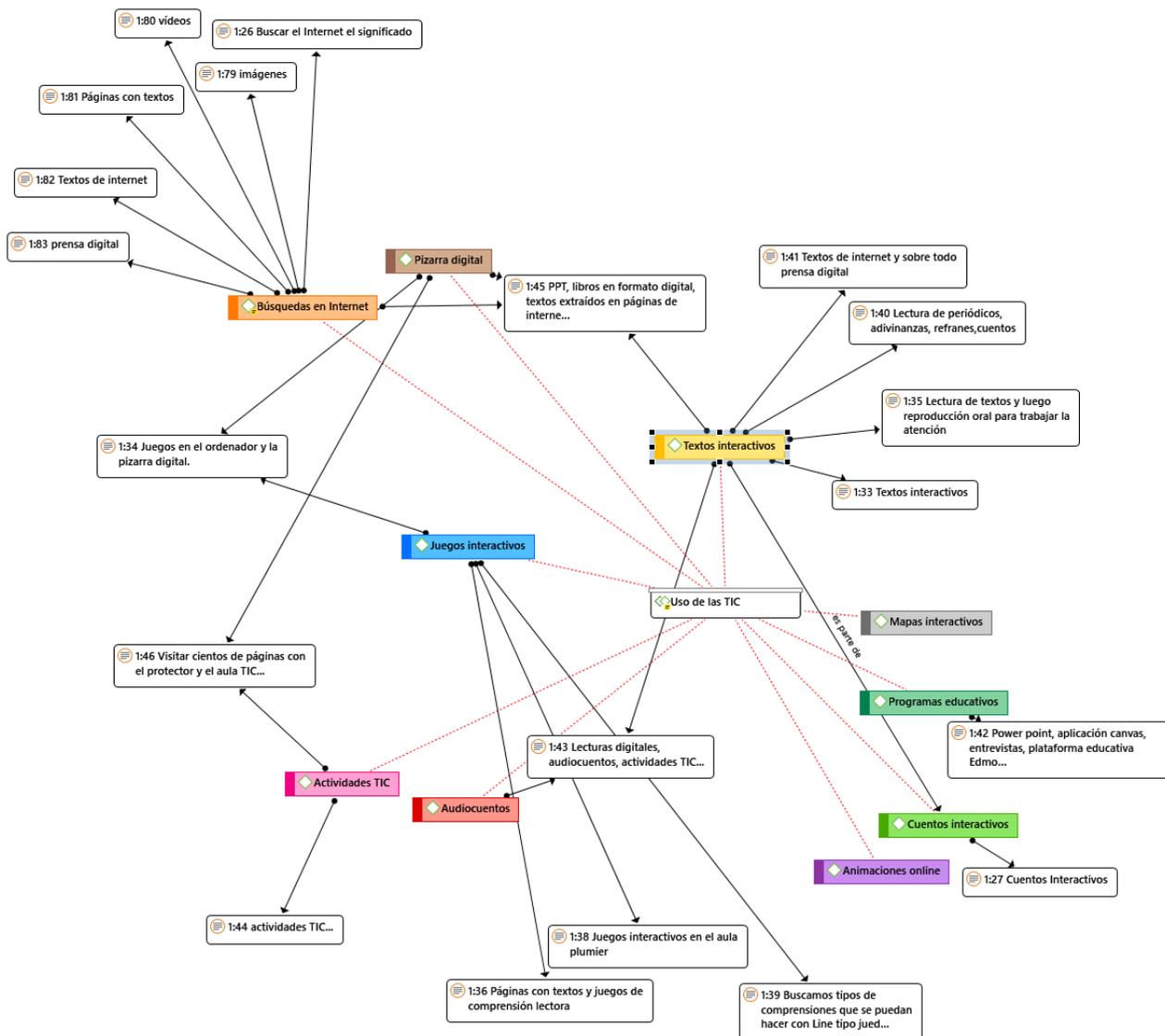
Fuente: Elaboración propia.

Dimensión 3. Papel de las TIC ante el desarrollo del proceso lector.

La comprensión de textos desde un contexto que envuelve el uso de las TIC es una dimensión extraída con la información cualitativa aportada por el profesorado en la pregunta quince del cuestionario, la cual sugería la recopilación de recursos y propuestas TIC que los docentes implementan al ejercitar la comprensión lectora, las cuales están representadas en distintos códigos y citas en la Figura 26.

Figura 26

Red de la dimensión 3



Fuente: Elaboración propia.

En primer lugar, la realización de búsquedas en Internet es una opción de trabajo que el profesorado aplica en el aula con el fin de desarrollar el componente comprensivo de la lectura. Estas búsquedas están enfocadas en trabajar esta competencia accediendo a hipertextos en páginas web o prensa, imágenes, vídeos o incluso la búsqueda del significado de palabras. Asimismo, los textos interactivos es otra alternativa con la que leer y comprender cualquier tipología textual (periódicos, adivinanzas, refranes, cuentos, textos de Internet...), lo que supone un modelo de trabajo enfocado a la práctica de la lectura digital.

Por otra parte, esta capacidad es entrenada a partir de juegos interactivos a los que el profesorado recurre para que el alumnado realice lectura digital acompañada de actividades interactivas que en muchos casos son abordadas en sesiones desde el aula pluri del centro. A su vez, los programas educativos y animaciones online aportan la opción de realizar lecturas acompañadas de distintas actividades de comprensión lectora, tal como muestra la Figura 28.

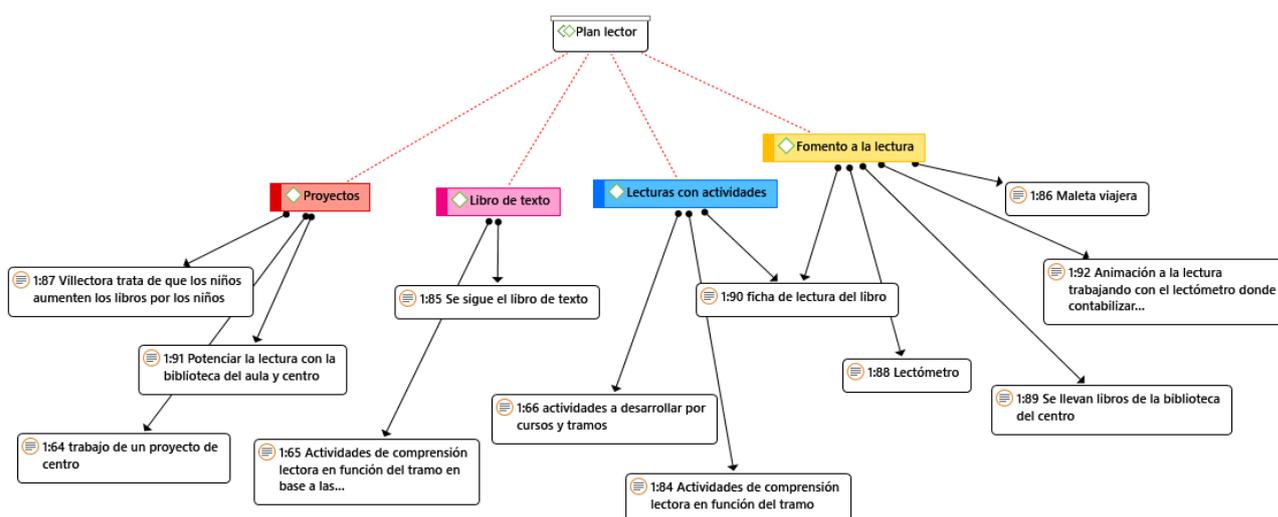
Finalmente, entre las actividades posteriores a la lectura, la síntesis de información de un texto es abordada a través de la creación de mapas mentales, aunque el profesorado no especifica las aplicaciones y herramientas digitales utilizadas ante la elaboración de esquemas o mapas mentales.

Dimensión 4. Plan lector

Al observar la existencia de distintos códigos y citas referentes al Plan lector, es creada una red de códigos que sintetizan información referente al enfoque que adopta este proyecto de centro, tal como ilustra la Figura 26.

Figura 29

Red de la dimensión 4



Fuente: Elaboración propia.

En primer lugar, los resultados obtenidos a través de la codificación categórica en Atlas.ti manifiesta que los centros educativos vinculan este plan a los proyectos

desarrollados desde el centro a través de la realización de lectura y actividades de animación lectora en espacios como la biblioteca de aula y centro.

Por último, el desarrollo del Plan lector se apoya en recursos como los libros de texto recurriendo a las actividades ofrecidas por cursos y tramo. Unido a ello, el profesorado recurre a lecturas con actividades con el fin de aplicar este programa.

CAPÍTULO VIII: CONSIDERACIONES FINALES

CAPÍTULO VIII: CONSIDERACIONES FINALES

Este capítulo expone las conclusiones obtenidas tras la interpretación de los datos y junto al grado de consecución de los objetivos, valorando los resultados y discutiendo su implicación educativa.

Por otro lado, el apartado incluye las limitaciones del estudio, componentes externos que han formado parte del proceso de investigación. Asimismo, un espacio de reflexión es abierto hacia propuestas novedosas con las que iniciar estudios y líneas de indagación en el campo de la enseñanza de la comprensión lectora con la exposición de futuras líneas de investigación.

VIII.1. Conclusiones

Las conclusiones del estudio son presentadas basándonos en las dimensiones recogidas en el cuestionario y la parrilla de contenido, las cuales han descrito el desarrollo de esta competencia en los siguientes ámbitos. En primer lugar, el planteamiento de trabajo del proceso de enseñanza de la comprensión lectora a nivel de aula a través de las prácticas pedagógicas del profesorado y, seguidamente, componentes característicos y recursos ofrecidos por los centros.

VIII.1.1. Trabajo a nivel de aula

Los resultados aportan una visión global del tratamiento de aspectos didácticos y componentes pedagógicos característicos de este contexto de trabajo, no obteniendo diferencias estadísticamente significativas en función de las variables sexo, tramo que imparte o años como docente. De todas formas, son mencionadas las diferencias extraídas.

Una vez realizado este diagnóstico, los datos demuestran carencias e insuficiencias en componentes enfocados a proyectar un proceso de aprendizaje orientado al éxito y una adecuada formación lectora. Coincidiendo con Rodríguez (2017) coexisten algunas lagunas que impiden el correcto aprendizaje lector del alumnado, las cuales detallamos a continuación.

Dimensión I. Tipología de textos

El profesorado prioriza la selección de textos literarios en las secuencias de lectura, accediendo la mayoría a textos narrativos. Pese a que la formación de lectores expertos exige el dominio lector y abordaje de la comprensión lectora con cualquier tipo de texto (Calero, 2011), los docentes prefieren el género literario. Por otro lado, en relación a los textos menos comprendidos, la comprensión lectora es trabajada en menor medida a través de textos no literarios. De hecho, la lectura comprensiva de textos informativos y expositivos no es ejercitada en encuestados con menos de 10 años y entre 10 y 25 años de experiencia y ningún docente con más de 25 años de experiencia considera la lectura de textos líricos.

Es fundamental el desarrollo comprensivo con distintos tipos de textos y estructuras escritas (Cooper, 1990). Por ello, Colomer y Camps (1996) aconsejan la lectura de textos complejos con los que emplear diversos mecanismos de interpretación textual. En cambio, los docentes manifiestan predilección por secuencias de lectura de textos narrativos que, además, coincide ser la tipología textual por la que se inclinan las editoriales. De acuerdo con ello, en la práctica en el aula, los agentes educativos han de reformular las alternativas de lectura incluyendo textos diversos que posibiliten la formación de lectores capacitados para comprender cualquier texto.

Dimensión II. Niveles de comprensión lectora.

Al ejercitar el componente comprensivo de la lectura, el alumnado ha de ir más allá de la representación lingüística del texto profundizando en distintos niveles de comprensión. Los datos revelan que esta competencia es sobre todo trabajada desde el nivel literal, inferencial y crítico, dejando las habilidades metacomprendivas en segundo plano. Igualmente, inmersos en este contexto, las variables del estudio determinan que el nivel inferencial y literal es ejercitado más por mujeres, mientras que los hombres optan por el crítico. Por otra parte, los docentes con más de 25 años de experiencia trabajan en menor grado el nivel literal al practicar el inferencial y crítico. A su vez, el nivel metacomprendivo es desarrollado fundamentalmente por profesores en la enseñanza entre 10 y 25 años.

Por el contrario, el nivel metacomprendivo es trabajado en menor medida ya que, al trazar la ejercitación de esta habilidad, las actividades propuestas ponen en práctica el resto de niveles de lectura. Coincidiendo con Canquiz-Rincón et al. (2021), la

planificación de actividad desatiende las destrezas metacognitivas centradas en autorregular en todo momento la lectura, tal como la formulación de inferencias. Igualmente, las evidencias ofrecidas por Crespo et al. (2003) manifiestan la preferencia del profesorado por preguntas específicas sobre el contenido del texto para evaluar la comprensión, optando pocos por preguntas reflexivas centradas en procedimientos metacomprendivos. De modo que es esencial que los docentes planifiquen e impulsen habilidades metacognitivas en cualquier momento de la lectura si procuramos que el lector alcance un buen grado de comprensión y aprenda a recuperar y controlar al leer. La metacognición ha de ser aplicada para perfeccionar las estrategias implementadas al comprender textos (Das Graças, Quintana y Regina, 2019).

Los resultados demuestran que las tareas proyectadas al leer tienen como propósito la obtención de información explícita e implícita, aportando menos relevancia a tareas vinculadas a la generación de opiniones sobre el contenido del texto o al control de la comprensión que ejercitan el nivel crítico y metacomprendivo. Unido a ello, la selección de actividad de expresión escrita enfocadas a la recopilación de información sobre el texto es un planteamiento de trabajo común entre el profesorado, respaldando el desarrollo lector desde el contexto literal. De igual forma, un estudio abordado por Das Graças et al. (2019) establece que el trabajo pedagógico de docentes de Educación Primaria está enfocado en la información explícita.

Por otra parte, partiendo de la tipología de preguntas, el trabajo posterior a la lectura incide en la ejercitación paralela de todos los niveles de lectura a través de actividades con preguntas de respuesta literal, inferencial, crítica y creativa; mostrando los docentes del primer tramo, hombres y con experiencia entre 10 y 25 años predilección sobre esta combinación. Unido a ello, un porcentaje similar especifica propuestas centradas en el nivel crítico a través de preguntas de opinión, reflexión crítica y creativa, desarrolladas en mayor medida en segundo tramo y por docentes con más años en la docencia. Por último, el trabajo exclusivo con preguntas de respuesta literal es plasmado por más mujeres.

Las preferencias en relación a la tipología de preguntas demuestran que el nivel crítico es más trabajado en segundo tramo, mientras que docentes que imparten clase en primer tramo apuestan por preguntas de cualquier nivel. Asimismo, las preguntas de comprensión lectora reflejan una perspectiva enriquecida. Al combinar preguntas, el lector no se limita en la extracción de información explícita, trabajando más allá del nivel literal.

Dimensión III. Estrategias de comprensión lectora.

Mejorar la competencia lectora exige la adquisición de estrategias durante el proceso lector. Para ello, las prácticas pedagógicas han de enriquecer la comprensión de textos con la introducción de estos procedimientos estratégicos en cada estadio de la lectura. La investigación demuestra que el profesorado secuencía las transiciones que capacitan al alumnado a construir progresivamente una comprensión textual y, a su vez, la combinación de estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivo-motivacionales es una práctica con la que trabaja la mitad del profesorado al leer activamente, prevaleciendo el uso diario en docentes hombres y con menos experiencia.

El uso de estrategias variadas de lectura es clave en el desarrollo comprensivo del alumnado. Ante la adquisición de significados, la utilización de las mismas ha de contextualizarse evitando la adquisición limitada de estas destrezas (Mateos, 1991). Al indagar la frecuencia con las que son implementadas estas estrategias antes, durante y después de la lectura es observada la utilización diaria o habitual al leer activamente, siendo inferior los docentes que las introducen de forma ocasional. Por otra parte, las estrategias afectivo-motivacionales tendrían que implementarse más asiduamente, al ser las habilidades plasmadas en menor medida en las secuencias de lectura.

La combinación de estrategias, abordada por más de la mayoría de encuestados, hace patente la relevancia de enseñar a construir una interpretación textual amplia que profundice en los distintos niveles de lectura, no prescindiendo ningún docente de su tratamiento. Sin embargo, un estudio realizado por Robledo, Fidalgo y Méndez del Río (2019) evidencia que las alternativas prácticas desarrolladas en mayor medida coinciden con estrategias cognitivas y la realización de preguntas.

La instrucción en el uso de estrategias de lectura es un modelo de trabajo de la lectura que los docentes tienen que abordar desde todas las áreas. Por tanto, la introducción de estas destrezas atañe a todo el profesorado (Serra y Oller, 1997), siendo necesario un tratamiento lector transversal que ejercite de forma paralela la comprensión lectora. En cambio, aunque se leen a diario textos en clase, la mayoría de los docentes introducen habitualmente estrategias lectoras desde cualquier área. Por todo ello, podemos llegar a la conclusión de que el profesorado trabaja habitual o diariamente con ellas desde cualquier área, siendo muy pocos los que enfocan este tratamiento en una mera lectura.

III.1. Antes de la lectura.

El contexto de trabajo previo a la lectura apuesta por el desarrollo integral de habilidades que anticipan el contenido del texto, le sigue un planteamiento enfocado en la predicción del contenido recurriendo a las imágenes, el título o los subtítulos de la lectura. Coincidiendo con Díaz (2013), el uso de imágenes o pistas contextuales es habitual al intuir el contenido de una lectura. Además, las propuestas de trabajo que ofrecen los libros de texto inciden en la generación de predicciones a partir de las imágenes o el título de la lectura.

Por otra parte, los resultados manifiestan que las actividades vinculadas a la formulación de preguntas previas sobre el texto son abordadas en menor medida por el profesorado, aunque más común en segundo tramo. Por último, las variables demuestran discrepancias entre las alternativas prácticas seleccionadas por el profesorado. En concreto, docentes hombres y del primer tramo prefieren trabajar combinando distintas estrategias y, al contrario, la activación de conocimientos previos y formulación de preguntas son pautas que escogen mujeres.

III.2. Durante la lectura.

La ejercitación de estrategias de apoyo y repaso es el procedimiento de trabajo que predomina durante la lectura, más característico en segundo tramo y entre el profesorado con experiencia inferior y media. A este contexto le sigue una secuencia de lectura con estrategias diversas ya que más de la mitad del profesorado ejercita mientras lee habilidades cognitivas, metacognitivas y afectivo-motivacionales, comúnmente planteadas en primer tramo.

Por otra parte, el profesorado opta en menor medida por la realización de inferencias y formulación de predicciones e hipótesis, especialmente en segundo tramo. No obstante, esta estrategia es preferida por los docentes con mayor experiencia. Cabe destacar que un análisis de sesiones de lectura llevado a cabo por Robledo et al. (2019) determina la producción de preguntas como la estrategia de interacción menos empleada. Igualmente, al analizar secuencias de lectura, Fuentes et al. (2021) revela que el profesorado no modela procedimientos vinculados a la predicción o generación y comprobación de hipótesis en este momento. Por tanto, coincidiendo con Iturra (2015), las actuaciones emprendidas por los docentes durante la lectura no envuelven procedimientos de control y supervisión. Además, al igual que reconocen Tolchinsky y

Ríos (2009), las prácticas didácticas evaden la oportunidad de realizar predicciones sobre la lectura. La detención de la lectura para recapitular y reflexionar, la realización de conexiones, la formulación de preguntas o elaboración de inferencias son estrategias que posibilitan al lector tomar el control de lo que lee a fin de evaluar el grado de comprensión alcanzado. Por ello, hay que modelar prácticas basadas en estos procedimientos que convierten al lector en un agente activo capaz de apropiarse del texto en todo momento.

Es durante la lectura cuando el lector toma el control del texto usando los conocimientos disponibles para comprender. La introducción de estrategias variadas es favorable para el lector ya que, durante la lectura, no solo repasa la comprensión de lo leído, sino que construye un camino directo hacia la adquisición de conocimientos.

III.4. Después de la lectura

El trabajo posterior a la lectura acoge entre el profesorado dos procedimientos principales de actuación. En primer lugar, la comprobación de expectativas en torno al texto a través de la recapitulación y reflexión y, por otro lado, la combinación de estrategias que plasma un trabajo posterior basado en la autoevaluación, la recapitulación y reflexión y la síntesis y obtención de datos.

La autoevaluación del proceso de comprensión lectora es el procedimiento de trabajo menos ejercitado. Pese a ser una estrategia que, destaca en primer tramo, los datos sugieren plantear actividades con las que reflexionar sobre los conocimientos adquiridos sobre el texto y visibilizar el grado de comprensión generado tras la lectura.

Estrategias metacognitivas

Las estrategias metacognitivas que los docentes ponen en marcha al leer son variadas prevaleciendo aquellas centradas en controlar y supervisar por medio de la relectura o formulación de preguntas. De igual modo, los libros de texto diseñan tareas que exigen al lector la relectura del texto. No obstante, plasmando el desarrollo lector pleno en metacompreensión, un porcentaje similar de docentes apuestan por la combinación de estrategias de planificación, control y supervisión y evaluación, más representativo en mujeres con predilección por habilidades de apoyo y repaso.

Por el contrario, las habilidades de planificación quedan en segundo plano ya que escasos docentes extraen conocimientos previos o determinan el propósito de lectura. Además, la ejercitación exclusiva de estas estrategias no es planteada por el profesorado con mayor experiencia y, junto a ello, los docentes con experiencia inferior a 10 años desarrollan en menor medida estrategias metacognitivas.

Los hallazgos coinciden en que son insuficientes las demandas metacognitivas en las prácticas de lectura (Llamazares et al., 2013). La escasez de estrategias metacognitivas, propuestas por los docentes e incluidas en los libros de texto, es un componente que podría vincularse a las carencias al comprender, obviando la implementación de procedimientos que lleven al lector a la toma de control de la comprensión y la superación de posibles carencias, requiriéndose de prácticas que incentiven su ejercitación en el aula (Robledo et al., 2019). Coincidiendo con Fuentes et al. (2021) la desestimación de estas habilidades durante la lectura damnifica el trabajo metacognitivo que avanza en la construcción de significados. El predominio de propuestas de carácter cognitivo en contextos de instrucción evade la práctica de destrezas autorreguladoras, las cuales podrían obstaculizar el desarrollo de esta competencia, no siendo suficientes para potenciarla.

Dimensión IV. Rol docente

El rol del docente ante la enseñanza de la comprensión lectora propicia una actitud activa en los discentes, puesto que dinamiza su participación mediante el uso de estrategias encaminadas a comprender. El profesorado trabaja la comprensión de textos recurriendo al uso de estrategias antes, durante y después, pero son requeridas estrategias que enfatizan la captación de la atención. Es posible inferir que el comportamiento lector del alumnado está totalmente guiado por el docente. En la misma línea, Calero (2011), admite que estas estrategias desembocan en responder a preguntas formuladas por el docente. Por tanto, la interacción docente y alumno desemboca en una instrucción basada en el establecimiento, transmisión y realización de preguntas, insuficiente para el verdadero trabajo de la comprensión lectora (Robledo et al., 2019). A partir de aquí, convendría analizar en detalle la práctica en el aula para introducir procedimientos que envuelvan métodos activos de trabajo en los que el alumnado toma el control del proceso de comprensión.

Por otra parte, los datos esclarecen que durante el desarrollo lector se le asigna menor importancia a la lectura ordenada del texto; la ejercitación de la fluidez y velocidad

lectora y el restablecimiento de la atención. Unido a ello, el análisis por variables determina que la lectura ordenada del texto es más frecuentemente en mujeres y el trabajo en torno a la velocidad y fluidez lectora predomina en segundo tramo. Sin embargo, estas habilidades tendrían que ser ejercitadas en mayor medida desde los primeros cursos con el fin de mejorar la competencia en comprensión lectora.

Partiendo del fomento y uso de estrategias que construyen una comprensión de lo que lee, determinamos que el rol del profesorado es activo y participativo mediando entre el texto y el alumnado durante la lectura, adoptando pocos docentes un comportamiento activo solo tras la lectura. Aun así, con el fin de valorar la eficacia de esta práctica, convendría analizar la intervención del alumnado y el rendimiento lector generado.

Diálogo

Respecto a la intervención docente, el diálogo es una herramienta partícipe del proceso lector que orienta la construcción de significados e interpretación de lo leído. Esta práctica es usada por el profesorado de forma habitual, ocasional o diario durante la lectura. Es más, al controlar la comprensión, ningún docente lo emplea muy poco o nada.

El proceso lector es una práctica autodirigida (Solé, 2000) a través de la que se promueven estrategias que hacen al alumnado partícipe de un intercambio en forma de diálogo controlado por el docente. El docente, como mediador del proceso de comprensión, ha de producir entornos de aprendizaje basados en el diálogo que contribuyan a la construcción compartida de significados sobre el texto. No obstante, el predominio de un trabajo individual impediría la introducción del diálogo al comprender, siendo más idóneos aquellos agrupamientos basados en el trabajo en gran grupo o pequeños grupos.

Es primordial el diseño de intervenciones apropiadas durante la lectura para enfrentarnos a la comprensión lectora. Sin embargo, las conclusiones sugieren que un escaso número de docentes pone el foco de trabajo en el restablecimiento de la atención perdida por el alumnado durante el proceso lector. Son similares los resultados obtenidos por Bustos et al. (2017) quienes perciben escasas ayudas en forma de feedback que regulan este proceso. Para combatir obstáculos, el profesorado tiene que dedicar tiempo a la reconducción de la comprensión durante la lectura, evitando la

pérdida de la atención y una deficiente interpretación. Asimismo, los hallazgos respaldan la adopción por parte del discente de un papel secundario durante el proceso lector. Tal como sostiene Mateos (1991), el profesorado no enseña plenamente a participar activamente en este proceso de aprendizaje, siendo el lector incapaz de aplicarlas autónomamente durante la lectura.

La mediación docente es pieza clave del proceso de enseñanza de la comprensión lectora proyectando una disposición favorable al aprendizaje y diseñando procesos de enseñanza contextualizados, renovados y planificados desde el diálogo. De hecho, la motivación tiene repercusión ante el desarrollo de estructuras cognitivas (Oistein y Bråten, 2009), siendo un pilar sobre el que construir la comprensión de un texto (Tapia, 2005). En términos de porcentaje, es posible afirmar que el profesorado está totalmente de acuerdo en que la comprensión lectora ha de promoverse a través de contextos de lectura motivadores y mediados, siendo pocos los que discrepan ante esta postura y, además, adoptan una actitud más favorable docentes con mayor experiencia.

No cabe duda en la predisposición del profesorado por ofrecer contextos de trabajo de la comprensión lectora que impulsen esta competencia, reconociendo la importancia de su papel de mediador como responsable de regular la comprensión durante todo el proceso lector. En concreto, durante las secuencias de lectura, el profesorado ha de intervenir a través de pautas de trabajo que guíen al lector a fin de controlar este proceso y capacitar al alumnado para interpretar lo leído.

Dimensión V. Actividades de comprensión lectora.

La lectura de cualquier texto tiene que ir anexa de tareas que construyan y comprueben el grado de comprensión alcanzado por el lector, puesto que las actividades son el componente que acerca indudablemente al texto leído (Sánchez, 2016). El análisis establece que más de la mitad del profesorado acompaña habitualmente la lectura con estas actividades y le sigue aquellos que lo hacen diariamente, entre los que predominan mujeres y docentes con mayor experiencia. Tal como sostienen Quintanal y García (2010), la lectura es trabajada diariamente por el profesorado adoptando un papel relevante en la programación. Por tanto, el estudio comprueba que el trabajo diario de la lectura con actividades es una práctica desarrollada de forma habitual y diaria, frente a los que lo hacen en ocasiones.

Las actividades vinculadas al proceso de enseñanza de la comprensión lectora son variadas. Un porcentaje significativo de docentes combinan preguntas con las que localizar información; realizar resúmenes y esquemas o producir escritos. Sin embargo, el análisis determina que prevalece el trabajo del contenido del texto a través de preguntas de localización de información explícita; mostrando predilección el profesorado de primer tramo, mujeres y docentes con experiencia inferior a 10 años y superior a 25 años. Asimismo, los hallazgos de otros estudios respaldan que la realización de preguntas sobre el texto es la práctica más extendida ante el trabajo de esta capacidad (Llamazares et al., 2013, Robledo et al., 2019 y Méndez, 2016).

Pese a ser similares los resultados por variables, un mayor porcentaje de hombres y profesorado del segundo tramo trabaja el contenido del texto a partir de la combinación de actividades, mientras que las mujeres y docentes de primer tramo optan por preguntas vinculadas a la identificación explícita de información.

Finalmente, respecto a las actividades menos abordadas tras la lectura, la realización de resúmenes o esquemas no es una tarea generalmente planteada ante el desarrollo de la capacidad de comprensión. Por ello, coincidiendo con Luceño (2000), el profesorado no enseña a resumir un texto, sino que apuesta por propuestas que incentivan la capacidad crítica e inferencial. En resumen, no solo practica procedimientos vinculados a la síntesis de información, sino que desarrolla habilidades metacomprendivas que mejoran el rendimiento en esta competencia (Anaya, 2005). Por otro lado, la producción de escritos a partir del texto queda en segundo lugar al recurrir pocos docentes a la composición de comentarios de texto o la reescritura de la historia. Además, la producción de escritos y resúmenes son mucho menos habituales en primer tramo.

Dimensión V.I. Actividades de evaluación de la comprensión lectora

La comprobación del grado de comprensión alcanzado por el lector envuelve actividades diversas, siendo pocos docentes los que obvian evaluar esta competencia. En primer lugar, la combinación de baterías de preguntas; la elección múltiple y afirmaciones verdaderas o falsas; la creación de escrito y la autocorrección a partir de la identificación de errores son actividades que predominan al evaluar esta competencia. Asimismo, un porcentaje similar apuesta exclusivamente por baterías de preguntas, destacando preguntas de respuesta literal e inferencial y, en menor medida, de opción

múltiple. Según Esteban (2017) hay que ofrecer al alumnado medios que hagan frente a preguntas de tipo literal e inferencial.

Desde este ámbito, los procedimientos de evaluación del grado de comprensión lectora revelan discordancias atendiendo a las variables. En primer lugar, las propuestas evaluadoras en mujeres son menos variadas al recurrir la mayoría a baterías de preguntas, verdadero y falso y elección múltiple, frente a la combinación de tareas con las que evalúan la mayor parte de hombres. Es posible inferir que las mujeres evalúan la comprensión lectora siguiendo un estilo de trabajo similar al planteado desde los libros de texto. En cambio, en segundo tramo disminuyen tareas con preguntas a partir del texto y la producción escrita adopta protagonismo. Por último, entre los planteamientos de evaluación de la comprensión de un texto menos desarrollados, la producción de escritos a partir de la lectura queda en segundo lugar y, junto a ello, el trabajo exclusivo con la autocorrección e identificación de errores es apenas planificado.

La evaluación de la comprensión lectora valora principalmente que el alumnado recuerde información explícita a través de actividades con la que recuperar información leída, siendo incluso más frecuente en primer tramo. Posteriormente, le precede una evaluación del proceso lector basada en la obtención y localización de datos de la lectura. En cambio, la interpretación de información y construcción de significados es un propósito poco adoptado, incrementan su aplicación conforme aumenta la experiencia.

En definitiva, el profesorado recurre a evaluar la comprensión lectora a través de prácticas centradas en la recuperación y localización de información del texto, respaldando estos hallazgos otros estudios (Crespo et al., 2003 y Rodríguez y García, 2017). Las actividades que evalúan la comprensión lectora están enfocadas en el resultado más que en el propio proceso (Almeida, 2012 y Llamazares et al., 2013), impidiendo valorar el desempeño del alumnado durante el proceso lector. Desde este contexto, la comprensión adopta un estilo tradicional que limita el sentido aportado al proceso de comprensión, el cual tendría que evaluarse desde habilidades cognitivas, metacognitivas y afectivas (Calero, 2011). Además, el propósito de la lectura es que sea el lector el que comunique su comprensión (Solé, 1992, citado en López y Encabo, 2016). Por tanto, para que la evaluación adopte sentido pleno, el profesorado ha de valorar el proceso comprensivo emprendido por el lector desde la interpretación de información y construcción de significados y otras prácticas enfocadas en la corrección e identificación de errores surgidos puesto que las autocorrecciones del lector enriquecen la evaluación de esta competencia (Colomer y Camps, 1996).

Dimensión VI. Expresión escrita.

Las secuencias de trabajo de la comprensión lectora plasmadas por el profesorado engloban la realización de tareas de expresión escrita. En general, la investigación establece el tratamiento habitualmente de la escritura, siendo inferior la utilización ocasional o diaria de esta habilidad lingüística. El seguimiento de un proceso de escritura tras la lectura es abordado habitualmente por la mitad del profesorado. No obstante, los resultados manifiestan que el tratamiento diario es más frecuente en mujeres. La creación de textos planificados envuelve la valoración del grado de conocimientos disponibles para continuar hacia la construcción de significados a partir de la escritura. Es un proceso recíproco y complementario a la lectura ya que, para componer un texto, primero hay que interpretar la lectura.

El desarrollo habitual de la expresión escrita está acompañado de actividades de reflexión y aportación de opiniones, precedidas de tareas que exponen información del texto. Por tanto, la reflexión y opinión son procedimientos de trabajo predominantes al ejercitar la comprensión lectora. Los docentes muestran predilección por actividades de escritura que trabajan el nivel crítico y, le sigue, el nivel literal, abordado al exponer por escrito información explícita del texto. Sin embargo, los resultados detectan ausencia de actividades de expresión escrita ligadas a la síntesis de información. Entre los cambios más significativos según variables, más docentes mujeres optan por la síntesis de información del texto.

Combinar lectura y escritura contribuye a que el lector interprete el texto y construya una comprensión del mismo desde la planificación, textualización y revisión del escrito, convirtiéndolo en lo que Cooper (1990) denomina compositor de significados. Pese a que la mitad del profesorado recurre de forma habitual a la composición textual al trabajar la lectura, los datos demuestran que es superior los docentes que lo hacen ocasionalmente frente a los que lo introducen de forma diaria.

En definitiva, las conclusiones sugieren que el profesorado ha de integrar el desarrollo de la expresión escrita para ejercitar la comprensión lectora desde diversidad de propuestas, no limitando este desarrollo al nivel crítico o literal. Para ello, hay que promover tareas de escritura centradas de carácter inferencial, formular predicciones e hipótesis o inferir sobre el contenido del texto. Las prácticas docentes manifiestan la clara necesidad de proyectar un proceso de creación textual en estadios que lleven al lector a interpretar lo leído apoyándose de la expresión escrita. Hay que emprender un

proceso de escritura que desarrolle ideas del texto utilizando estrategias cognitivas y metacognitivas (Fons, 2004).

Dimensión VII. Recursos.

El trabajo de la comprensión lectora se apoya primordialmente de cuadernillos y fichas de trabajo con secuencias de lectura que ejercitan la comprensión lectora. Unido a ello, la biblioteca de aula y centro son espacios indispensables ante el trabajo de esta destreza. Sin embargo, los recursos TIC son una alternativa incorporada en menor medida al desarrollar esta competencia. Por otra parte, cabe mencionar que entrevistas realizadas al profesorado que imparte el área de Lengua Castellana y Literatura en los primeros cursos de la etapa aluden al libro de texto, material fotocopiado y recursos web como materiales implementados en el trabajo de la comprensión lectora (Lisa, 2015).

Dimensión VII.I Libros de texto

Las alternativas didácticas evidencian el uso habitual o diario del libro de texto al comprender en distintos niveles, mientras que pocos docentes prescinden totalmente del mismo. La mayoría del profesorado utiliza el libro desde ambas áreas, lo que hace inferir que es un recurso que guía el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora. Otros estudios respaldan que es el recurso que fundamenta los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Región de Murcia (Ros, 2015). Por otra parte, ciñéndonos a las variables, se observa cómo ningún hombre usa a diario el libro de texto y, además, el profesorado del segundo tramo recurre al mismo de forma más ocasional y habitual, mientras que más docentes en primer tramo prescinden del mismo.

Pese a la utilización del libro de texto como recurso que guía el aprendizaje lector del alumnado, un elevado porcentaje de encuestados no adoptan una postura concreta sobre el grado de adecuación de las propuestas de trabajo de la comprensión lectora ofrecidas en estos materiales, mostrándose ni de acuerdo ni en desacuerdo con la idoneidad de las actividades. Aun así, un porcentaje significativo está de acuerdo con la idoneidad de la secuencia de trabajo ofrecida desde los libros de texto.

Dimensión VII.II Biblioteca de aula y centro

La biblioteca escolar favorece en el alumnado destrezas de la competencia lectora como la comprensión de textos e interpretación de información (Albelda-Esteban, 2019). En este sentido, el profesorado considera la biblioteca un recurso que encamina a cultivar las capacidades comprensivas del alumnado, no existiendo actitudes en desacuerdo. Además de ser uno de los recursos implementados en mayor medida al trabajar la comprensión lectora, se aprueba su competencia ante la ejercitación de esta destreza.

Aunque la biblioteca de aula y centro son recursos utilizados en mayor medida y existe predisposición a su uso, habría que determinar la idoneidad del mismo al trabajar la comprensión lectora. En este sentido, un estudio revela que, aunque los docentes están motivados por usar la biblioteca del centro en contextos de lectura, las propuestas llevadas a cabo al desarrollar habilidades de lectura no son adecuadas (Duarte, 2012). Por tanto, habría que analizar el papel de la comprensión lectora en las propuestas didácticas y secuencias de lectura desarrolladas desde este espacio ya que la correcta integración en proyectos y tareas beneficia esta competencia lectora (Albelda-Esteban, 2019). Al mismo tiempo, tal como sostienen Jiménez-García y Verde-Romera (2021), para que el alumnado se interese por este instrumento, es imprescindible la creación de contextos atractivos y agradables.

Dimensión VII.III Uso de las TIC

El uso puntual de las TIC en la enseñanza de la comprensión lectora es habitual entre el profesorado. Aunque no prevalece la inclusión de este recurso, es superior el porcentaje de docentes que las implementan respecto a los que precinden de ellas. La investigación ilustra que un porcentaje más elevado introduce las TIC al abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora frente a los que no consideran su uso. Además, esta predisposición es superior en hombres y docentes del segundo tramo, reconociendo no introducirlas más docentes del primer tramo e incluso precinden de ella el profesorado con más experiencia.

Finalmente, no hay que confundir el uso de las TIC para ejercitar la comprensión lectora con el desarrollo de lectura digital. Enseñar a leer supone usar nuevos formatos de lectura (Pérez, 2008), siendo la lectura digital una nueva forma de acceder a la información y ejercitar habilidades lectoras en entornos digitales. El trabajo exclusivo de

la lectura digital es identificado por un escaso porcentaje de docentes. Además, los criterios y directrices sobre la mediación del proceso de comprensión lectora desde este contexto son dispares entre el profesorado, predominando la aplicación habitual y ocasional de actuaciones estratégicas antes, durante y después de la lectura. En definitiva, la utilización de las TIC al comprender texto es habitual u ocasionalmente mediada con estrategias durante una secuencia de lectura.

Dimensión VIII. Agrupamientos y metodologías activas.

El abordaje de la comprensión lectora en el aula destaca por el trabajo individual y en gran grupo como formas principales de organización. El desarrollo lector y trabajo de la comprensión lectora involucran preferiblemente la lectura autónoma del alumnado o la lectura en voz alta en grupo, unidas a la posterior realización de actividades de comprensión lectora; obviando la lectura dialógica e interactiva que apuestan por la comprensión compartida.

El agrupamiento informa sobre la secuencia de trabajo de la lectura que el docente plasma al ejercitar la comprensión lectora. Desde este contexto, la lectura en parejas y equipos es una práctica poco desarrollada, prescindiendo de la construcción conjunta de significados sobre el texto entre lectores a través de interacciones que benefician enormemente la comprensión del texto. Si bien, la lectura en parejas posibilita la introducción de estrategias metodológicas como la tutoría entre iguales.

La organización del aula proyecta una enseñanza basada en el trabajo autónomo del lector o de forma grupal. Los agrupamientos interactivos, como el trabajo en parejas o grupos, son adoptados en menor medida por el profesorado. Además, los resultados confirman que el proceso lector es menos interactivo en mujeres. En cambio, un estudio abordado por Díaz (2013) respalda que la organización habitual de actividades de lectoescritura suele adoptar el formato de pequeños grupos.

En conexión con los agrupamientos, la escasez en la implementación de metodologías activas evidencia un trabajo de la comprensión textual enfocado en el uso autónomo de estrategias por parte del alumnado. Asimismo, un porcentaje significativo de docentes no trabaja esta competencia a partir de metodologías activas, en mayor medida docentes del segundo tramo y mujeres.

El desarrollo lector y trabajo de la comprensión lectora es carente en propuestas enfocadas en la construcción conjunta de significados en torno al texto, adoptando la enseñanza de la lectura un carácter tradicional e individualista. Estos hallazgos respaldan el análisis realizado por Soler (2016) que determina el estilo tradicional de este proceso de enseñanza, distante en la adopción de nuevas metodologías. De igual forma, una investigación previa en el ámbito de la enseñanza Primaria evidencia que el rol activo del alumnado queda en un segundo plano al recurrir los docentes de la Región de Murcia por un estilo de enseñanza basado en la lección magistral (Ros, 2015). Las metodologías activas involucran un papel activo que hace al alumnado protagonista de su proceso de aprendizaje.

Aquellos docentes que involucran enfoques metodológicos activos recurren al aprendizaje cooperativo como estrategia que desarrolla lecturas compartidas y secuencias interactivas de lectura. A su vez, los resultados perciben que el aprendizaje cooperativo y por proyectos es la alternativa metodológica adoptada por más docentes hombres. En cambio, los proyectos de trabajo y la Clase invertida son apenas emprendidos entre el profesorado.

A pesar de que la colaboración entre discentes, por medio de actividades en pequeños grupos o trabajo cooperativo, facilitaría la aproximación al texto (Sánchez, 2016), los datos revelan predominio del trabajo individual del alumnado al comprender. Prescindir de metodologías interactivas en el contexto de la enseñanza de la comprensión lectora limita las capacidades del alumnado para comprender, pensar y aprender. La escasez en el uso de estrategias y procesos cognitivos dispone de escasos recursos para abrir paso hacia el aprendizaje. Por ello, el trabajo pedagógico del profesorado y las propuestas recogidas en los libros de texto han de proponer caminos que guíen el desarrollo pleno de la comprensión a través de enfoques de lectura activos. Igualmente, Quintanal y García (2010) apoyan la necesaria introducción de metodologías que beneficien el desarrollo de la comprensión lectora en las prácticas de lectura, las cuales aportarían mayor responsabilidad al alumnado en este proceso (Robledo et al. 2019).

Dimensión IX. Vocabulario.

La costumbre didáctica que adopta la mayoría del profesorado consiste en trabajar el vocabulario durante la lectura, ofreciendo al lector la interpretación gradual de términos que van apareciendo en la lectura. En concreto, acceden de forma habitual

o diaria al mismo para construir una comprensión del texto, siendo superior el porcentaje de hombres que lo trabajan diariamente respecto a las mujeres, las cuales hacen principalmente un uso habitual. Además, el trabajo diario con el vocabulario crece significativamente conforme aumenta la experiencia docente y, a su vez, se anulan frecuencias negativas puesto que ningún docente hace muy poco uso u obvia el vocabulario.

A pesar de que el tratamiento adecuado del vocabulario implica un proceso gradual de trabajo (Cooper, 1990), el profesorado plasma en menor medida una secuencia estratégica antes, durante y posterior a la lectura o reforzado tras la lectura. Igualmente, como diferencia significativa, mencionar que en el segundo tramo es reforzada la comprensión de nuevos términos después de la lectura.

Los planteamientos didácticos de trabajo de la lectura exigen la introducción de propuestas previas con el vocabulario que predispongan hacia la comprensión del texto (Mendoza, 2003). Sin embargo, es imperceptible el número de docentes que plasman este modelo previo de trabajo con el léxico y, en el caso de desarrollarlo, prevalecen aquellos con la mínima y máxima experiencia. De igual forma, estas percepciones coinciden con las obtenidas por González et al. (2017) que revelan que el profesorado obvia el desarrollo de prácticas asociadas al trabajo con el vocabulario.

Dimensión X. Legislación y directrices.

La legislación educativa planifica una hora diaria a la lectura en el Plan lector como eje vertebrador que garantiza el éxito educativo. La investigación demuestra que el profesorado atribuye de una manera adecuada esta dedicación semanal a la lectura comprensiva en primer tramo para beneficiar el desarrollo de la comprensión lectora. Además, muy pocos determinan su disconformidad y un porcentaje breve su indiferencia, entre los que prevalecen hombres. Por tanto, las directrices legislativas y medidas establecidas son idóneas para impulsar la comprensión lectora en Educación Primaria.

Las pautas legislativas marcadas sobre lectura comprensiva establecen la dedicación semanal a la lectura comprensiva como medida con la que mejorar la comprensión lectora. La posición adoptada ante estas pautas normativas es favorable considerando, la mayoría de encuestados, adecuadas las directrices legislativas para potenciar la comprensión lectora en la etapa de Educación Primaria. De hecho, asumen

esta posición más docente del segundo tramo y aquellos con experiencia superior. No obstante, una actitud neutral ante estas directrices la manifiestan un porcentaje medio, lo que demuestra cierta indecisión entre el profesorado. En definitiva, los docentes muestran una actitud favorable sobre los frutos del área en la capacidad de comprensión lectora en primer tramo y otras habilidades y competencias que transferirán a segundo tramo.

Para concluir este apartado, comparto la siguiente reflexión de Cooper (1990): “los profesores pueden ayudar a los niños a comprender mejor un texto, incorporando aquellos elementos del programa necesarios para la enseñanza de la comprensión lectora” (p.413). De esta afirmación general se deduce que el profesorado tiene el compromiso de seleccionar recursos, medios y programas que capaciten a enfrentarse al proceso de comprensión de un texto. Sin embargo, el escenario didáctico descrito no promueve una instrucción explícita de estrategias variadas, adoptando en muchos casos enfoques de trabajo y actividades descontextualizadas que centran su atención en procesos independientes. Ante esta realidad, asombra que los docentes no opten por estilos de enseñanza beneficiosos, basados en metodologías activas, para el desarrollo lector del alumnado, puesto que generalmente los modelos de trabajo son rutinarios y carentes de estrategias de lectura, lo que hace pensar que la escuela no enseña a comprender textos (Colomer y Camps, 1996).

VIII.1.2. Trabajo a nivel de centro

El contexto forjado desde el centro evidencia condiciones óptimas ante el desempeño de la enseñanza de la comprensión lectora. En general, la opinión del profesorado sobre las medidas, recursos y propuestas predispuestas son favorables, estando la mayoría satisfechos con lo ofrecido para impulsar el nivel de comprensión lectora del alumnado.

Aun así, pese al optimismo predominante sobre los medios brindados, existen algunas demandas para mejorarlos como la inclusión de metodologías activas, una mayor implicación familiar o el desarrollo continuado de un plan de trabajo planificado de la lectura.

Dimensión I. Plan lector

Los planes lectores planifican el trabajo de la comprensión lectora a partir de secuencias de lectura acompañadas de actividades programadas según curso y tramo, siendo pocos centros los que optan por propuestas ofrecidas en los libros de texto. No obstante, un porcentaje significativo del profesorado determina que el plan está enfocado desde el fomento de la lectura. Según Cruz (2004), las líneas de actuación emprendidas en los planes concentran su atención en la promoción de la lectura y mejora de la competencia lectora.

Por otra parte, partiendo del enfoque de trabajo de estos planes, el profesorado determina un tratamiento adecuado de la comprensión lectora. Además, no se posicionan al respecto un porcentaje intermedio y muy pocos manifiestan una posición desfavorable. Esto hace pensar que el tratamiento que recibe este componente de la competencia lectora desde el plan está enfocado en la promoción de la lectura o la realización de lecturas acompañadas de actividades posteriores, alejadas de pautas enfocadas a generar un proceso lector encaminado a controlar y construir una comprensión textual.

La adecuación atribuida al plan está vinculada a las propuestas didácticas mayoritariamente planificadas, las cuales consisten en lecturas acompañadas de actividades de comprensión lectora y tareas vinculadas al fomento de la lectura. El desarrollo planificado de un Plan lector tiene una influencia positiva en la mejora de la competencia en comprensión lectora (Guzmán, 2017). Ahora bien, habría que discutir si los contextos de aprendizaje de la lectura acceden a la utilización de habilidades específicas de lectura que contribuyan a entender lo leído y regular el proceso lector a partir de estrategias cognitivas y metacognitivas. El fomento de la lectura no tiene por qué ejercitar específicamente la comprensión lectora, poniendo en duda el grado de pertinencia de estas secuencias para impulsar esta capacidad.

La lectura diaria emprendida desde el plan ha de ir anexa al desarrollo de estrategias de comprensión a través del trabajo con diferentes tipos de texto. Según Álvarez-Álvarez y Pascual-Díez (2013), estos planes han de promover prácticas críticas, colaborativas y reflexivas orientadas a potenciar un cambio metodológico en torno al tratamiento didáctico aportado a la lectura. La investigación demuestra que muy pocos docentes no trabajan específicamente esta destreza desde el Plan lector, considerándolo la mayoría un instrumento que ejercita el proceso lector y estimula la

comprensión lectora a través de actividades y tareas integradas en el fomento de la lectura. No cabe duda que los centros educativos aportan relevancia al Plan lector como instrumento que sienta las bases para el desarrollo de la comprensión lectora desde la planificación de procedimientos coordinados de actuación.

Dimensión II. Formación docente

La formación docente es un componente pedagógico que repercute de forma positiva o negativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ello, los centros educativos diseñan programas formativos que capacitan altamente al profesorado. Esta repercusión hace ineludible analizar qué alternativas formativas proyectan los centros educativos y, junto a ello, conocer si la formación docente es comprobada posteriormente en el aula.

La investigación demuestra que la formación docente en comprensión lectora está enfocada en las propuestas formativas ofrecidas desde el Centro de Profesores y Recursos (CPR) y aquellas específicas de los centros y, en menor medida, los centros educativos apuestan por la inclusión de nuevas metodologías, la utilización de materiales didácticos específicos y asistencia a otro tipo de jornadas formativas. Por otra parte, el análisis de variables evidencia disparidad de porcentajes haciendo visible la inexistencia de un criterio concreto sobre cómo los centros han de impulsar el tratamiento de la comprensión lectora. De todas formas, la introducción de metodologías activas es una línea formativa por la que se decantan docentes mujeres.

Por consiguiente, para que la renovación pedagógica adopte sentido, el profesorado tiene que demostrar en la práctica los conocimientos recibidos. La investigación manifiesta que la formación es comprobada de manera habitual u ocasional, siendo inferior los que la introducen diariamente en las aulas. A su vez, esta capacitación es comprobada más habitualmente por hombres, mientras que las mujeres lo hacen en ocasiones. Por lo tanto, los datos evidencian que la enseñanza de la comprensión lectora no es plenamente renovada, al no comprobar la formación recibida en la práctica diaria.

Los resultados derivados de la renovación pedagógica son apreciados a través de inserción de estos contenidos y experimentación diaria en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La introducción de nuevos planteamientos de trabajo demostrará si la formación mejora la competencia en comprensión lectora y,

recíprocamente, el proceso de enseñanza. Para ello, las nuevas prácticas asociadas a la formación recibida han de ser introducidas en la rutina diaria (Sánchez, 2017).

Por otra parte, al indagar sobre la adecuación de esta formación, los resultados manifiestan coincidencias entre los docentes que atribuyen adecuada la formación recibida sobre enseñanza de la lectura y aquellos cuya actitud es neutral. Además, tienen una actitud más favorable hombres y profesorado con más de 25 años y menos de 10 años en la docencia. En cualquier caso, un número significativo de docentes percibe inadecuadas las propuestas formativas, incrementando esta cantidad en primer tramo. Por tanto, los resultados transmiten incertidumbre sobre la idoneidad de la formación docente ante el impulso de la competencia en comprensión lectora.

Las posturas neutrales y en desacuerdo conducen a analizar en detalle los programas formativos ofrecidos por los CPR y centros ante la valoración de su validez y determinación de si esta formación accedería una mejora del nivel de comprensión lectora del alumnado. A partir de aquí, se pone de manifiesto la importancia de renovar la formación docente desde el ámbito educativo ofreciendo una formación continuada que recicle metodologías y prácticas pedagógicas en torno a esa destreza.

La inclusión de metodologías activas es una oferta formativa que ha de ser potenciada desde todos los centros. Sin embargo, los resultados confirman que un breve porcentaje de docentes escogen esta opción formativa y, además, entre las mejoras a nivel de centro, la aplicación de métodos activos es una medida que potenciaría el proceso de comprensión lectora. La introducción de estos enfoques metodológicos supondría la renovación del proceso de enseñanza-aprendizaje lector que le aporta a la lectura un contexto renovado de trabajo.

Finalmente, no hay que olvidar que el modelo de formación docente sobre lectura y comprensión lectora es una temática poco considerada en los planes formativos. Se evidencia empíricamente una escasa importancia sobre la capacitación docente en torno a esta competencia (Caldera et al., 2010, Rodríguez y García, 2017 y Zaragoza, 2016). Por ello, la Administración Educativa y centros han de incluir propuestas formativas que tengan como propósito principal la adquisición de conocimientos teórico-prácticos envueltos en la enseñanza de la lectura y tratamiento de la comprensión textual a través de programas de intervención que han de ser comprobados en la práctica a fin de evaluar su eficacia en el aula.

Dimensión III. Vinculación de las familias.

La formación lectora del alumnado se verá potenciada si las familias están envueltas en este proceso. El papel y actitud hacia la lectura de este agente educativo es relevante ante el desarrollo de la competencia lectora (Gil, 2009) y ante la creación de un hábito lector (Jiménez-García y Verde-Romera, 2021). Sin embargo, los resultados detectan que, menos de la mitad del profesorado, plantea el trabajo coordinado de la comprensión lectora con las familias y, además, un escaso porcentaje comienza a introducir medidas que forjan vínculo entre familia y escuela a fin de impulsar la formación lectora del alumnado.

Por otra parte, quienes introducen estas medidas, ponen el foco de atención en fomentar el hábito lector, deduciendo que las familias no reciben instrucciones e indicaciones en relación al trabajo comprensivo de la lectura. El desarrollo de actividades de lectura comprensiva ha de ser estimulada constantemente por docentes y familias para proyectar buenos hábitos en el aprendizaje lector; no comprometer a este agente en el desarrollo lector de sus hijos, repercute en el progreso de la comprensión lectora (Fernández et al., 2012 y Viana et al., 2014). Como señalan Jiménez-García y Verde-Romera (2021), la escuela y el ámbito familiar exige el fomento de medios que promuevan el hábito lector y la comprensión lectora. Teniendo en cuenta los datos, si procuramos que desde el ámbito familiar se colabore en el aprendizaje lector y formación lectora del alumnado, es necesario coordinar y promocionar sesiones formativas y medidas que guían este proceso de colaboración entre familias y centros.

Dimensión IV. Mejoras a nivel de centro.

Enseñar al alumnado a leer y, por consiguiente, a comprender apropiadamente es un reto al que se enfrentan los docentes y centros. El profesorado, como mediador de este proceso de aprendizaje, ha de fortalecer el aprendizaje lector con recursos que capaciten a comprender textos. En cambio, difícilmente se logrará mejorar la competencia en comprensión lectora sin el apoyo de las Administraciones Educativas y centros, responsables de coordinar medidas que promuevan dicha destreza y condicionar entornos propicios que potencien la competencia lectora. Por tanto, la introducción y promoción de un cambio metodológico es competencia de los centros educativos (Calero et al., 1999).

El análisis de datos sugiere que la inclusión de metodologías activas, la implicación familiar y la planificación de un plan de trabajo de la lectura son progresos por los que apuestan un mayor número de docentes. A su vez, cabe señalar que las mejoras solicitadas coinciden con las carencias halladas, puesto que son escasas las ofertas formativas vinculadas a la inclusión de nuevas metodologías y, junto a ello, la vinculación familiar es insuficiente desde numerosos centros. Por último, entre las líneas de mejora, el profesorado elude la formación docente al atribuir adecuada la formación recibida.

VIII.2. Grado de consecución de los objetivos

La reflexión de los hallazgos envuelve la exposición del grado de consecución del propósito central y objetivos específicos del estudio, los cuales especifican los propósitos logrados y la averiguación alcanzada a partir de las metas.

Objetivo general 1. Conocer el tratamiento didáctico otorgado a la comprensión lectora por parte del profesorado que imparte las áreas de Lengua Castellana y Literatura y Lectura Comprensiva en la etapa de Educación Primaria en los centros educativos del municipio de Lorca en la Región de Murcia.

La información obtenida con las preguntas e ítems del cuestionario han logrado describir el tratamiento que recibe la comprensión lectora por parte de docentes desde su desempeño en el aula y, junto a ello, determinar componentes que propician su desarrollo desde el centro. En primer lugar, las preguntas de la 1 a la 19 y los ítems 2, 4 y del 9 al 17 manifiestan una visión global de las prácticas pedagógicas del profesorado y mecanismos de trabajo incorporados durante una secuencia de lectura, especificando didácticamente sobre la actuación docente a partir de actividades emprendidas, recursos aplicados, rol adoptado o estrategias desarrolladas durante este proceso de enseñanza.

Asimismo, son recopiladas apreciaciones docentes y frecuencias en relación a los elementos mencionados. En primer lugar, la mitad del profesorado practica la combinación de estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivo-motivacionales al leer activamente, convirtiéndose en un procedimiento utilizado de manera habitual o a diario desde cualquier área. No obstante, las pautas metacognitivas son menos aplicadas en las prácticas de lectura. Al mismo tiempo, la mitad del profesorado acompaña de forma habitual la lectura con actividades de comprensión lectora, le siguen los que lo realizan

a diario. En cuanto al estilo, estas tareas posteriores combinan preguntas variadas, entre las que prevalecen aquellas vinculadas a la localización de información explícita.

En relación a los recursos implementados, el libro de texto y los cuadernillos de actividades son el referente de trabajo del proceso de aprendizaje lector y de la comprensión. Este primer recurso es introducido habitualmente y a diario, siendo pocos los que prescinden totalmente del mismo y, además, es percibida una actitud imparcial sobre su adecuación ante este proceso de enseñanza. Al contrario, este contexto de trabajo no integra totalmente las TIC pues apuesta por el uso puntual.

Acerca de las principales alternativas de organización que desarrollan esta destreza, el profesorado enfatiza el trabajo individual y gran grupo, lo que envuelve la lectura autónoma o en voz alta. De ahí que esta organización del aula plasme una enseñanza basada en el trabajo autónomo del lector o grupal. Este agrupamiento obvia pautas vinculadas a la lectura dialógica o interactiva, las cuales apuestan por una comprensión compartida del texto. Unido a ello, la ausencia de metodologías activas es un hallazgo revelador. No se emprenden modelos enfocados en propuestas activas, siendo el aprendizaje basado en proyectos y la Clase invertida las alternativas metodológicas apenas emprendidas.

Por otra parte, otros componentes de trabajo de esta competencia ofrecidos por los centros educativos son plasmados a través de las preguntas de la 20 a la 23 e ítems 1,3, 5-8 y 18, reconociendo aspectos concernientes a la formación docentes a partir de programas formativos y su aplicación en la práctica; la vinculación familiar que forja vínculos impulsores de la formación lectora del alumnado; las líneas de mejora y, junto a ello, el papel de la comprensión lectora en el Plan lector; ilustrando la perspectiva de esta habilidad desde los centros educativos.

Objetivo general 2. Analizar el enfoque dado al trabajo de la lectura y la comprensión de textos en las unidades de programación de libros de texto, considerando su adecuación curricular e implicaciones de los componentes vinculados a su enseñanza.

El análisis de contenido de las unidades de programación realizado con la parrilla de registro ha determinado el enfoque de trabajo del proceso lector y comprensivo en libros de texto de tres editoriales, sometiendo los datos a un análisis estadístico descriptivo. Además, mediante esta lista de control, es valorada la adecuación curricular

de este proceso de enseñanza-aprendizaje, comprobando el grado de desarrollo de los estándares de aprendizaje evaluables vinculados a esta competencia en las secuencias de trabajo por cursos.

Por tanto, se ha obtenido una visión del planteamiento didáctico de los libros de texto del área de Lengua Castellana y Literatura, evidenciando la orientación de la enseñanza de la comprensión lectora en los distintos cursos de Educación Primaria. De modo que se ha identificado el procedimiento de trabajo planificado por las editoriales al comprender textos, describiendo el estilo de enseñanza de la comprensión lectora a través de componentes envueltos en el proceso lector (tipología de textos, momentos, estrategias...) y en las secuencias de lectura (procedimientos didácticos, actividades, pautas...), lo cual es detallado a continuación.

Tomando como referencia este segundo objetivo, los resultados evidencian carencias en el desarrollo de los componentes envueltos en la enseñanza de la comprensión lectora al percibir en muchos casos un proceso superficial y carente en determinados elementos. El tratamiento de esta habilidad en las unidades de programación está desprovisto en determinados momentos de estrategias y pautas de trabajo, concretamente antes y durante la lectura. Principalmente, los libros de texto presentan escasas pautas previas y durante la lectura, enfocando el peso del proceso lector en el desarrollo posterior que didácticamente se distingue por actividades que ejercitan principalmente el nivel literal, inferencial y crítico.

En definitiva, estos materiales no planifican el proceso de comprensión lectora al detalle careciendo de estrategias y pautas que generan una comprensión gradual y ofreciendo pocas acciones comprensivas que exploran el texto durante la lectura. Fundamentalmente, las unidades de programación de las editoriales trabajan y evalúan dicha destreza desde un contexto centrado en tareas posteriores. De modo que las prácticas e intervenciones están enfocadas al trabajo posterior lo que impide forjar una conducta lectora encaminada a entender lo leído. Por tanto, hay que replantear el proceso lector de cualquier tipo de texto en momentos previos y posteriores.

A continuación, valoramos el grado de consecución de objetivos específicos.

Objetivo específico 1. Identificar el enfoque de enseñanza de la comprensión lectora describiendo planteamientos metodológicos y organizativos, tipología de textos y géneros literarios y el estilo de enseñanza a partir de estrategias, secuencias

didácticas y actividades implementadas por el profesorado para abordar la enseñanza de la comprensión lectora; determinando al mismo tiempo consideraciones y frecuencia con la que son emprendidos distintos procedimientos.

La información aportada por el profesorado a través del cuestionario determina el enfoque de la enseñanza de la comprensión lectora a través de componentes como la metodología y las formas de agrupamiento expuestas en las preguntas 16 y 17 o el estilo de enseñanza revelado en las actividades y secuencias de trabajo compendiadas en las preguntas 8, 10, 11 y 18 e ítems 16.

En primer lugar, respecto a los planteamientos metodológicos y organizativos, las formas de organización empleadas están centradas en el trabajo individual o grupal. A su vez, los hallazgos confirman que la comprensión lectora no es comúnmente trabajada desde metodologías activas y, en el caso de implementarlas, recurren al aprendizaje cooperativo ya que otras opciones como los proyectos y la Clase invertida son apenas emprendidas. No obstante, el profesorado reconoce la necesidad de introducir enfoques activos en este proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por lo que se refiere a patrones de trabajo, la lectura es acompañada de forma habitual o a diario con actividades variadas de comprensión lectora que involucran la combinación de preguntas (localización de información; realización de resúmenes y esquemas o producción de escritos). Aun así, predominan preguntas de identificación de información explícita. Al contrario, durante el desarrollo lector, es asignada menor importancia a la lectura ordenada del texto; la ejercitación de la fluidez y velocidad lectora y el restablecimiento de la atención. Además, conviene subrayar que la producción de escritos es una tarea posterior que queda en segundo plano, accediendo pocos docentes a la creación de comentarios o la reescritura de la historia.

Por otra parte, las preguntas 3 y 4 e ítems 11, 17 y 13 revelan las estrategias de lectura envueltas durante el proceso lector entre las que predominan la combinación de habilidades orientadas a la obtención de conocimiento, planificación y evaluación de la lectura y otras vinculadas a la actitud del lector, las cuales suelen introducirse de manera habitual o diaria como pautas de trabajo de la comprensión lectora.

Respecto a la introducción de procedimientos estratégicos, la mitad del profesorado pone en práctica la combinación de estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivo-motivacionales al leer activamente. Además, esta actuación es realizada

habitualmente y a diario desde cualquier área, siendo menos docentes los que acceden ocasionalmente. Los hallazgos confirman que las estrategias metacognitivas son las menos abordadas, aunque entre los que las implementan prevalecen estrategias de control y supervisión (relectura y formulación de preguntas).

Comenzando con las pautas previas a la lectura, el profesorado anticipa a través del desarrollo integral de estrategias diversas y, en segundo lugar, recurre a la predicción de imágenes, título o subtítulo. En menor medida, son formuladas preguntas previas sobre el texto. Por otra parte, en el momento de leer, predominan estrategias de apoyo y repaso y, junto a ello, la mitad del profesorado opta por la combinación de habilidades cognitivas, metacognitivas y afectivo-motivacionales. En cambio, la práctica de inferencias y formulación de predicciones e hipótesis son destrezas menos abordadas. Por último, tras la lectura, la comprobación de expectativas a través de la recapitulación y reflexión es una estrategia predominante, le sigue la aplicación de estrategias variadas (autoevaluación, recapitulación y reflexión y síntesis y obtención de datos) y, en menor medida, se recurre a la autoevaluación.

El desarrollo de este objetivo reconoce el rol activo del profesorado que interviene principalmente durante la lectura aplicando procedimientos estratégicos que adecúan esta capacidad, tales como detener la lectura para confirmar hipótesis formuladas y corregir inconvenientes; recapitular sobre lo leído o incentivar la formulación de predicciones. No obstante, envueltos en este contexto, es insuficiente la atención prestada a las habilidades metacomprendivas, reconocido por medio de las preguntas 3 y 4.

Finalmente, las preguntas 14 y 15 e ítems 1, 4, 5 y 9 aportan información sobre aquellos recursos en los que se apoya el trabajo comprensivo, valorando que el libro de texto y los cuadernillos de actividades son referentes que plasman el proceso de aprendizaje lector y el trabajo de la comprensión lectora. Por lo que se refiere al libro de texto, es introducido de forma habitual o diaria, siendo pocos docentes los que prescinden totalmente del mismo. No obstante, el profesorado muestra una actitud imparcial sobre la adecuación del mismo ante este proceso de enseñanza, aunque toman una posición favorable un porcentaje significativo.

Al contrario, los recursos TIC son incorporados en menor medida en este contexto. Estas herramientas no están totalmente integradas en el proceso de comprensión lectora, optando puntualmente por su uso. Aun así, el profesorado que los

implementa es superior a los que prescinden de ellas y, además, aquellos que lo hacen median habitual u ocasionalmente con estrategias. Por último, el profesorado aprueba la competencia de la biblioteca ante la ejercitación de esta capacidad, atribuyéndole significatividad como instrumento que favorece la comprensión de textos, no existiendo actitudes en desacuerdo.

Objetivo específico 2. Valorar la inclusión de la comprensión lectora a nivel de centro identificando el enfoque de aprendizaje que los centros educativos proponen para trabajar la comprensión lectora desde propuestas vinculadas a planes y proyectos de centro, evaluaciones individualizadas, formación docente y el papel de las familias; constituyendo planteamientos de trabajo y medidas que describen aspectos vinculados a la enseñanza de la comprensión lectora.

La valoración de la inclusión de la comprensión lectora desde los centros es conseguida con las preguntas de la 20 a la 23 y los ítems 3,5,6,7,8 y 18 del cuestionario al concretar que la inclusión de metodologías activas, la implicación familiar y la planificación de un plan de trabajo de la lectura son componentes introducidos por los centros que mejoran y acondicionan el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora.

En primer lugar, el enfoque de trabajo del plan lector, evidenciado a través de la pregunta 20 e ítems 6,7 y 8, corrobora su diseño por parte de los centros y desarrollo en el aula a partir del trabajo diario de la lectura en cualquier área. A su vez, el profesorado atribuye relevancia a este plan como instrumento que desarrolla la comprensión lectora desde la planificación de secuencias de lectura acompañadas de actividades programadas por curso y tramo y otras tareas vinculadas al fomento a la lectura; determinan adecuado el tratamiento aportado a esta habilidad. Por el contrario, el análisis legislativo no especifica la planificación y desarrollo de la comprensión lectora desde el Plan lector. Solamente propone su priorización durante el primer tramo a través de la atención personalizada al menos una vez a la semana, plasmando como medida la organización de la lectura diaria por áreas, sin mencionar actuaciones y estrategias didácticas concretas para su aplicación.

Un segundo aspecto consiste en la implicación familiar y el papel de este agente educativo en la enseñanza de la comprensión lectora, manifestando la pregunta 21 un escaso trabajo coordinado con las familias y la falta de medidas que hacen posible su

participación. Solo algunos centros están comenzando a forjar vínculos que impulsen la formación lectora.

Por otra parte, el estilo y la aplicación de la formación docente es especificada a través de la pregunta 22 e ítems 3 y 18, identificando cierta tendencia hacia propuestas formativas ofrecidas por los centros y desde el Centro de Profesores y Recursos. El profesorado percibe adecuada esta capacitación evadiendo su inclusión entre las líneas de mejora. En cualquier caso, a través de la pregunta 23 e ítem 5 del cuestionario, el profesorado reconoce que la inclusión de metodologías activas es una oferta formativa que los centros han de introducir, la cual potenciaría este proceso de aprendizaje. Es preciso reciclar metodológicamente las prácticas pedagógicas emprendidas por el profesorado.

Objetivo específico 3. Construir un instrumento compuesto de indicadores para analizar el contenido de las unidades de programación de libros de texto en lo referido a la enseñanza de la comprensión lectora y desarrollo del proceso lector, partiendo de la revisión de la literatura y el análisis curricular.

Este objetivo ha sido conseguido a través del diseño de una parrilla de contenido compuesta de indicadores referidos al proceso lector y enseñanza de la comprensión lectora, aplicada en el análisis de las unidades de programación de libros de texto de tres editoriales. En cualquier caso, pese a construir un instrumento estandarizado que valore el contenido de las unidades de programación, no ha sido posible que este analice la frecuencia de las actividades y contabilice estrategias y técnicas ejercitadas, obteniendo una descripción general de la perspectiva de trabajo de esta competencia en las unidades de programación de los libros de texto.

La aplicación del instrumento percibe que los libros de texto están desprovistos de determinados procedimientos estratégicos, prevaleciendo aquellos con carácter cognitivo, y, además, pautas de trabajo antes y durante la lectura. Las secuencias lectoras no están planificadas al detalle careciendo de estrategias generadoras de una comprensión gradual del texto, pues principalmente es evaluada dicha destreza desde un modelo de trabajo con tareas posteriores. A su vez, el trabajo individual es el predominante, obviando agrupamientos centrados en el intercambio grupal o por equipos. Estas intervenciones impedirían forjar una conducta lectora encaminada a entender en cualquier momento aquello que lee, siendo prioritaria la introducción de habilidades vinculadas a la evaluación y regulación del proceso de comprensión lectora.

Por otro lado, en relación al análisis curricular, el instrumento estandarizado simplemente valora si estos materiales ejercitan estándares de aprendizaje evaluables en los distintos cursos. Entre tanto, la valoración de estos elementos curriculares concreta un estado estratégico enfocado en procesos de orden inferior a través de habilidades cognitivas, obviando la ejercitación del componente afectivo-motivacional y otras vinculadas a la metacompreensión de la lectura. De ahí que las directrices curriculares tengan que enriquecer los elementos delimitados desde la inclusión de pautas que guíen convenientemente el proceso de apropiación textual y la adquisición de capacidades comprensivas en el alumnado.

La revisión curricular determina que los libros de textos no son totalmente buenos mediadores del currículo pues las secuencias de lectura plasman carencias en la ejercitación y práctica de algunos estándares de aprendizaje evaluables en los distintos cursos, ya que estos conectan principalmente con un modelo de trabajo posterior a la lectura. En concreto, aquellos vinculados a la identificación de la idea principal o mensaje global del texto y a la atribución de opiniones y reflexión en torno a lo leído son trabajados en todos los cursos.

Objetivo específico 4. Analizar la presencia y tratamiento aportado a la comprensión lectora y su enseñanza desde la legislación educativa y el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia para conocer y describir qué propone la Administración Educativa en torno a comprensión lectora y su enseñanza, poniendo énfasis en el área de Lengua Castellana y Literatura y Lectura Comprensiva.

El análisis legislativo ha descrito la aparición de la comprensión lectora y el enfoque de trabajo del proceso lector a nivel estatal y autonómico, retratando la revisión normativa la consecución de este objetivo. La búsqueda de términos y lectura en profundidad reconoce la consideración de la competencia en comprensión lectora, mencionando la normativa autonómica, la representatividad del desarrollo lector en la etapa de Educación Primaria. Igualmente, el impulso de esta capacidad es determinado por el Plan lector, la lectura comprensiva requiere de la dedicación diaria desde todas las áreas.

El análisis determina que la comprensión lectora es explicitada en normativa autonómica valorando la práctica de la lectura en cualquier área y su dominio ante la consecución de las competencias. No obstante, es inexistente la vinculación con otras

áreas, otorgándole a las áreas de Lengua Castellana y Literatura y Lectura Comprensiva el peso de esta habilidad lingüística. Son insuficientes los elementos curriculares vinculados a esta capacidad, no hallando contenidos y estándares de aprendizaje en el resto de áreas que hagan referencia a esta competencia e incluso al trabajo con pautas y estrategias de comprensión lectora.

Frente a esta necesidad de interdisciplinaridad, el ítem 8 del cuestionario determina que las líneas de trabajo sobre comprensión lectora expuestas en la legislación educativa son apoyadas por el profesorado, considerándolas adecuadas ante el impulso de esta destreza. En definitiva, los docentes consideran idóneas las directrices legislativas con el fin de impulsar la comprensión lectora en la etapa de Educación Primaria.

VIII.3. Futuras líneas de investigación

Previo a esbozar limitaciones surgidas con el estudio, es significativo incidir en el alcance de la investigación y las líneas de trabajo que prolongarían esta investigación. La discusión no se limita exclusivamente en los resultados obtenidos, sino que inicia un proceso de renovación y construcción de líneas de trabajo a través de las que proseguir investigando sobre la problemática a fin de ofrecer respuesta a la situación detectada y modificar actuaciones vinculadas a una enseñanza empobrecida de la comprensión lectora.

El único camino hacia el cambio está en la renovación y el perfeccionamiento de las actuaciones desarrolladas hoy en día ante la enseñanza de la comprensión lectora. Las conclusiones obtenidas abren una puerta hacia el avance pedagógico e investigativo, presentando a docentes y centros educativos líneas de cambio y estudio beneficiosas en contextos de aprendizaje de la lectura y, consecuentemente, accederían al impulso de la competencia en comprensión lectora del alumnado, proyectando una formación centrada en la creación de lectores expertos. Para ello, son mencionadas líneas de estudio con las que proyectar y perfeccionar un proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y comprensión textual orientado al éxito.

A continuación, las líneas de trabajo que dan continuidad a la investigación son delimitadas en apartados que concretan aspectos complementarios a este proceso de enseñanza y aprendizaje, tales como la formación universitaria de los docentes; la creación y evaluación de programas de formación o la renovación de materiales

didácticos y evaluación de su efecto a partir de programas de intervención o planes de centro.

I. Formación universitaria.

La investigación proyectada al ámbito de la formación inicial del profesorado es una línea de trabajo con la que mejorar futuras prácticas docentes en un determinado contexto educativo. Inferir sobre la idoneidad de la formación que reciben los docentes en formación contrarrestaría posibles carencias pedagógicas en la enseñanza de la comprensión lectora y, unido a ello, evidenciaría si realmente los futuros docentes poseen conocimientos teórico-prácticos con los que enfrentarse a la enseñanza de la lectura y desarrollo de la comprensión lectora, sabiendo que esta formación inicial sienta las bases de su futuro desarrollo profesional e idóneo desempeño en el aula.

Desde el ámbito universitario, la formación docente destaca por clases magistrales y academicistas que se alejan de la propia práctica (Pérez-Gómez, 2010). Según Cerrillo (2005, citado en Palomares, 2015), la formación desde la universidad capacita al profesorado en lo que respecta a la enseñanza de la lectura, olvidando otros componentes formativos de lectura. Por ello, es imprescindible profundizar analizando la formación que reciben los futuros docentes (Solé, 2013), acudiendo a los planes formativos y de estudio y registrando consideraciones. Partiendo de las posibles insuficiencias, a modo de ejemplo, un cambio formativo supondría la inclusión de procesos de investigación donde la cooperación sería una estrategia con la que formar a futuros docentes implicados en su práctica (Pérez-Gómez, 2010). Una vez que han trabajado con esta metodología, podrían incorporarla en los procesos de enseñanza-aprendizaje, adquiriendo conocimientos que facilitarían su actuación didáctica en el aula.

La formación inicial sienta las bases de la práctica ejercida en el aula y los aprendizajes que los agentes educativos proyectan desde cualquier área. De este modo, Sánchez (2012) atribuye gran valor a la inclusión de la comprensión lectora en la formación universitaria, dada las carencias de los estudiantes universitarios al interpretar textos, y en especial, menciona la enseñanza de estrategias con las que enfrentarse a esta capacidad. Los conocimientos y habilidades adquiridas en este proceso de enseñanza serán reflejados en su propia actuación, repercutiendo indirectamente la formación en su desempeño profesional pedagógico en el aula. No es suficiente una capacitación centrada en la iniciación en la enseñanza de la lectura, sino

que el profesorado precisa de conocimientos con los que andamiar apropiadamente el proceso lector y, además, crear contextos apropiados de comprensión. En definitiva, cuestionamos si la formación universitaria envuelve una base sólida en la interpretación textual y su didáctica, siendo prioritario la incorporación de estos contenidos al currículo universitario y el diseño de planes formativos que didácticamente traten de forma apropiada esta competencia.

Por tanto, hay que aportarle gran valor al conocimiento didáctico del profesorado que va a desempeñar desde este contexto de enseñanza. Por esta razón, es relevante que los docentes reciban una óptima formación inicial (Rodríguez y García, 2017). Si los futuros docentes son capaces de usar estrategias al comprender textos y disponen de conocimientos didácticos sobre este proceso, estarán capacitados para transmitir estos conocimientos a su alumnado y, consecuentemente, enfrentarse adecuadamente a la enseñanza de la lectura.

II. Programas de formación y capacitación docente.

Percepciones sobre prácticas docentes posibilita guiar la formación del profesorado (Rodríguez y Clemente, 2013), a fin de iniciar nuevas vías estratégicas que aporten competencias y capacidades pedagógicas al profesorado con las que enfrentarse a cualquier proceso de enseñanza. El estudio se iniciaba con una reflexión sobre la renovación de la práctica docente emprendida al leer y comprender textos desde la etapa de Educación Primaria. La formación docente es un elemento clave con el que adquirir nuevas habilidades y metodologías que gestionan el trabajo de la comprensión lectora. No obstante, es necesario aplicar en la práctica la formación recibida para comprobar los efectos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, la investigación demuestra que esta capacitación no es aplicada y comprobada en la práctica diaria. Por tanto, una línea de trabajo exige emprender prácticas y programas que evalúen los efectos formativos. Cualquier propuesta formativa ha de evaluarse a través de estudios piloto y programas de intervención que valoren su eficacia desde la práctica en el aula con el fin de beneficiarla.

Evitar que el profesorado imparta enseñanzas descontextualizadas y programe un tratamiento inapropiado de la comprensión lectora, requiere fortalecer las actitudes pedagógicas con cursos y propuestas formativas que faculten intervenciones pedagógicas acertadas. Según Imbernón (2007), la formación permanente ha de incidir en contextos problemáticos para el profesorado. Por tanto, los programas formativos

tienen que recoger conceptos y procedimientos teóricos y didácticos básicos que accedan al conocimiento de cómo enseñar mejor a comprender y, a su vez, al diseño de procesos centrados en el uso activo de habilidades y destrezas de comprensión lectora.

En definitiva, la investigación hace patente la necesidad de formar a los docentes para enriquecer sus prácticas vinculadas a la enseñanza de la lectura. Una línea de trabajo propone la creación de un plan de formación, partiendo del Plan de lectura, que desarrolle una intervención didáctica que contrarreste carencias al comprender (Eleuterio, 2015). Por consiguiente, los proyectos emprendidos desde los centros educativos han de estar acompañados de planes formativos para el profesorado. Además, los docentes han de dotarse de nuevos recursos y una formación didáctica que les permita mediar en situaciones de lectura en el aula (Bustos et al., 2017). Desde la posición de Arreola y Coronado (2021), dinamizar el diseño instruccional desde contextos formativos o cursos genera materiales pertinentes y efectivos que perfeccionen este proceso de enseñanza. Una alternativa que optimizaría la práctica docente consiste en aportar una formación y hacer que esos conocimientos sean comprobados en el trabajo diario, puesto que todo proceso de mejora e innovación demanda prácticas y la aplicación de diseños instruccionales que comprueben las actuaciones docentes.

III. Renovación de materiales didácticos y recursos.

Los materiales didácticos implementados en contextos de trabajo de la comprensión de textos han de enriquecerse con planteamientos didácticos centrados en enfoques de trabajo activo que contribuyan a la mejora del nivel de comprensión lectora del alumnado. El estudio hace ineludible la renovación de las secuencias lectoras con el fin de guiar apropiadamente el proceso lector, marcando como línea de actuación, el diseño y evaluación de estudios experimentales y programas de intervención que prueben la validez de nuevos planteamientos de trabajo en la práctica y hagan visibles estos cambios en las aulas; tales como la introducción de estrategias metacognitivas o secuencias basadas en metodologías activas como podrían ser las actividades de lectura cooperativas.

Incluidas en la renovación de materiales, la actualización de los libros de texto es esencial para poder continuar implementándolos como recurso que guía apropiadamente este proceso de enseñanza. Para ello, los modelos de trabajo de la

comprensión lectora han de incorporar pautas que durante todo este proceso accedan a que los discentes usen estrategias y realicen actividades que profundicen en los distintos niveles de interpretación. Como plantea De Lera (2017), es imprescindible que estos instrumentos pedagógicos ofrezcan secuencias instruccionales que aseguren el dominio de estrategias autorreguladores. Se han de plasmar actuaciones estratégicas que permitan la provisión de un correcto andamiaje de estos procesos de aprendizaje por parte del profesorado.

Por otra parte, en relación a los libros de texto, otro ámbito de profundización consistiría en la realización de un análisis frecuencial de las secuencias de trabajo de la lectura en las unidades de programación a través del recuento de estrategias, niveles y tipología de preguntas desarrolladas en las actividades y propuestas prácticas, aportando una descripción más detallada del enfoque didáctico adoptado en torno a la lectura.

IV. Renovación curricular, enriquecer los elementos curriculares.

Las directrices curriculares que ofrecen las Administraciones Educativas no acceden al desenvolvimiento pleno de las capacidades lectoras del alumnado y al abordaje del proceso de comprensión lectora. Los proyectos curriculares tienen que ser flexibles e interdisciplinarios a partir de la selección y secuenciación de contenidos y estrategias lectoras que impulsen esta práctica educativa en todos los cursos. Según Araújo et al. (2009), son requeridas guías curriculares que alienten a los docentes a la ejecución de estrategias que mejoren las habilidades de comprensión lectora en el alumnado capacitándolos para interpretar, integrar y evaluar el proceso de apropiación textual. Estas pautas incluidas en el currículo guiarían adecuadamente la intervención pedagógica del profesorado plasmando una formación interdisciplinaria enriquecida en diversos elementos curriculares y orientaciones concernientes al enfoque práctico del proceso de comprensión lectora, las cuales garantizarían el diseño y desarrollo curricular centrado en la formación de lectores competentes. En definitiva, es factor primordial un adecuado tratamiento de la comprensión lectora a nivel curricular a través de directrices de trabajo y elementos curriculares que desenvuelvan plenamente la capacidad para comprender, proponiendo una enseñanza explícita de procesos, habilidades o conocimientos vinculados a esta competencia.

Por otra parte, partiendo de la insuficiente mención a las estrategias metacognitivas en la disposición curricular, esta renovación demanda ejercitar la

metacomprensión durante el proceso lector, la cual ha de explicitarse en los elementos curriculares a partir del diseño de proyectos que aborden habilidades metacognitivas de la lectura en los componentes que integran el currículo educativo. A modo de ejemplo, estos indicadores tendrían que explicitar pautas vinculadas a la supervisión, evaluación y control donde esta actividad es detenida para parafrasear sobre lo leído; detectar dificultades y comentar el contenido difuso para conocer sus causas; extraer ideas principales y subrayar palabras clave; responder a preguntas autoformuladas; comprobar inferencias; anticipar el contenido próximo e incluso resumir o sintetizar párrafos conforme leemos.

Asimismo, las directrices normativas del currículo han de plasmar elementos curriculares (contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje) que ejerciten la competencia en comprensión lectora en todos los niveles y estadios de la lectura. La intervención durante la lectura requiere de estándares de aprendizaje que marquen el desarrollo lector antes, durante y después de la lectura, implicando un trabajo pleno de la comprensión lectora encaminado a la adquisición de conocimientos.

V. Renovación metodológica de la práctica educativa.

A partir de las conclusiones obtenidas, una implicación práctica está vinculada a la introducción de planteamientos metodológicos activos que fortalezcan el desarrollo de la comprensión lectora, plasmando un tratamiento que responda a las carencias existentes sobre los mecanismos de lectura puestos en práctica. La renovación de las estrategias metodológicas y la unificación de criterios de actuación conjuntos desde todas las áreas supone el diseño de estudios y programas experimentales que introduzcan metodologías activas en el aula con el objetivo de probar nuevos modelos didácticos en las secuencias de lectura y evaluar su eficacia ante el proceso de comprensión lectora.

Formar lectores capaces de comprender eficazmente un texto demanda la combinación de elementos y procedimientos de trabajo exitosos a través de los que interaccionar activamente con el texto, desarrollar habilidades dialógicas, profundizar en los distintos niveles de comprensión o mostrar de forma explícita estrategias en todo momento, tal como Domínguez y González (2021) plantean en su modelo didáctico. Por ello, es ineludible la renovación metodológica a través de la introducción de enfoques de aprendizaje centrados en el desarrollo del pensamiento crítico y metacognitivo. El profesorado ha de diseñar secuencias de lectura que ejerciten estrategias

metacognitivas y tareas que aborden el nivel crítico, probando la eficacia de este modelo didáctico en la práctica diaria y, junto a ello, valorando el desempeño del alumnado al comprender.

Los hallazgos obtenidos confirman el interés del profesorado por priorizar en la renovación de la metodología emprendida en el aula y, para ello, consideran la inclusión de planteamientos didácticos activos, entre ellos están el aprendizaje cooperativo o proyectos de trabajo. Estos contextos de trabajo podrían considerarse un componente que contribuye ante el impulso de la competencia lectora. Para ello, apoyándonos en la investigación acción, el profesorado ha de diseñar y planificar programas y secuencias didácticas que evalúen la validez de estas opciones metodológicas ante el desarrollo lector y la ejercitación de la comprensión lectora con el fin de incorporarlas, en el caso que beneficien este proceso de enseñanza-aprendizaje.

VI. Diseño de proyectos y/o planes de centros.

Dadas las necesidades detectadas por los centros educativos, esta línea de investigación da prioridad al desarrollo de esta competencia a partir del diseño y práctica de planes y proyectos específicos de mejora. En concreto, la unificación de criterios de actuación que posibiliten un desarrollo planificado de la comprensión lectora a nivel de aula y centro. Para que las carencias lectoras dejen de ser un obstáculo, Collis (2019) alega la planificación de actuaciones conjuntas y unificación de criterios entre los miembros de la comunidad educativa a través de la creación de un proyecto lingüístico de centro. Esta propuesta supone replantear el trabajo didáctico en cualquier secuencia de lectura puesto que la renovación de la práctica pedagógica exige programas basados en la creación de hábitos de lectura comprensiva en todos los cursos y áreas, evaluando y comprobando su efectividad desde la propia práctica en el aula.

Tomando en consideración las carencias existentes y la representatividad que los planes lectores aportan al fomento a la lectura, los centros han de diseñar proyectos orientados al desarrollo de pautas y procedimientos comprensivos al leer. Inmerso en este contexto, el Programa de Mejora para la Comprensión y Expresión Oral y Escrita es un modelo que demuestra funcionalidad y contribución al desarrollo de la comprensión lectora, puesto que evaluaciones enfocadas en esta capacidad manifiestan progresos en sus resultados (Esteban, 2017). Por consiguiente, estos planes guían la actuación del profesorado para enfrentarse en la enseñanza de la lectura y comprensión en cualquier área.

VII. Entrevistas semiestructuradas.

Esta última línea de trabajo sugiere la realización de entrevistas semiestructuradas al profesorado y los equipos directivos de los centros educativos a fin de profundizar sobre este proceso de enseñanza y aprendizaje desde la práctica en el aula; detectando necesidades, carencias y conociendo el estilo de trabajo y, al mismo tiempo, valorar mejoras y cambios concretos que los centros educativos plantean.

En primer lugar, la aplicación de este instrumento ahondaría sobre las secuencias de trabajo de la comprensión lectora puestas en práctica por el profesorado durante una sesión dedicada a la lectura en cualquier área, identificando en detalle procedimientos y actuaciones didácticas emprendidas al leer y comprender. Por otra parte, las entrevistas recabarían información sobre aspectos educativos que el centro pone en marcha ante el trabajo de la comprensión lectora, especificando sobre proyectos emprendidos; formación docente; vinculación familiar; dificultades detectadas y vías de trabajo que den respuesta a dichas carencias y otras líneas de mejoras diseñadas para abordar esta competencia.

VIII.4. Limitaciones del estudio

Como todo proceso abierto a cambio, este apartado concreta aquellas limitaciones que han surgido durante el desarrollo del proyecto de tesis, siendo agentes que condicionan la investigación. Durante el desarrollo del estudio han surgido condicionantes que han supuesto obstáculos y restricciones en el proceso de investigación, las cuales aportan validez y autenticidad al contexto de trabajo. En particular, no son demasiados los obstáculos que han afectado el desarrollo de la investigación, clasificándolos atendiendo al ámbito de aparición.

VIII.4.1. Limitaciones metodológicas

Respecto a las limitaciones vinculadas a la metodología, el primer obstáculo está vinculado al contexto de aplicación del instrumento de recogida de datos y al tamaño de la muestra. La planificación inicial del proyecto de tesis abarcaba como contexto el profesorado de centros educativos de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, pero, teniendo en cuenta el criterio de accesibilidad, delimité la población en docentes pertenecientes a centros educativos del municipio de Lorca. En una primera anticipación, percibí que la muestra de sujetos iba a ser mucho más

compleja de obtener, lo que obstaculizaría el proceso de recogida de datos e incluso la realización del estudio.

Por otra parte, la obtención de la muestra es una variable que no depende del investigador, la cual se convirtió en una ardua y dificultosa labor por los desplazamientos para la presentación y recogida de los cuestionarios; unido a la respuesta negativa por parte de algunos de los centros. No obstante, delimitar el contexto de obtención de unidades de análisis en mi zona de influencia aportó mayor accesibilidad a la realización del muestreo, alcanzando una muestra representativa que permitió proseguir con las fases de investigación marcadas. Unido a ello, otra limitación vinculada a la muestra consiste en el tipo de centro, recopilando únicamente información sobre centros de titularidad pública.

Dado el volumen del estudio y la gran cantidad de datos obtenidos con el cuestionario y el análisis de libros de texto, el proyecto de investigación decidió prescindir de la realización de entrevistas semiestructuradas. De hecho, los datos obtenidos han ocasionado que el tratamiento y análisis de datos fuera más tedioso de lo planificado inicialmente, por lo que la realización de entrevistas extendería demasiado el estudio. A su vez, la información obtenida ha sido suficiente para responder a los objetivos de investigación marcados.

La elección de la muestra de libros de texto es realizada atendiendo a las respuestas aportadas en el cuestionario, recopilando material de las tres editoriales más utilizadas por los centros. Un primer contacto con las editoriales para solicitar los materiales requeridos en la investigación no fue positivo, pues no facilitaron los materiales y recursos solicitados. Aun así, después de meses de búsqueda y recolección, se consiguió un corpus representativo que incluye los materiales de las tres editoriales en cada curso, los cuales posibilitaron contrastar contenidos.

Por último, inmerso en las limitaciones de tipo metodológico, son insuficientes aquellos antecedentes e investigaciones referentes de cara a la exposición y obtención de las conclusiones finales. Es dificultoso confrontar los hallazgos obtenidos con los resultantes en otras investigaciones previas ya que son escasas las referencias previas obtenidas en la revisión bibliográfica. Por ello, es relevante el diseño de investigaciones futuras en otros niveles y campos para confrontar los datos obtenidos y prosperar en este ámbito.

VIII.4.2. Limitaciones vinculadas al análisis de datos

Otro ámbito en el que como investigadora he encontrado limitaciones se corresponde con la fase analítica. La realización del análisis completo y detallado de la totalidad de preguntas e ítems del cuestionario, siguiendo los ámbitos delimitados, ha resultado tedioso, puesto que la cantidad de ítems y preguntas diseñadas ha alargado el análisis e interpretación de los datos, obteniendo multitud de información de la que sintetizar lo relevante. Por tanto, al inicio de la investigación y durante el diseño de los instrumentos, hubiera sido oportuno concretar mucho más la parrilla de contenido y el cuestionario para reducir el volumen de datos.

En cuanto a la disposición y transformación de los datos procedentes del análisis de los libros de texto, la parrilla de contenido diseñada incluye numerosos ítems que han ampliado el campo de estudio, ocasionando limitaciones vinculadas al tratamiento de la información y obtención de resultados. A su vez, entre las restricciones, el procedimiento de análisis e interpretación de los resultados se alargó obteniendo numerosos datos en las tablas de frecuencia resultantes del análisis estadístico descriptivo que confluyen en multitud de indicadores estadísticos.

Por último, en relación al análisis cualitativo a través del programa Atlas.ti, la escasez de respuestas abiertas aportadas en el cuestionario no ha permitido crear demasiadas redes, obteniendo un marco de análisis concreto y limitado con citas muy concretas. La obtención de más respuestas cualitativas habría generado más códigos y categorías, desembocando en un mapa temático más completo con mayor cantidad de relaciones y temáticas.

VIII.5. Apuntes finales

Finalmente, deseo que la presente tesis doctoral y los resultados obtenidos con ella motiven y guíen al profesorado hacia la incorporación de nuevas metodologías, el diseño y aplicación en la práctica de materiales adaptados y la planificación de intervenciones educativas coherentes en cualquier área, promoviendo procesos de enseñanza que faciliten el desarrollo de la comprensión lectora en el alumnado de la etapa de Educación Primaria, es decir, la orientación de este proceso de enseñanza y aprendizaje hacia la mejora de la calidad educativa y el aprendizaje integral del alumnado.

Una vez plasmadas prácticas docentes y el estado de la enseñanza de esta competencia desde ámbitos complementarios (legislativo, libros de texto, planes de centro, prácticas pedagógicas y recursos y propuestas...) es posible la toma de decisiones y reflexión sobre los cambios que son necesarios con el propósito de impulsar y fortalecer este proceso de enseñanza aprendizaje desde todas las áreas, proyectando procedimientos idóneos que beneficien dichas enseñanzas. La perspectiva crítica sobre el proceso de comprensión de textos tiene que ser aplicado y comprobado en el aula. Solo habrá cambio cuando los propios agentes de este proceso sean conscientes del contexto que debe ser creado y de los componentes que deben ser desarrollados.

CAPÍTULO IX: REFERENCIAS

CAPÍTULO IX: REFERENCIAS

IX.1. Referencias bibliográficas

- Acosta, I. (2020) Una experiencia de comprensión de lectura desde un proyecto con enfoque ecocrítico en la biblioteca. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 120, 170-18. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/revista/211/A/2020>
- Actis, B. (2007). *¿Qué, cómo y para qué leer? Un libro sobre libros*. Homo Sapiens Ediciones.
- Aguilar, C. Alonso, M. J., Padrós, M., y Pulido, M. A. (2010). Lectura dialógica y transformación en las comunidades de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24,1), 31-44.
- Aláis, A., Leguizamón, D.V. y Sarmiento, J.I. (2015). Comprensión lectora y desarrollo de estrategias cognitivas con el apoyo de un recurso TIC. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 9 (1), 132-143.
- Alaminos, A. y Castejón, J.L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Editorial Marfil.
- Albelda-Esteban, B. (2019). Contribución de las bibliotecas escolares a la adquisición de competencias en comprensión lectora en Educación Primaria en España una aproximación a partir de los datos del estudio PIRLS 2016. *Revista de Educación*, 384, 11-36. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-360-130>
- Albero, J.V. (2013). Importancia, uso y utilidad que el profesorado de Educación Primaria atribuye a las estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora. En *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas: Actas del XVI Congreso Nacional/II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)*. Alicante, 4-6 de septiembre, 2013 (pp. 210-217).
- Albert, M.J. (2007). *La Investigación Educativa: Claves Teóricas*. McGrawHill.

- Alcaraz, N., Caparrós, R.M., Soto, E., Beltrán, R., Rodríguez, A. y Sánchez, S. (2013). ¿Evalúa PISA la competencia lectora? *Revista de Educación*, 360, 577-599. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-360-130>
- Alharbi, F. (2015). *Writing for Learning to Improve Students' Comprehension at the College Level*. *English Language Teaching*, 8(5), 222-234. <http://doi.org/10.5539/elt.v8n5p222>
- Almeida, A. (2012). La evaluación de la comprensión lectora como práctica docente. *Ciencia y poder aéreo*, 7(1), 68-73. <https://doi.org/10.18667/cienciaypoderaereo.22>
- Alonso, J. (1995). La evaluación de la comprensión lectora. *Revista Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (5), 63-68.
- Alonso, J. y Mateos, M.M. (1985). Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, 5-19.
- Álvarez-Álvarez, C. y Vejo-Sainz, R. (2017). Mejora de la competencia literaria con un club de lectura escolar. *Biblios: Revista electrónica de bibliotecología, archivología y museología*, 68, 110-122. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6247021>
- Álvaro, W., Santiago G., Myrian, C., Castillo, P. y Morales, D.L. (2007). Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura. *Folios*, (26), 27-38.
- Anaya, D. (2005). Efectos del resumen de la mejora de la metacompreensión, de la comprensión lectora y del rendimiento académico. *Revista de Educación*, 337, 281-294.
- Andréu, J. (2002). *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. Centros de Estudios Andaluces.
- Anglin, M. (2008). *The Role of Families and Communities in Building Children's Literacy Skills*. Frontier College.
- Araújo, L., Folgado, C., y Pocinho, M. (2009). Reading Comprehension in Primary School: Textbooks, Curriculum and Assessment. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 9(4), 27-43. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2009.09.04.09>

- Arias, O., Fidalgo, R., Martínez, B., y Bolaños, F. J. (2011). Estrategias de comprensión lectora en alumnos de Educación Primaria y Secundaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 1(3), 613-620. En <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5575440.pdf>
- Arreola, E. y Coronado, J.M. (2021). El diseño de la instrucción para la comprensión lectora en Educación Primaria: un estudio de caso. *Revista Educación*, 45(1). <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.41326>
- Arroyo, M., Faz de los Santos, L., Gasca, G. y Orozco, R.B. (2010). Mejoramiento de la comprensión lectora basada en el aprendizaje colaborativo en la enseñanza media básica. *Apertura: Revista de Innovación Educativa*, 2(2), 36-47.
- Avendaño, I. y Martínez, D. (2013). Competencia lectora y el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación. *Escenarios*, 11(1), 7-22.
- Bakken, F.P. y Whedon, C.K. (2002). Teaching Text Structure to Improve Reading Comprehension. *Intervention in School and Clinic*, 37(4), 229-233.
- Barboza, P.; Delhi, F. y Peña, F.J. (2014). El problema de la enseñanza de la lectura en Educación Primaria. *Educere*, 8(59), 133-142.
- Barnes, P.N. (2002). La biblioteca escolar como recurso central del aprendizaje: propuesta de formación en el centro educativo. *Anales de Documentación*, (5), 21-49. <https://doi.org/10.6018/2241>
- Barragán, C. y Medina, M.M. (2008). Las prácticas de la lectura y la escritura en Educación Infantil. *Revista de Educación*, 10, 149-165.
- Barrero, D. (2015). El análisis de contenido. Una introducción a la cuantificación de la realidad. *Revista San Gregorio*, (1), 40-50.
- Barret, T.C. (1968). Taxonomy of Cognitive and Affective Dimensions of Reading Comprehension. En Clymer, T. (Ed.). *What is Reading?* University of Chicago Press.

- Barret T.C. (1968). What is reading? Some current concepts. In *Innovation and Change in Reading Instruction. The sixteenth handbook of the National Society for the Study of education*. The University of Chicago Press.
- Barrueco, G. (2017). *La tipología textual en Educación Primaria: análisis de tres manuales de Lengua Castellana y Literatura de sexto curso* (Trabajo fin de grado, Universidad de Cantabria).
- Bausela, E. (2005). SPSS: Un instrumento de análisis de datos cuantitativos. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, 2(4), 62-69. <http://laboratorios.fi.uba.ar/lie/Revista/Articulos/020204/A3mar2005.pdf>
- Beltrán, S.G. y Téllez, J.A. (2002). El papel de la escuela y la familia en la animación y el aprendizaje de la lectura. En Álvarez, D., Beltrán, S.G. y Téllez, J.A. *Orientación y Educación Familiar*. UNED / Colección Actas.
- Bizquerra, R. (coord.). (2009). *Metodología de investigación educativa*. Editorial La Muralla.
- Blanch, S., Durán, D., Valdebenito, V. & Flores, M. (2012). The effects and characteristics of family involvement on a peer tutoring programme to improve the reading comprehension competence. *European Journal of Psychology of Education*, 28(1), 101-119. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0104-y>
- Bofarull, M.T. (2013). *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. Graó.
- Bölükbaş, F., Keskin, F. y Polat, M. (2011). The effectiveness of cooperative learning on the reading comprehension skills in turkish as a foreign language. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(4), 330-335. From <http://www.tojet.net/articles/v10i4/10433.pdf>
- Boronat, J. (2005) Análisis de contenido. Posibilidades de aplicación en la investigación educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), pp. 157-174.
- Braga, G. y Belver, J.L. (2016). El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 199-218.

- Broncano, A., Ciga E., y Sánchez E. (2011). ¿Qué papel tiene la lectura de los textos en el seno de las Unidades Didácticas? *Cultura y Educación*, 23(1), 57-74. <http://doi.org/10.1174/113564011794728605>
- Buelvas, L.A., Zabala, C., Aguilar, H. y Roys, N. (2017). Las TIC: estrategia para el fortalecimiento de la comprensión e interpretación textual. *Revista Encuentros*, 15(2), 175-188. <http://doi.org/10.15665/re.v15i2.895>
- Buendía, L. (1998). La investigación por encuesta. En Buendía, L., Colás, M.P. y Hernández, F. (Eds.). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. (pp.120-154). McGraw-Hill.
- Bustos, A., Montenegro, C., Tapia, A. y Calfual, K. (2017). Leer para aprender: Cómo interactúan los profesores con sus alumnos en la Educación Primaria. *Ocnos*, 16(1), 89-106. http://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1208
- Cabera, I. (2009). El análisis de contenido en la investigación educativa: propuesta de fases y procedimientos para la etapa de evaluación de la información. *Revista Pedagogía Universitaria*, 14(3), 71-93.
- Cabero, J., Piñero, R. y Reyes, M.M. (2018). Material educativo multimedia para el aumento de estrategias metacognitivas de comprensión lectora. *Perfiles Educativos*, 40(159), 144-159. Recuperado de <https://idus.us.es/handle/11441/70259>
- Cain, K. y Oakhill, J. (2014). Reading comprehension and vocabulary: is vocabulary more important for some aspects of comprehension? *L'année psychologique/Topics in Cognitive Psychology*, 114, 647-662
- Cain, K., Oakhill, J. y Lemmon, K. (2004). Individual differences in the inference of word meanings from context: the influence of reading comprehension, vocabulary knowledge, and memory capacity. *Journal of Educational Psychology*, 96, 671-681.
- Caldera, R., Escalante, D. y Terán, M. (2010). Práctica pedagógica de la lectura y formación docente. *Revista de Pedagogía*, 31(1), 15-38.
- Calero, A. (2011). *Cómo mejorar la comprensión lectora: estrategias para lograr lectores competentes*. Wolters Kluwer Educación.

- Calero, A., Pérez, A. y Calero, E. (1999). *Comprensión y evaluación lectoras en Educación Primaria. Un acercamiento constructivista*. Editorial Praxis.
- Calero, A. y Calero, E. (2008). El Portfolio como estrategia de evaluación compartida de la comprensión lectora. *Didáctica. Lengua y Literatura*, (20),15-36. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0808110015A/18922>
- Campos, C. y Pérez, P. (2010). Leer para aprender en la sociedad de la información. Algunas reflexiones y cinco claves. *Lenguaje y Textos*, 32, 11-20.
- Camps, C. (2010). *El enfoque comunicativo en los libros de texto de Lengua Castellana para Educación Primaria. Análisis de los materiales utilizados en la Comunidad Autónoma del País Vasco (Tesis doctoral)*. Universidad del País Vasco, Vizcaya.
- Cano, F., García, A. Justicia, F. y García-Berén, A. (2014). Enfoques de aprendizaje y comprensión lectora: el papel de las preguntas de los estudiantes y del conocimiento previo. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 247-265. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17531400001>
- Canquiz-Rincón, L., Mayorga-Sulbarán, D., y Sandoval-Fontalvo, C. (2021). Planeación didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 20 (2), 96-106. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.2.2404
- Cantú, D. (2018). Uso de dispositivos móviles: estrategia metodológica que favorece la comprensión lectora en alumnos de quinto grado. *Educere*, 20(67), 539-552. Recuperado de <http://epublica.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/11479>
- Cardona, M.C. (2002). Efectos del agrupamiento sobre la fluidez y la comprensión lectora en alumnos buenos lectores. *Bordón*, 54(2-3), 359-374.
- Caro, A. (2016). Trabajar la comprensión lectora en la era digital: El videolit en el aula De Educación Primaria. En Díez, A.; Brotons, V.; Escandell y D.; Rovira, J. (Eds.). *Aprentatges plurilingües i literaris. Nous enfocaments didàctics*. (pp. 935-961). *Publicacions Universitat d'Alacant*. Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/64937>
- Carriedo, N. y Alonso, J. (1994). *¿Cómo enseñar a comprender un texto?* UAM Ediciones.

- Carrión, C., Soler, M. y Aymerich, M. (2015). Análisis de la Validez de Contenido de un Cuestionario de Evaluación del Aprendizaje Basado en Problemas. Un Enfoque Cualitativo. *Formación Universitaria*, 8(1), 13-22. <http://doi.org/10.4067/S0718-50062015000100003>
- Casaseca, S. (2004). *El aprendizaje cooperativo de la comprensión lectora*. Aljibe.
- Cassany, D. (2012). *En línea. Leer y escribir en red*. Anagrama.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2001). *Enseñar lengua*. Graó.
- Castejón, J.L. (2016) (coord.) *Psicología y Educación: Presente y Futuro*. (pp. 2819-2825). *Asociación Científica de Psicología y Educación*.
- Castells, N. (2006). *L'aprenentatge de la lectura inicial: Una aproximació als coneixements dels infants i a les estratègies d'ensenyament*. (Tesis doctoral, Universidad de Barcelona). En <https://www.tesisenred.net/handle/10803/2647>
- Castillo, A.V. y Jiménez, G. (2016). ¿Es adecuado el enfoque de los libros de texto para el desarrollo de la comprensión lectora? Análisis crítico de materiales de Educación Primaria. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (7) 437-454.
- Cremades, R. y Onieva, J.L. (2017). Autopercepción del alumnado universitario de magisterio sobre hábitos de lectura y propuestas para su mejora a través de tecnologías digitales. En Silva, J.E. (Ed.). *EDUcación y TECnología: Propuestas desde la investigación y la innovación educativa*. (pp. 1036-1039). Centro de Innovación e Investigación en Educación y Tecnología.
- Centro Regional de Estadística de Murcia. Portal Estadístico de la Región de Murcia. (2016). Número de centros que imparten cada enseñanza según municipio y enseñanza, por titularidad del centro. [Sitio web]. En http://econet.carm.es/web/crem/inicio/-/crem/sicrem/PU_EDUCNOUNIV/m15_16/cen_sec5_c1.html
- Centro Regional de Estadística de Murcia. Portal Estadístico de la Región de Murcia. (2016). Profesorado según municipio y clase de centro, por sexo. [Sitio web]. En http://econet.carm.es/web/crem/inicio/-/crem/sicrem/PU_EDUCNOUNIV/m15_16/prf_sec8_c1.html

- Cerrillo, P. (2004). Promoción y animación a la lectura: la importancia del mediador. En Encabo, E. y López, A. (2004). *Didáctica de la Literatura. El cuento, la dramatización y la animación a la lectura*. Ediciones Octaedro.
- Chall, J.S. (1983). *Stages of reading development*. MacGraw-Hill
- Clavijo, J., Maldonado, A.T. y Sanjuanelo, M. (2011). Potenciar la comprensión lectora desde la tecnología de la información. *Escenarios*, 9(2), 26-36.
- Clemente, A. y Almonacid, L. (2016). *Prácticas de enseñanza en el aprendizaje inicial de la lectura: un estudio con docentes peruanas de Educación Infantil*. En <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/64503>
- Clemente, M., Ramírez, E. y Sánchez, M.C. (2010). Enfoques teóricos y prácticas docentes en la enseñanza inicial de la lengua escrita. *Cultura y Educación*, 22(3), 313-328.
- Coiro, J. (2003). Reading Comprehension on the Internet: Expanding Our Understanding of Reading Comprehension to Encompass New: Exploring Literacy on the Internet department. *The Reading Teacher*, 56(6). Recuperado de http://www.readingonline.org/electronic/rt/2-03_Column/index.html
- Coiro, J. & Dobler, E. (2007). Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. *Reading Research Quarterly*, 214-257.
- Colás, M. y Buendía, L. (2012). *Investigación educativa (3ªed.)*. Alfar
- Colás, M.P., Buendía, L. y Hernández, F. (2009). *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral*. Editorial Davinci Continental.
- Colomer, T. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. *Signos. Revista de Teoría y práctica de la educación*, (20), 6-15.
- Colomer, T. y Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Celeste Ediciones.

- Collis, D. (2019). La enseñanza de la comprensión lectora en un proyecto lingüístico de centro. *Cuadernos de pedagogía*, 502, 42-51. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11162/192629>
- Condemarín, M. (1985). Relaciones entre la lectura y la escritura en el desarrollo de la comprensión de la lectura. *Lectura y vida*, (2). Recuperado el 22 de agosto de 2017, de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a6n2/06_02_Condemarin.pdf
- Conversando con Juan Cruz Ripoll. (27 de marzo de 2014). [Blog] *blog.smconectados*. http://www.smconectados.com/blog_subdomain/2014/03/27/conversando-con-juan-cruz-ripoll.html
- Cook, T.D. y Reichardt, CH.S. (1986). Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos. En Cook, T.D. y Reichardt, CH.S. (Eds.) *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Ediciones Morata.
- Cooper, D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Visor.
- Córdova, D., Ochoa, K. y Rizk, M. (2009). Concepciones sobre la enseñanza de la lectura en un grupo de docentes. *Investigación y Postgrado*, 24(1), 159-187.
- Corominas, E., Flores, M. y Oller, M. (2015). Leemos en pareja. Aportaciones de la tutoría entre iguales a la mejora de la competencia lectora. *Textos Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 70, 55-60.
- Crespo, N., García, G., y Carvajal, C. (2003). Concepciones didácticas de la lectura: su influencia en el saber de los escolares. *Onomazein*, 8, 161-174. En <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134517976013>
- Cruz, M.J. (2014). La lectura al amparo de la LOMCE: el Plan Lector. *Fórum Aragón: Revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa*, (12), 37-41.
- Cuervo-Martínez, A. y Escobar-Pérez, J. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
- Das Graças, T., Quintana, M. y Regina, S. (2019). Concepciones de los docentes sobre los factores y procesos que implican la comprensión lectora. *Letras de Hoje: Estudos y*

debates sobre temas de lingüística, literatura y portugués. 54(2), 191-201.
<http://doi.org/10.15448/1984-7726.2019.2.32521>

Dávila-Montañez, M. (2015). Análisis del contenido curricular en los documentos normativos del Programa de Ciencias para la escuela superior pública de Puerto Rico: 1993-2012. *Cuaderno de Investigación en la Educación*, 30. En <http://cie.uprrp.edu/cuaderno/2016/01/20/analisis-del-contenido-curricular/>

De Castro, A., Cantillo, M.O., Carbonó, V.I., Robleas, H., Díaz, D., Guerra, D., Rodríguez, R. y Álvarez, S. (2014). Comprensión Lectora y TIC en la universidad. *Revista de Innovación Educativa*, 6 (1), 46-59.

De Castro, A. y González, R. (2016). Un videojuego para la comprensión lectora: maximum consequentia. En De Castro, A. y Martínez, A. (Eds.) *Aulas develadas 1: La práctica, con investigación, se cambia* (pp. 39-62). Centro para la Excelencia Docente.

De Lera, P. (2017). *Estudio de la instrucción en comprensión lectora: ámbito educativo y científico* (Tesis doctoral, Universidad de León). En <http://hdl.handle.net/11162/163063>

Del Moral-Barrigüete, C. y Molina-García, M.J. (2018). Diseño y validación de un cuestionario sobre hábitos lectores en futuros maestros durante su etapa preuniversitaria. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 25. 51-79.
<https://doi.org/10.30827/reugra.v25i0.100>

Delgadová, E. y Gullerová, M. (2015). Comprensión lectora. Un estudio sobre la competencia lectora en el contexto universitario. *Revista de la Sociedad Española de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Lenguaje y Textos*, (41), 45- 53.

Díaz, A. y García, A. (2015). La evaluación de la competencia lectora. *Lenguaje y Textos*, (41), 35-44.

Díaz, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119-142. <http://doi.org/10.5209/RGID.60813>

Díaz, L. (2013). *Enfoques, perspectivas y prácticas en la enseñanza de la lectoescritura en Asturias*. (Tesis doctoral, Universidad de Oviedo). En <http://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/15121>

- Díaz, L.V. (2019). *El audiolibro como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de grado quinto de un colegio público en Bogotá* (Tesis de pregrado). Universidad Libre, Colombia.
- Díaz, S.M. (2014). Los métodos mixtos de investigación: presupuestos generales y aportes a la introducción. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 48(1), 7–23. https://doi.org/10.14195/1647-8614_48-1_1
- Díez, A. y Clemente, V. (2017). La competencia lectora. Una aproximación teórica y práctica para su evaluación. *Investigaciones Sobre Lectura*, 7, 22-35.
- Díez, A. y Egío, V. (2017). La competencia lectora. Una aproximación teórica y práctica para su evaluación, *Investigaciones Sobre Lectura*, 7, 22-35.
- Domínguez, A.B. y González, V. (2021). Marco teórico general para evaluar la lectura y diseñar prácticas para su enseñanza. *Aula*, 27, 235-248. <https://doi.org/10.14201/aula202127235248>
- Duarte, R. (2012). *La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector*. (Tesis doctoral, Universidad de Alcalá). En <http://hdl.handle.net/10017/15281>
- Duque, L.F. y Alzate, M.V. (2014). La enseñanza de la lengua castellana en los libros escolares de las ediciones Bruño. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 5(2), 118-134. <https://doi.org/10.18175/vys5.2.2014.03>
- Durán, D., Blanch, S., Corcelles, M., Flores, M., Oller, M., Utset, M. y Valdebenito, V. (2011). *Leemos en Pareja. Tutoría entre Iguales para la Competencia Lectora*. Horsor.
- Eleuterio, A.I. (2015). Plan de formación en comprensión lectora en el I.E.S. Américo Castro. *Investigaciones Sobre Lectura*, (3), 96-105. Recuperado de <http://comprensionlectora.es/revistaisl/index.php/revistaisl/article/view/35>
- Elosúa, M.R., García-Madruga, J.A., Vila, J.O., Gómez-Veiga, I. y Gil, L. (2012). Mejorando la comprensión lectora: Desde la intervención metacognitiva en estrategias a la intervención en los procesos ejecutivos de la memoria operativa. *Universitas Psychologica*, 12(5), 1425-1438.

- Encabo, E., Moreno, C. y López, M. (2016). A la búsqueda de la lectura: la importancia didáctica de la animación. En Encabo, E. y López, A. (Eds.). *Didáctica de la Literatura. El cuento, la dramatización y la animación a la lectura* (pp. 305-318). Ediciones Octaedro.
- Enz, B.J. & Stamm, J. (2015). The parent's role in developing children's comprehension. En Debruin-parecki, A., Van Kleeck, A. & Gear, S. (Eds.), *Developing Early Comprehension*. Brookes Publishing.
- Escardó i Bas, M. (2012). Cuidando el proceso lector desde las bibliotecas. *Ibersid*, 6, 53-64.
- Esteban, A. (2017). Estado actual de la comprensión lectora en Educación Primaria. *Revista Fuentes*, 19(1), 15-38. <http://doi.org/10.12795/revistafuentes.2017.19.1.01>
- Fernández, F. (2002). El Análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, 2(96), 35-53. En <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15309604>
- Fernández, M.P. y Caballero, P.A. (2017). El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 201-217.
- Fernández, M.V., Linares, M.C., y Ernest, P. (2012). El papel de la familia en el desarrollo de la comprensión lectora en el cambio de Educación Primaria a Secundaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(26), 129-150. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293123551008>
- Fernández-Rufete, A. (2015). Enseñanza de la ortografía, tratamiento didáctico y consideraciones de los docentes de Educación Primaria de la provincia de Almería. *Investigaciones sobre lectura*, 4, 7-24. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i4.45>
- Fernández de Castro, J. (2021). Comprensión lectora: Estudio cualitativo desde la voz de docentes de educación básica en México. *Revista Electrónica Entrevista Académica*, 2(8), 57-81. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/reea>
- Ferreras, M. y Jiménez, R. (2013). ¿Cómo se conceptualiza el patrimonio en los libros de texto de Educación Primaria? *Revista de Educación*, 361, 591-618

- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10). 906-911.
- Flores, M. y Durán, D. (2016). Tutoría entre iguales y comprensión lectora: ¿un tándem eficaz? Los efectos de la tutoría entre iguales sobre la comprensión lectora. *Universitas Psychologica*, 15(2). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-2.teic>
- Fons, M. (2004). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Barcelona.
- Fons, M. y Buisán, C. (Febrero de 2010). La detección de las prácticas docentes para enseñar a leer y a escribir. *II Congrés Internacional de Didàctiques L'activitat del docent: Intervenció, Innovació, Investigació. Departament de Didàctiques Específiques [Comunicación oral]*. Universitat de Girona, Girona.
- Fontal, O. y Martínez, M. (2016). *Análisis del tratamiento del patrimonio cultural en la legislación educativa vigente, tanto nacional como autonómica, dentro de la educación obligatoria*. Instituto del Patrimonio Cultural de España / MECD.
- Fontal, O., Ibáñez-Etxeberria, A., Martínez, M. y Rivero, P. (2017). El patrimonio como contenido en la etapa de Primaria: del currículum a la formación de maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 79-95. <http://doi.org/10.6018/reifop.20.1.286321>
- Forero, D. y Díaz, L.A. (2019). *Propuesta aula invertida como enfoque metodológico en el diseño de una estrategia didáctica para el mejoramiento de procesos de comprensión lectora*. (Tesis de pregrado). Repositorio institucional UCC https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/12453/1/2019_compresion_lector_a_critica.pdf
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI.
- Frias-Navarro, D. (2019). Apuntes de consistencia interna de las puntuaciones de un instrumento de medida. Universidad de Valencia. España. Disponible en: <https://www.uv.es/friasnav/AlfaCronbach.pdf>
- Fries, C.C. (1963). *Linguistics and Reading*. Holt, Rinehart & Winston.

- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In Palterson, K. Marshall, J. & Coltheart, M. (Eds.). *Surface Dyslexia, Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading*. Erlbaum Associates.
- Fuentes, I., Donoso, E. y Iturra, C. (2021). Actividades e interacciones en clases para promover la comprensión lectora. *Lingüística*, 37(1), 9-27. <http://doi.org/10.5935/2079-312X.20210002>
- Fuentes, L., Calderin, N. y Pérez, A. (2017). Creencias y conocimientos de los docentes sobre la enseñanza de la lectura. *TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 19(2), 343-365. En <http://publicaciones.urbe.edu/index.php/telos/article/viewArticle/5471/5985>
- Fumero, F. (2009). Estrategias didácticas para la comprensión de textos. Una propuesta de investigación acción participativa en el aula. *Investigación y Postgrado*, 24(1), 46-73.
- Gallego, M. y Hoyos, A.M. (2016). La biblioteca pública y los procesos de comprensión lectora de las infancias. *Infancias Imágenes*, 15(2), 253-261.
- García, A. (2016). TIC y lectura. En Jiménez, E. (2016). *La comprensión y la competencia lectoras*. Editorial Síntesis S.A.
- García, E. (2014). La importancia de las inferencias indiciales en los procesos de comprensión lectora. *Enunciación*, 19 (1), pp. 112-130. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.1.a09>
- García, F. (2002). *El cuestionario: recomendaciones metodológicas para el diseño de cuestionarios*. Limusa.
- García, S.M. (2014). Rol mediador docente en la comprensión de textos. *Enunciación*. 19(2), 252-267. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a06>
- García, E., Jiménez, J. E., González, D. y Jiménez-Suárez, E. (2013). Problemas de comprensión en el alumnado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria: Un estudio de prevalencia en español. *European Journal of Investigation in Health. Psychology and Education*, 3(2), 113-123.

- García-García, M.A., Arévalo-Duarte, M.A. y Hernández-Suárez, C.A. (2021). Estrategia de comprensión lectora: una propuesta para la lectura de hipertextos. *Saber, Ciencia Y Libertad*, 14(1), 287-310. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2019v14n1.5230>
- García-Madruga, J.A., Martín, J.L. y Luque, J.L. (1994). Un programa de instrucción para la mejora de la comprensión y el recuerdo de textos. *Infancia y Sociedad*, (25-26), 197-206.
- García-Madruga, J.A.; Elosua, M.R.; Gil, L.; Gomez-Veiga, I.; Vila, J.O.; Orjales, I.; Contreras, A.; Rodríguez, R.; Melero, M.A. y Duque, G. (2013). Reading Comprehension and Working Memory's Executive Processes: An Intervention Study in Primary School Students. *Reading Research Quarterly*, 48(2) ,155-174.
- García-Rodicio, H., Melero, M.A. y Izquierdo, M.B. (2018). Una comparación de lectura en voz alta, lectura en silencio y lectura de seguimiento. ¿Cuál es mejor para la comprensión? *Infancia y Aprendizaje*, 41(1), 138-164. <https://doi.org/10.1080/02103702.2017.1364038>
- Gayo, E., Deaño, M., Conde, A., Ribeiro, I. Cadime, I. y Alfonso, S. (2014). Effect of an intervention program on the reading comprehension processes and strategies in 5th and 6th grade students. *Psicothema*, 26(4), 464-470.
- Gil, J. (2009). Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado. *Revista de Educación*, 350, 301-322
- Gil, J.A. (2011). *Técnicas e instrumentos para la recogida de información*. UNED
- Girón-García, C. (2015). Literacy and technologies in EFL settings: Fostering reading comprehension on the Internet. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 8(2), 69-100. <http://doi.org/10.5565/rev/jtl3.616>
- Goikoetxea, E., y Martínez, N. (2015). Los beneficios de la lectura compartida de libros. Breve revisión. *Educación XX1*, 18, 303-324.
- Gómez, A. (2008). La práctica docente y el fomento de la lectura en colima. Estrategias y recomendaciones de los docentes de educación básica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(39) ,1017- 1053.

- Gómez, A.A. (2016). Las editoriales, LIJ y la competencia lectora. En Jiménez, E. (2016). *La comprensión y la competencia lectoras*. Editorial Síntesis.
- Gómez, M.A. (2000). Análisis de contenido cualitativo y cuantitativo: Definición, clasificación y metodología. *Revista de Ciencias Humanas*, 20. En <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev20/gomez.htm>
- Gómez, I., Vila, J. O., García, J. A., Contreras, A., y Elosúa, M. R. (2013). Comprensión lectora y procesos ejecutivos de la memoria operativa. *Psicología Educativa*, 19, 103-111.
- Gómez-Villalba, E. y Pérez, J. (2001). Animación a la lectura y comprensión lectora en Educación Primaria. *Lenguaje y Textos*, 17, 9-20.
- González, X.A., Buisán, C. y Sánchez, S. (2009). Las prácticas docentes para enseñar a leer y escribir. *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 153-169.
- González, M.V.; Román, I. y Usó, L. (2017). Competencia comunicativa en primaria Las percepciones de los maestros sobre acciones y recursos didácticos. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 76, 43-48.
- González, E.M., Carbonell, N., Aguaded, M.C. y Asensio, G.T. (2020). Uso de la herramienta «CMAPS TOOLS» como ayuda para la comprensión lectora de alumnado de Primaria. *Tendencias Pedagógicas*, 37, 145-155. <https://doi.org/10.15366/tp2021.37.012>
- Gracia, M., Jiménez, R., Rodrigo, M.J., Romero, M.F., Salvador, A. y Sibón, T.G. (2011). *La comprensión lectora: propuestas para la atención a la diversidad en el aula. La comprensión de textos escritos en Educación Primaria*. Visión Libros.
- Graham, S. & Hebert, M.A. (2010). *Writing to read: Evidence for how writing can improve reading. A Carnegie Corporation Time to Act Report*. Washington: Alliance for Excellent Education. <https://literacyworldwide.org/blog%2Fliteracy-daily%2F2013%2F10%2F21%2Fwriting-to-read-evidence-for-how-writing-can-improve-reading>
- Granado, C. y Puig, M. (2014). Leer para aprender: Cómo interactúan los profesores con sus alumnos en la Educación Primaria. *Ocnos*, 16(11), 93-112. <https://doi.org/10.18239/ocnos>

- Guasch, O. y Ribas, T. (2013). La entrevista en la investigación cualitativa sobre la didáctica de la lengua. *Cultura y Educación*, 25(4), 483-488.
- Guedes, L.B., Franco, A.C. y Chirino, V. (2013). La metacognición como estrategia reguladora de la comprensión lectora en alumnos de 6º año de primaria. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*, 4(7), 39-47.
- Guerrero, P. (2015). Lengua escrita. Iniciación a la lectoescritura. En Guerrero, P. y Caro, M.T. (Coord.). *Didáctica de la Lengua y la Educación Literaria*. (pp. 159-165). Pirámide.
- Gunning, T.G. (2000). *Creating Literacy Instruction for All Children*. Pearson.
- Gutiérrez, E. (2009). Leer digital: la lectura en el entorno de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. *Signo y Pensamiento*, 28(54), 144-163.
- Gutiérrez, L. (2016). Efectos de la lectura dialógica en la mejora de la comprensión lectora de estudiantes de Educación Primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 303-320.
- Gutiérrez, R. (2016a). Efectos de la lectura dialógica en la mejora de la comprensión lectora de estudiantes de Educación Primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 303-320.
- Gutiérrez, R. (2016b). La lectura dialógica como medio para la mejora de la comprensión lectora. *Investigaciones Sobre Lectura*, 5, 52-58.
- Gutiérrez, R. (2018). Efectos de la lectura compartida y la conciencia fonológica para una mejora en el aprendizaje lector. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 441-454.
Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/52790>
- Gutiérrez, H., Aguiar, M. E., y Díaz, L. (2015). Contexto escolar y comprensión lectora en la prueba enlace en bachilleratos de Jalisco. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 20, 1-24.
- Gutiérrez-Braojos, C., Rodríguez, S. y Salmerón-Vílchez, P. (2014). How Can Reading Comprehension Strategies and Recall Be Improved in Elementary School Students? *Estudios sobre educación*, 26(20), 9-31.

- Gutiérrez-Braojos, C. y Salmerón, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en Educación Primaria. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(1), 183-202.
- Guzmán, E. (2017). El *plan lector* y su influencia en la comprensión lectora en los estudiantes del 6° grado de Educación Primaria en la Institución Educativa N° 20955 "Monitor". (Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación). Repositorio institucional UNE <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/1174>
- Guzmán, E.M. (2015). *Influencia de las TIC en la comprensión lectora de estudiantes de primer grado del colegio la Candelaria*. (Tesis doctoral, Universidad de La Salle). Repositorio institucional REIMS <http://repository.lasalle.edu.co/handle/10185/17972>
- Guzmán, R.I. (2018). Los mapas mentales como estrategia de comprensión lectora y recurso tecnológico de apoyo. *Instituto politécnico de Leiria*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10400.8/3407>
- Henao, O. y Ramírez, D.A. (2007). Estrategias de exploración y construcción de significado utilizadas por estudiantes de educación básica durante la lectura de textos en formato hipermedial. *Innovar*, 17(30), 47-58.
- Hernández, A. (1996). El papel del vocabulario en la enseñanza de la comprensión lectora y composición escrita. *Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 8, 239-260.
- Hernández, D.C. (2012). Las concepciones de los docentes de primaria sobre la escritura y su enseñanza. *Enunciación*, 17(1), 40-54.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hernández, H.K., Ramírez, E. y Doria, R. (2015). Influencia de las concepciones de lectura de los docentes en el desarrollo del proceso de comprensión lectora de los estudiantes. *Entornos*, 28(1), 28-40. <https://doi.org/10.25054/01247905.1221>
- Herrada-Valverde, G. y Herrada-Valverde, R. I. (2017). Factores que influyen en la comprensión lectora de hipertexto. *Ocnos*, 16(2), 7-16. http://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.2.1287

- Herrera M. (2010). *El proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora con el uso de las TICs como apoyo pedagógico*. (Tesis doctoral). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira-Caldas.
- Hsueh, L.L. (2007). Influencia de la motivación y el uso de estrategias en la comprensión lectora. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 28(3), 32-39. Recuperado de: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a28n3/28_03_Lu.pdf
- Hudson, M.C., Förster, C.E., Rojas-Barahona, C.A., Valenzuela, M.F., Riesco, P. y Ramaciotti, A. (2013). Comparación de la efectividad de dos estrategias metodológicas de enseñanza en el desarrollo de la comprensión lectora en el primer año escolar. *Perfiles educativos*, 35(140), 100-118.
- Imbernón, F. (2007). *10 ideas clave. La formación permanente del profesor. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Graó.
- Iturra, C. (2015). La organización de la enseñanza de la lectura en las aulas chilenas. Diferencias entre profesores calificados como básicos o como competentes. *Universitas Psychologica*, 14(2), 535-548. <http://doi.org.10.H144/Javeriana.upsy14-2.oela>
- Jiménez, E. (2017). Lectura y educación en España: análisis longitudinal de las leyes educativas generales. *Investigaciones Sobre Lectura*, 8, 79-90.
- Jiménez, E. (2016a). *La comprensión y la competencia lectoras*. Editorial Síntesis.
- Jiménez, E. (2016b). Aportes del departamento de orientación en el desarrollo de la comprensión lectora. *Debates & Prácticas en Educación*, 2(1), 18-34.
- Jiménez, E. (2015). Niveles de la comprensión y la competencia lectoras. *Lenguaje y textos*, (41), 19-25.
- Jiménez, E. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones sobre Lectura*, (1), 65-74. En <http://www.comprensionlectora.es/revistaisl/index.php/revistaISL/article/view/17>
- Jiménez, S. (2013). Análisis y evaluación de libros de texto de Educación Primaria. (*Trabajo fin de grado*, Universidad Pública de Navarra).

- Jiménez, J.E. y O'Shanahan, I. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(5), 1-22.
- Jiménez, J.E., Yáñez, G.V. y Artilles, C. (1997). Creencias de los profesores sobre la enseñanza de la lectura. *Iberpsicología: Revista Electrónica de La Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 2(2).
- Jiménez-García, E. y Verde-Romera, A.M. (2021). Los hábitos lectores de niños de educación primaria y análisis de contextos familiares y escolares. *Revista Inclusiones: Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 8(5), 564-586. Recuperado de <http://revistainclusiones.com/carga/wp-content/uploads/2021/03/31-Jimenez-et-al-VOL-8-NUM-Especial-AbrilJunoo2021INCL.pdf>
- Joseph, L., Alber-Morgan, S., Cullen, J. & Rouse, C. (2016). The Effects of Self-Questioning on Reading Comprehension: A Literature Review. *Reading & Writing Quarterly*, 32(2), 152-173. <https://doi.org/10.1080/10573569.2014.891449>
- Juric, L., Andrés, M.L. y Ané, A. (2005). Modelos teóricos de comprensión lectora. Relaciones con prácticas pedagógicas de enseñanza y aprendizaje. *Actas de XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. (pp. 410-413). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Kintsch, W. & Van Dijk, T. (1978). Toward a model of discourse comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394. From: http://www.someya-net.com/01-Tsuyaku/Reading/vanDijk_Kintsch_Model.pdf
- Knoll, C.L. (2000). The Relationship Between Motivation and Reading Comprehension. *Masters Theses*, 497. From: <http://scholarworks.gvsu.edu/theses/497>
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Editorial Paidós.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Larson, K., Ledger, K. & Mastel, A. (2016) Increasing Motivation to Improve Reading Comprehension. *Masters of Arts in Education Action Research Papers*, 165. From <https://sophia.stkate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1170&context=maed>

- Latorre, J.M. y Montañes, J. (1992). Modelos Teóricos sobre la comprensión lectora algunas implicaciones en el proceso de aprendizaje. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 6, 131-144.
- Leal, A. y Subiabre, J. (2011). Narrativa en contexto: propuesta pedagógica para mejorar la comprensión lectora. *Horizontes Educativos*, 16(1), 9-17. En <http://www.redalyc.org/pdf/979/97922274002.pdf>
- León, J.A. (2004). ¿Por qué las personas no comprenden lo que leen? *Psicología Educativa*, 10(2), 101-116.
- León, J., Olmos, R., Sanz, M. y Escudero, I. (2013). Comprensión lectora. *Journal of Parents and Teachers*, 0(333), 10-11. Recuperado de <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/1206/1026>
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 22(140), 44-53.
- Lisa, P. (2015). *La comprensión lectora en los libros de texto. Análisis cualitativo de materiales curriculares de Lengua Castellana y Literatura en el primer ciclo de Educación Primaria (Trabajo fin de grado)*. Universidad de Zaragoza, Huesca.
- Llamazares, M.T. (2015). La activación de conocimientos previos (ACP): una estrategia de comprensión lectora. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 111-130.
- Llamazares, M.T., Alonso-Cortés, M.D. y Sánchez, S. (2015). Factores que influyen en el aprendizaje de la comprensión lectora y de la composición escrita: tres estudios realizados en aulas de Educación Infantil y Educación Primaria. *Investigaciones sobre Lectura*, (3), 67-82.
- Llamazares, M.T., Ríos, I.M. y Buisán, C. (2013). Aprender a comprender: actividades y estrategias de comprensión lectora en las aulas. *Revista Española de Pedagogía*, 255(71), 309-326.
- Llorens, R. (2004). La animación a la lectura: nuevos espacios, nuevas formas. En Encabo, E. y López, A. (Eds.). *Didáctica de la Literatura. El cuento, la dramatización y la animación a la lectura* (pp. 295-303). Ediciones Octaedro.

- Lomas, C. (2003). Leer para entender y transformar el mundo. *Revista enunciación*, 8(1), 57-67.
- López, C. (2010). Desarrollo de la comprensión lectora en contextos virtuales. En Cardeñosa, L. (Coord.), *Actas del II Congreso Internacional Comunicación 3.0.* (pp. 819-826). Universidad de Salamanca.
- López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI. Revista de Educación*, 4, 167-179
- López, R. (2016). Aprendizaje del lenguaje escrito: métodos y su repercusión en comprensión lectora. En Jiménez, E. (2016). *La comprensión y la competencia lectoras.* Editorial Síntesis.
- López, A. y Encabo, E. (2000). Los talleres en la Didáctica de la Lengua y la Literatura: por una perspectiva crítica. En Rigaud, E., Núñez, G. y Marín, M.J. (Coords.). *De educación lingüística y literaria.* (pp. 651-657). Universidad de Almería.
- López, A. y Encabo, E. (2016). *Fundamentos didácticos de la lengua y la literatura.* Editorial Síntesis.
- López, M., Jerez, I. y Moreno, C. (2004). El taller como estrategia de animación a la lectura. En Encabo, E. y López, A. (Eds.). *Didáctica de la Literatura. El cuento, la dramatización y la animación a la lectura* (pp. 261-277). Ediciones Octaedro.
- Luceño, J.L. (2000). *La comprensión lectora en primaria y secundaria: estrategias psicopedagógicas.* Editorial Universitas, S.A.
- Madariaga, J.M. y Martínez, E. (2010). La enseñanza de estrategias de comprensión y metacompreensión lectora: Un programa implementado por el profesorado. *Anales de Psicología*, 26(1), 112-122. Recuperado de https://www.um.es/analesps/v26/v26_1/14-26_1.pdf
- Madero, I.P. y Gómez, L.F. (2013). El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(56), 113-139. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025581006>

- Mantilla, M.E. (2017). *El uso de las TIC'S y los procesos de la comprensión lectora de los estudiantes del quinto grado de primaria de la I.E N° 3077 "El Álamo" Comas*. (Tesis doctoral). Universidad César Vallejo, Perú.
- Manzanal, A.I, Jiménez-Taracido, L. y Flores-Vidal, P.A. (2016). El control de la comprensión lectora de textos científicos: una evaluación en Educación Secundaria. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 15(2), 192-214. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4148.4402>
- Marchesi, A. (2005). La lectura como estrategia para el cambio educativo. *Revista de Educación, (extraordinario)*, 15-35.
- María, R.G. (1993). Rincones para aprender a leer. En Bofarull, M.T. (2013). *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. Graó.
- Martín, D. (2005). *Programa de animación a la lectura y escritura*. Ediciones Aljibe.
- Martín, R.A. (2009). *Manual de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Editorial Síntesis.
- Martínez, E., y Madariaga, J.M. (2006a). Experiencia en torno a la enseñanza de estrategias de comprensión y metacompreensión lectora. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 59(1-2), 149-164.
- Martínez, E. & Madariaga, J.M. (2010). The teaching of reading comprehension and metacompreension strategies. A program implemented by teaching staff. *Anales de psicología*, 26(1), 112-122. From: <http://revistas.um.es/analesps>
- Martínez, R.D. y Rodríguez, B.P. (2011). Estrategias de comprensión lectora mediadas por TIC. Una alternativa para mejorar las capacidades lectoras en secundaria, *Escenario*, 9(2), 18–25.
- Marzban, A. & Fatemeh, A. (2014). The effect of cooperative learning on reading comprehension of Iranian EFL Learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 3744-3748. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.834>
- Mateos, M.M. (1991). Instrucción directa en estrategias de comprensión lectora. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 3(9). <https://doi.org/10.1080/02147033.1991.10820959>

- Matilde, A., Cascales, J., Hernández, L.A. y López, M.T. (2014). *Guía Didáctica de Lectura Comprensiva*. Secretaría General. Servicio de Publicaciones y Estadística.
- McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2011). *Investigación educativa*. Pearson.
- Mcnamara, D.S. (2004). Aprender del texto: efectos de la estructura textual y las estrategias del lector. *Revista Signos*, 37, 19-30.
- Mediana, L., Valdivia, A. y San Martín, E. (2014). Prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectura inicial: Un estudio en el contexto de la evaluación docente chilena. *Psykhé*, 23(2). En <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96732496003>
- Medina, A. (2006). Enseñar a leer y escribir: ¿En qué conceptos fundamentar las prácticas docentes? *Psykhé*, 15(2), 45-55. <http://doi.org/10.4067/S0718-22282006000200005>
- Méndez, M. (2016). *La enseñanza estratégica de la comprensión lectora: análisis científico y educativo del ámbito instruccional*. (Disertación doctoral). Universidad de León, España.
- Mendoza, A. y Briz, E. (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Pearson Educación.
- Mercaich, E.W. y Godoy, L. (2014). Aprendizaje invertido: un modelo de intervención psicopedagógica innovador para la enseñanza de la lectocomprensión en inglés I. *Tiempo de Gestión*, (18), 9-26.
- Merla, A.E. y Yáñez, C.G. (2016). El aula invertida como estrategia para la mejora del rendimiento académico. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 16(8), 67–77. <http://doi.org/10.22201/cuaed.20074751e.2016.16.57108>
- Mezzalira, M.A. y Boruchovitch, E. (2014). Motivación para leer y comprensión lectora de estudiantes brasileños. *Educatio Siglo XXI. Revista de La Facultad de Educación*, 32(2), 119-138. <http://doi.org/10.6018/j/202191>
- Miguel, E.S. y Pérez, R.G. (2004). Interacción profesor- alumnos y comprensión de textos. El papel del profesor en la organización. *Revista de Educación*, 334, 347-375.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2017). *Plan de Fomento de la Lectura 2017-2020. Leer te da vidas extra*. Madrid: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones.

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). Comprensión lectora: una forma entretenida de aprender. *Participación educativa*, 4(7), 81-88.
- Miñano, P. y Castejón, J.L. (2011). Variables cognitivas y motivacionales en el rendimiento académico en Lengua Castellana y Matemáticas: un modelo estructural. *Revista de Psicodidáctica*, 16, 203-223. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=175188280030>
- Miñano, E.C., Paredes, K.L. y Rodríguez J.R. (2011). El valor didáctico del software educativo y de las actividades interactivas en el desarrollo de los niveles de comprensión lectora en Educación Primaria. *Scientia*, 3(2), 157-164.
- Miras, M., Solé, I. y Castells, N. (2013). Creencias sobre lectura y escritura, producción de síntesis escritas y resultados de aprendizaje. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 57(18), 437-459.
- Moliner, L., Flores, M. y Durán, D. (2011). Efectos sobre la mejora de las competencias lingüísticas y de autoimagen lectora a través de un programa de tutoría entre iguales. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 209-222.
- Montesdeoca, D.V., Palacios, F., Gómez-Parra, M.E. y Espejo, R. (2020). Análisis de las estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora: estudio de educación básica. *Digilec: Revista Internacional de Lenguas y Culturas*, 7, 49-60. <https://doi.org/10.17979/digilec.2020.7.0.7166>
- Montoya-Álvarez, O.J., Gómez-Zermeño, M.G y García-Vázquez, N.J. (2016). Estrategias para la mejorar la comprensión lectora a través de las TIC. *Edmetic Revista de Educación Mediática y TIC*, 5(2), 1-24. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v5i2.5777>
- Morales, F. (2016). LIJ y su división por edades. En Jiménez, E. (2016). *La comprensión y la competencia lectoras*. Editorial Síntesis.
- Morales, M.E., Flores, R.C. y Meza, J.M. (2017). El papel de las estrategias y los conocimientos previos al leer en Internet: revisión y discusión de la literatura relevante al tema. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1), 131-141. <http://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.3624>

- Moreno, V. (2004). *Lectores competentes*. Editorial Anaya.
- Moreno, J.A., Ayala, R., Díaz, J.C. y Vásquez, C.A. (2010). Prácticas lectoras: comprensión y evaluación. Tendencias, estado, proyecciones. *Forma y Función*, 23. 145-175.
- Muñoz, A., Moreno, J.M. y Godoy, M.J. (2010). Vocabulario y comprensión lectora: algo más que causa y efecto. *Álabe*, 1, 1-18. <http://doi.org/10.15645/Alabe.2010.1.7>
- Neira, R. (2012). Concepciones y prácticas evaluativas de la comprensión lectora. *Extra Muros*, 141-151.
- Nieto, S. (2010). *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa*. Dykinson.
- Novoa, P.F. (2019). Estrategias de aplicación digital en la comprensión de textos narrativos. *Investigaciones Sobre Lectura*, 11, 37-55. <http://doi.org/10.37132/isl.v0i11.277>
- Núñez, G. (2016). En Encabo, E. y López, A. (Eds.). *Didáctica de la Literatura. El cuento, la dramatización y la animación a la lectura*. (pp. 47-89). Ediciones Octaedro.
- Núñez-Marín, A. y Gutiérrez-Portlán, I. (2016). Flipped Classroom para el aprendizaje del inglés: Estudio de caso en Educación Primaria. Eductec. *Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (56), 89-102. <https://doi.org/10.21556/edutec.2016.56.654>
- OECD. (2010). *PISA 2010. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación.
- OECD (2013). *PISA 2012 Results: What students know and can do. Student performance in mathematics, reading and science* (Vol. 1). Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm>
- Oistein, I. y Bråten, I. (2009). Motivation for reading comprehension. *Learning and Individual Differences*, 19(2), 252–256. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.09.002>
- Onwuegbuzie A.J. y Leech, N.L. (2006, septiembre). Linking Research Questions to Mixed Methods Data Analysis Procedures. *Qual Report*, 11(3), 474-498. Recuperado de <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol11/iss3/3/>

- Palincsar, A.S. & Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering activities in interactive learning situations. *Cognition and instruction*, 1(2) 117-175
- Palomares, M.C. (2015). Literatura infantil y universidad: un estudio descriptivo sobre la formación inicial del profesorado de Grado en Educación Primaria. *Investigaciones sobre lectura*, 3, 44-66. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i3.42>
- Pardo-Espejo, N.E. y Sanabria-Mesa, Y.E. (2017). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el fortalecimiento de la comprensión lectora. *Quaestiones Disputatae*, 10(21), 103-122.
- Pascual-Gómez, I. y Carril-Martínez, I. (2017). Relación entre la comprensión lectora, la ortografía y el rendimiento: un estudio en Educación Primaria. *Ocnos*, 16(1), 7-17.
- Pascual, G., Goikoetxea, E., Corral, S., Ferrero, M. y Pereda, V. (2014). La enseñanza recíproca en las aulas: Efectos sobre la comprensión lectora en estudiantes de primaria. *Psykhe*, 23(1), 1-12.
- Pellicer, C. (2018, 7 de marzo). *Carmen Pellicer en CICLIP | Cambios para innovar en la comprensión lectora*. [vídeo]. En https://www.youtube.com/watch?v=VWB_afvLx7A
- Pérez, P. (2009). La comprensión lectora y la competencia en comunicación lingüística en el nuevo marco curricular: algunas claves para su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 27.1, 13-32. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/71081>
- Pérez-Zorrilla, M.J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de educación*, 121-138
- Pérez, V. y La Cruz, A.R. (2014). Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en Educación Primaria. *Zona próxima. Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, (21), 1-16. En <http://www.redalyc.org/html/853/85332835002/>
- Pérez, M., Raído, M.D., González, L., Calero, E. et al. (2016). El conocimiento de la estructura textual: una estrategia clave que ayuda al alumnado de Educación Primaria en la comprensión de textos informativos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 28, 215-242. <http://doi.org/10.5209/DIDA.54080>

- Phiwpong, N. & Nutprapha, K.D. (2016). Using cooperative learning activities to enhance fifth grade students' reading comprehension skill. *International Journal of Research Granthaalayah*, 4(1), 146-152. From http://granthaalayah.com/Articles/Vol4Iss1/18_IJRG16_A01_29.pdf
- Plaza-Plaza, J.C. (2021). Lectura y comprensión lectora en niños de primaria. *Polo del Conocimiento*, 6(3), 2232-2245. <http://doi.org/10.23857/pc.v6i3.2503>
- Porta, L. y Silva, M.M. (2003). La investigación cualitativa: El análisis de contenido en la investigación educativa. *Red Nacional Argentina de Documentación e Información Educativa*. En <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf>
- Prados, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. La Muralla
- Quintanal, J. (1995). Tratamiento complementario de la lectura en el aula. Consideracion que ha de recibir en otras áreas que no sea lengua. En Bofarull, M.T. (2013). *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. Graó.
- Quintanal, J. (1997). *La lectura. Sistematización didáctica de un plan lector*. Editorial Bruño.
- Quintanal, J. y García, B. (2010). Aproximación didáctica al tratamiento que recibe la lectura en el aula de infantil y primaria. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 55, 81-102.
- Quintanal, J. y Téllez, J.A. (2000). Las estrategias de lectura. Concepto y enseñanza. *Enseñanza*, 17-18, 27-43.
- Ramírez, E., Cañedo, I. y Clemente, M. (2012). Las actitudes y creencias de los profesores de secundaria sobre el uso de Internet en sus clases. *Comunicar*, 19(38), 147-155. <https://doi.org/10.3916/C38-2011-03-06>
- Ramírez, P., Rossel, K. y Nazar, G. (2015). Comprensión lectora y metacognición: Análisis de las actividades de lectura en dos textos de estudio de la asignatura de Lenguaje y Comunicación de séptimo año básico. *Estudios pedagógicos*, 41(2), 213-231. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000200013>

- Ramos, G., Ponce, B. y Orozco, A.M. (2013). *Autoevaluación de la práctica docente para profesores de Educación Primaria*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Ray, M. & Meyer, B. (2011). Individual differences in children's knowledge of expository text structures: A review of literature. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 67-82. From <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/214/210>
- Richard, S. (2009). El análisis de contenido en la investigación sobre didáctica de la literatura. *Enunciación*, 14(1), 145-164. <https://doi.org/10.14483/22486798.3284>
- Ríos, I., Fernández, P., Gallardo, P. (2012). Prácticas docentes, condiciones de enseñanza y oportunidades de aprendizaje inicial de la lengua escrita. *Cultura y Educación. Revista de teoría, investigación y práctica*, 24(4), 435-447.
- Ripoll, J.C., Aguado, G. y Díaz, M. (2007). Mejora de la comprensión lectora mediante el entrenamiento en la construcción de inferencias. *Pulso. Revista de Educación*, 30, 233-245.
- Ripoll, J.C., Bravo, C., Irurzun, M., Pérez, E. y Zuazu, A.B. (2016). Mejora de la lectura en 2º de Primaria mediante un programa de tutoría entre iguales. *Investigaciones Sobre Lectura*, (5), 70-77. En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=446243923007>
- Rivas-Cedeño, L. (2015). Metodología para el desarrollo de la comprensión lectora en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Dominio de las Ciencias*, 1(1), 47-61. <https://doi.org/10.23857/pocaip>
- Robledo, P., Fidalgo, R. y Méndez del Río, M. (2019). Evaluación de la comprensión lectora a partir del análisis de la práctica del profesorado y la interacción docente-estudiante. *Revista de educación*, 384, 97-113. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-384-414>
- Rodrigo, N. (2012). Concepciones y prácticas evaluativas de la comprensión lectora. *Extra Muros*, 11.141-154. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4504921>

- Rodríguez, B. (2017). *Los libros de texto como recurso en el aula de idiomas. Estudio sobre el tratamiento de la literatura y de la comprensión lectora en algunos manuales de español como lengua extranjera*. (Tesis Doctoral, Universidad de Granada). En <http://hdl.handle.net/10481/47786>
- Rodríguez, I. y Clemente, M. (2013). Creencias, intenciones y prácticas en la enseñanza de la lengua escrita, estudio de caso. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(2), 327-345.
- Rodríguez, I. y Clemente, M. (2013). Las tareas de enseñanza de la alfabetización inicial en las prácticas docentes. Estudio de caso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1). <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.1.179431>
- Rodríguez, C. y García, M.J. (2017). La enseñanza de la comprensión lectora en los maestros noveles: autoconfrontación y análisis del discurso docente en el *VIII Seminario Internacional: L'aula com a àmbit d'investigació sobre l'ensenyament il'aprenentatge de la llengua*, 26-27 de enero, Barcelona.
- Rojas-Drummond, S., Mazón, N., Littleton, K. & Vélez, M. (2014). Developing reading comprehension through collaborative learning. *Journal of Research in Reading*, 37, 138-158. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2011.01526.x>
- Ros, R. (2015). Estudio sobre metodologías de enseñanza y competencias en Educación Primaria. *ReiDoCrea*, 4, 378-385. En <http://hdl.handle.net/10481/38788>
- Rosas, M. y Jiménez, P. (2009). Efectividad de las estrategias de enseñanza de la comprensión de textos escritos: Un estudio de caso. *Revista Signos*, 42(71), 409-427.
- Rosas, M., Jiménez, P. y Ulloa, P. (2017). Comprensión lectora y estrategias de enseñanza y aprendizaje: en un caso de investigación acción. *Lenguas Modernas*, (30), 57-80. Recuperado de <https://revistas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/45395/47449>
- Rouse, C.A. (2014). *The effects of a self-questioning strategy on the comprehension of expository passages by elementary students who struggle with reading*. (Tesis doctoral, The Ohio State University). Repository institutional OSU https://etd.ohiolink.edu/!etd.send_file?accession=osu1404822444&disposition=inline

- Rovira-Collado, J. (2013). LIJ 2.0. Estudiando la literatura infantil y juvenil en la web social. *Lenguaje y Textos*, 37, 161-171. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2012v30n3p789>
- Rovira-Collado, J. (2016). Mirar como maestros para el desarrollo de la comprensión lectora. Blogs educativos para la competencia profesional en futuros docentes. *Investigaciones Sobre Lectura*, 6, 58-75. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i6.154>
- Rovira-Collado, J. (2017). Booktrailer y Booktuber como herramientas LIJ 2.0 para el desarrollo del hábito lector. *Investigaciones Sobre Lectura*, 7, 55-72. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi7.10981>
- Ruíz, J.J. y Soria, F.J. (2015). Leer mejor para aprender más. *Cuadernos de Pedagogía*, 452, 38-40.
- Salas, P. (2012). *El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la universidad autónoma de nuevo león* (tesis de maestría). Universidad Autónoma de Nuevo León, Nuevo León, México.
- Sánchez, B. (2016). Reading comprehension in Spanish language and literatura manuals of the second cycle of Elementary Education. *Investigaciones Sobre Lectura*, 5, 19-35. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5334397>
- Sánchez, D. (2017). *La influencia de la comprensión lectora con respecto a la lectura en voz alta de las familias en el alumnado del primer ciclo de Educación Primaria* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, España.
- Sánchez, H. (2013). La comprensión lectora, base del desarrollo del pensamiento crítico. *Horizonte de la Ciencia*, 3(5), 31-38. En <https://www.redalyc.org/journal/5709/570960878005/html/>
- Sánchez, L.E. (2012). La comprensión lectora en el currículo universitario. *Diálogos*, 9, 21-36. En <http://www.redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/2061/1/2.%20La%20comprension%20O lectora.pdf>
- Sánchez, E., García, J.R. y Rosales, J. (2009). *Guía para mejorar y trabajar la comprensión lectora durante la lectura del libro de texto en clase*. Madrid: Ministerio de Educación,

Cultura y Deportes. Recuperado de http://educalab.es/documents/235507/242734/art_eso_quiacomprendionlibrotexto_emiliosanchezmiguel.pdf/cfe560af-df72-4ba1-bb09-f2d6082967cd?platform=hootsuite

Sánchez, E., García, J.R. y Rosales, J. (2010). *Guía para mejorar y trabajar la comprensión durante la lectura del libro de texto en clase* [Sitio web]. En <http://leer.es/recursos>

Sánchez, E., García, J.R. y Rosales, J. (2010). *Guía para mejorar y trabajar la comprensión durante la lectura del libro de texto en clase* [Sitio web]. En <http://leer.es/recursos>

Sánchez, R. y Jiménez, M. (2016). Bibliotecas y competencia lectora. En Jiménez, E. (2016). *La comprensión y la competencia lectoras*. Editorial Síntesis S.A.

Sánchez, E., Orrantia, J. y Rosales, J. (1992). Cómo mejorar la comprensión de textos en el aula. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 14, 89-112. <https://doi.org/10.1080/02147033.1992.10821020>

Sans, A. (2008). *La evaluación de los aprendizajes: construcción de instrumentos*. Editorial Octaedro.

Santamarina, M. y Fuentes, L. (2017). Propuesta didáctica con la aplicación Jclíc para el desarrollo de la comprensión lectora en Educación Primaria. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 24, 293-305. Recuperado de: <http://reugra.es/index.php/reugra/article/view/103>

Santiuste, V. y González, M. (1993). Influencia del vocabulario en la comprensión lectora: Aplicación de un programa de intervención para desarrollar el vocabulario de un grupo de primero de EGB. *Líneas Actuales En La Intervención Psicopedagógica*, 1, 483-495.

Sanz, A. (2003). *La lectura comprensiva y los textos escolares en la ESO*. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.

Sanz, A. (2008). Algunas reflexiones a partir de la evaluación de la lectura en el proyecto PISA. *Revista CEE Participación Educativa*, 8, 6-21.

- Serra, J. y Oller, C. (1997). Estrategias lectoras y comprensión del texto en la enseñanza obligatoria. En Bofarull, M.T. (2013). *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. Graó.
- Serna, M., Rodríguez, A. y Etxaniz, X. (2017). Biblioteca escolar y hábitos lectores en los escolares de Educación Primaria. *Ocnos*, 16(1), 18-49. http://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1205
- Silvestri, A. (2006). La formulación de preguntas para la comprensión de textos: Estudio experimental. *Revista Signos*, 39(62), 493-510. <http://doi.org/10.4067/S0718-09342006000300008>
- Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 43-61.
- Solé, I. (2013). Leer, lectura, comprensión: ¿hemos hablado siempre de lo mismo? En Bofarull, M.T. (Ed.). *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. Graó.
- Soler, C. (2016). Análisis de la enseñanza en comprensión lectora en el segundo curso del primer ciclo de Educación Primaria. *Educación y Futuro Digital*, 12, 53-69.
- Solís, J.A. y Solano, I.M. (2014). Análisis de las competencias TIC de docentes noveles de inglés en Educación Primaria. *Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*, 2, 33-52. Recuperado de <http://ojsspdc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/view/236>
- Snow, C.E. y Sweet, A.P. (2003). *Reading for comprehension. Rethinking Reading comprehension*. Guilford Press
- Soodla, P., Jõgi, A.L. & Kikas, E. (2017) Relationships between teachers' metacognitive knowledge and students' metacognitive knowledge and reading achievement. *European journal of psychology of education*, 32(2), 201-218. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6162973>
- Soria, A. (2015). Hipertexto y comprensión lectora. *Investigaciones Sobre Lectura*, (4), 51-70.

- Soriano, A.M. (2014). Diseño y validación de instrumentos de medición. Diseño y validación de instrumentos de medición. *Diálogos*, 14, 19-40.
- Soriano, M.; Sánchez, P.; Soriano, E. y Nieves, F. (2013). Instrucción en estrategias de comprensión lectora mediante enseñanza recíproca: efectos del agrupamiento de los estudiantes. *Anales de psicología*, 2013, 29(3), 848-854.
- Soriano-Ferrer, M., Sánchez-López, P., Soriano-Ayala, E., y Nieves-Cazorla, F. (2013). Instrucción en estrategias de comprensión lectora mediante enseñanza recíproca: efectos del agrupamiento de los estudiantes. *Anales de Psicología*, 29(3), 848-854. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.158401>
- Soriano-Ferrer, M., Soriano-Ferrer, E., Félix-Mateo, V., Arocas-Sanchís, E. y J. García-Valls, J. (2009). Enseñanza recíproca: ¿incide la modalidad de agrupamiento de los alumnos sobre la autorregulación de la comprensión?. En el *VIII Congreso Internacional Virtual d'Educació*, 2-22 de marzo, Islas Baleares.
- Spörer, N., Brunstein, J. C. & Kieschke, U. (2009). Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and Instruction*, 19, 272-286.
- Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.
- Suárez, M. (2016). La expresión oral y los libros de texto. Estudio de los manuales escolares de Ed. Primaria para conocer el número de actividades orales de las distintas editoriales, *Investigaciones Sobre Lectura*, 6, 76-86.
- Suárez, P. (2010). *El análisis de las preguntas de comprensión de lectura en los libros de texto del primer año de educación secundaria del área de comunicación*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.
- Suárez, A., Moreno, J.M. y Godoy, M.J. (2010). Vocabulario y comprensión lectora: algo más que causa y efecto. *Álabe*, 1, 1-18. <http://doi.org/10.15645/Alabe.2010.1.7>
- Sugranyes, G.I. y Hernández, R.R. (2008). Recomendaciones para el perfeccionamiento de la comprensión lectora de un libro de texto. *EduSol*, 8(25), 29-35.

- Tabash, N. (2010). La lectura interactiva en el desarrollo de las habilidades de comprensión de lectura y de expresión escrita. *Revista de Lenguas Modernas*, (12), 211-239.
- Taboada, A. (2006). La generación de preguntas y la comprensión lectora. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 27(4), 18-29.
- Taboada, A., Tonks, S.M., Wigfield, A., & Guthrie, J.T. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing*, 22, 85-106.
- Tapia, J.A. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación*, (1), 63-93.
- Todd, R.J. & Kuhlthau, C.C. (2005). Student Learning Through Ohio School Libraries, Part 1: How Effective School Libraries Help Students. *School Libraries Worldwide*, 11(1), 63-88.
- Tolchinsky, L. y Pipkin, M. (1995). Seis lectores en busca de un texto. En Bofarull, M.T. (2013). *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. Graó.
- Tolchinsky, L. y Ríos, I.M. (2009). ¿Qué dicen los maestros que hacen para enseñar a leer y escribir? *Aula de innovación educativa*, 179, 24-28.
- Torres, S. y Ruiz, M.J. (1992). Estimulación de la comprensión lectora a través de un programa de escucha estructurada. Proyecto cuentacuentos. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 15, 183-199.
- Trillos, J. (2012). Impacto de las Tecnologías de la Información y el Conocimiento en la comprensión lectora. *Encuentros*, 10(2), 11-30.
- Trujillo, F. (2002). Aprendizaje cooperativo para la enseñanza de la lengua. Publicaciones, 32, 147-162. *Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Melilla. Universidad de Granada*.
- Trujillo, F. (2016). El sistema educativo. En Millán, J.A. (Coord.). (2016). *La lectura en España: Informe 2017*. Federación de Gremios de Editores de España.

- Valdebenito, V. y Durán, D. (2015). Formas de interacción implicadas en la promoción de estrategias de comprensión lectora a través de un programa de tutoría entre iguales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47(2). <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2014.07.001>
- Valdebenito, V. y Durán, D. (2013). La tutoría entre iguales como un potente recurso de aprendizaje entre alumnos: efectos, fluidez y comprensión lectora. *Perspectiva Educativa*. 52(2), 54-176.
- Valdés, M. (2013). ¿Leen en forma voluntaria y recreativa los niños que logran un buen nivel de Comprensión Lectora? *Ocnos*, 10, 71-89. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/330>
- Vallés, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit. Revista de Psicología*, 11(11), 49-61.
- Valls, R., Soler, M. y Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista iberoamericana de educación*, 46, 71-87.
- Van Dijk, T.A. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Academic Press.
- Viana, F.L., Ribeiro, I.D.S., y Santos, S.C.S. (2014). Los desafíos de enseñar a comprender. *Investigaciones Sobre Lectura*, 1, 9-32. Recuperado de <https://www.comprensionlectora.es/revistaisl/index.php/revistaSL/article/view/9>
- Vidal-Abarca, E. y Gilabert, R. (1990). Comprender y aprender: un programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos informativos. *CL&E: Comunicación, lenguaje y educación*, (6) ,113-124.
- Vidal-Abarca, E. y Martínez, G. (2001). *¿Por qué los textos son tan difíciles de comprender? Las inferencias son la respuesta*. Graó.
- Vidal-Moscoso, D. y Manriquez-López, L. (2016). El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 45(177), 95-118 <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.01.009>
- Vieiro, P., Peralbo, M., y Risso, A. (1998). Importancia del uso de esquemas y feedback correctivo en tareas de comprensión lectora. *Estudios De Psicología*, 60, 69-77.

- Villanueva, D. (2016). Leer Literatura, hoy y siempre. En Millán, J.A. (Coord.). (2016). *La lectura en España: Informe 2017*. Federación de Gremios de Editores de España.
- Villanueva, B. y Martínez, R. (2011). Estrategias de Comprensión Lectora Estrategias para la mejorar la comprensión lectora a través de las TIC mediadas por TIC. Una alternativa para mejorar las capacidades lectoras en secundaria. *Escenarios*, 9(2), 18-2.
- Viñals, A. y Cuenca, J. (2016). *El rol del docente en la era digital*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(2), 103-114.
- Viramontes, E., Amparán, A. y Núñez, L.D. (2019). Comprensión lectora y el rendimiento académico en Educación Primaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 12, 65-82. <http://doi.org/10.37132/isl.v0i12.264>
- Viveros, J. (2010). La analogía como estrategia cognitiva que favorece la comprensión lectora en textos expositivos. *Revista Electrónica Educare*, 14(2), 91-112.
- Wallace, R., Pearman, C., Hail, C. & Hurst, B. (2007). Writing for Comprehension. *Reading Horizons*, 48(1), 41–56. En <http://scholarworks.wmich.edu/readinghorizons>
- Walker, R. (2002). *Métodos de investigación para el profesorado*. Morata.
- Zapata, C. (2011). Estrategias de comprensión lectora en libros de inglés como lengua extranjera. *Educare*, 15(3), 27-52.
- Zaragoza, F. (2016). El fomento a la lectura y la comprensión lectora. En Jiménez, E. (2016). *La comprensión y la competencia lectoras*. Editorial Síntesis.
- Zárate, A. (2010). *La lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria. Concepción y tratamiento metodológico*. (Trabajo Fin de Máster, Universitat Pompeu Fabra). En <https://repositori.upf.edu/handle/10230/6322>
- Zárate, A. (2015). El uso de las preguntas de comprensión crítica en los libros de texto. *Foro de Educación*, 13(19), 297-326. <http://doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.013>
- Zayas, F. (2012). *10 ideas claves. La competencia lectora según PISA. Reflexiones y orientaciones didácticas*. Graó.

IX.2. Referencias legales

Decreto 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 206, 6 de septiembre de 2014, pp. 33054-33556. <https://www.borm.es/services/anuncio/ano/2014/numero/11264/pdf?id=713895>

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, *Boletín Oficial del Estado*, 238, 4 de octubre de 1990, pp. 28927-28942. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, *Boletín Oficial del Estado*, 295, 10 de diciembre de 2013, pp. 97858-97921. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868 a 122953. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264

Orden de 20 de noviembre de 2014, de la Consejería de Educación, Cultura y Universidades por la que se regula la organización y la evaluación en la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, modificada por la Orden de 24 de julio de 2019. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 173, 25 de julio de 2019, pp. 23739-23758. [https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=5268&IDTIPO=100&RASTRO=c77\\$m4507.3993](https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=5268&IDTIPO=100&RASTRO=c77$m4507.3993)

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la educación secundaria obligatoria y bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 25, 29 de enero de 2015, pp. 6986-7003. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-738

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, 1 de marzo de 2014, pp. 19349-19420. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-2222-consolidado.pdf>

CAPÍTULO X: ANEXOS

CAPÍTULO X: ANEXOS

ANEXO I. TABLAS DE LOS ELEMENTOS CURRICULARES POR BLOQUES DE CONTENIDOS

Tabla 1

Elementos Curriculares del Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar.

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
<p>-Comprensión y expresión de mensajes verbales y no verbales</p> <p>-Comprensión de textos orales según su tipología: narrativos, descriptivos, informativos, instructivos y argumentativos, etc. Sentido global del texto. Ideas principales y secundarias.</p> <p>-Valoración de los contenidos transmitidos por el texto. Deducción de las palabras por el contexto. Reconocimiento de ideas no explícitas. Resumen oral.</p>	<p>2. Integrar y reconocer información verbal y no verbal de los discursos orales.</p> <p>4. Comprender mensajes orales y analizarlos con sentido crítico.</p> <p>6. Comprender el sentido global de los textos orales, conociendo las ideas principales y secundarias e identificando ideas o valores no explícitos.</p> <p>8. Comprender textos orales según su tipología: narrativos, descriptivos, informativos, intuitivos, informativos y persuasivos.</p>	<p>4.2. Comprende la información general en textos orales de uso habitual.</p> <p>4.3. Interpreta el sentido de elementos básicos del texto necesarios para la comprensión global (léxico, locuciones).</p> <p>5.2. Utiliza el diccionario de forma habitual en su trabajo escolar.</p> <p>5.3. Diferencia por el contexto el significado de correspondencia fonemagrafía idénticas (palabras homófonas, homónimas, parónimas, polisémicas)</p> <p>6.1. Identifica el tema del texto.</p> <p>6.2. Es capaz de obtener las principales ideas de un texto.</p> <p>6.3. Resume un texto distinguiendo las ideas principales y las secundarias.</p> <p>8.2. Responde de forma correcta a preguntas concernientes a la comprensión literal, interpretativa y crítica del texto, e infiere el sentido de elementos no explícitos en los textos orales.</p> <p>9.2. Recuerda algunas ideas básicas de un texto escuchado y las expresa oralmente en respuesta a preguntas directas.</p> <p>11.1. Resume entrevistas, noticias, debates infantiles... procedentes de la radio, televisión o Internet.</p>

Tabla 2

Elementos Curriculares del Bloque 2. Comunicación escrita: leer.

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
<p>-Comprensión de textos leídos en voz alta y en silencio.</p> <p>-Comprensión de textos según su tipología.</p> <p>-Lectura de distintos tipos de texto: descriptivos, argumentativo, expositivos, instructivos, literarios.</p> <p>-Estrategias para la comprensión lectora de textos: título. Ilustraciones. Palabras clave. Capítulos. Relectura. Anticipación de hipótesis y comprobación. Síntesis. Estructura del texto. Tipos de textos. Contexto. Diccionario. Sentido global del texto. Ideas principales y secundarias. Resumen.</p> <p>-Identificación y valoración crítica de los mensajes y valores transmitidos por el texto.</p> <p>-Crítica de los mensajes y valores transmitidos por un texto sencillo.</p>	<p>2. Comprender distintos tipos de textos adaptados a la edad y utilizando la lectura como medio para ampliar el vocabulario y fijar la ortografía correcta.</p> <p>3. Leer en silencio diferentes textos valorando el progreso en la velocidad y la comprensión.</p> <p>4. Resumir un texto leído reflejando la estructura y destacando las ideas principales y secundarias.</p> <p>5. Utilizar estrategias para la comprensión de textos de diversa índole.</p> <p>8. Concentrarse en entender e interpretar el</p>	<p>1.2. Descodifica con precisión y rapidez todo tipo de palabras.</p> <p>2.1. Entiende el mensaje, de manera global, e identifica las ideas principales y las secundarias de los textos leídos a partir de la lectura de un texto en voz alta.</p> <p>2.2. Muestra comprensión, con cierto grado de detalle, de diferentes tipos de textos no literarios (expositivos, narrativos, descriptivos y argumentativos) y de textos de la vida cotidiana.</p> <p>3.2. Realiza lecturas en silencio resumiendo con brevemente los textos leídos.</p> <p>4.1. Capta el propósito de los mismos. Identifica las partes de la estructura organizativa de los textos y analiza su progresión temática.</p> <p>4.2. Elabora resúmenes de textos leídos. Identifica los elementos característicos de los diferentes tipos de textos</p> <p>4.3. Reconoce algunos mecanismos de cohesión en diferentes tipos de texto.</p> <p>5.1. Interpreta el valor del título y las ilustraciones.</p> <p>5.2. Marca las palabras clave de un texto que ayudan a la comprensión global.</p> <p>5.3. Activa conocimientos previos ayudándose de ellos para comprender un texto.</p>

<p>-Plan lector.</p>	<p>significado de los textos leídos.</p> <p>9. Utilizar las TIC de modo eficiente y responsable para la búsqueda y tratamiento de la información</p> <p>10. Llevar a cabo el plan lector que dé respuesta a una planificación sistemática de mejora de la eficacia lectora y fomente el gusto por la lectura.</p>	<p>5.4. Realiza inferencias y formula hipótesis.</p> <p>5.5. Comprende la información contenida en los gráficos, estableciendo relaciones con la información que aparece en el texto relacionada con los mismos.</p> <p>5.6. Interpreta esquemas de llave, números, mapas conceptuales sencillos.</p> <p>8.1. Deduce el significado de palabras y expresiones con ayuda del contexto.</p> <p>8.2. Comprende textos periodísticos y publicitarios. Identifica su intención comunicativa. Diferencia entre información, opinión y publicidad.</p> <p>8.3. Infiere, interpreta y formula hipótesis sobre el contenido. Sabe relacionar los elementos lingüísticos con los no lingüísticos en los textos periodísticos y publicitarios.</p> <p>8.4. Establece relaciones entre las ilustraciones y los contenidos del texto, plantea hipótesis, realiza predicciones e identifica en la lectura el tipo de texto y la intención.</p> <p>8.5. Interpreta el lenguaje figurado, metáforas, personificaciones, hipérbolos y juegos de palabras en textos publicitarios.</p> <p>9.2. Es capaz de interpretar la información y hacer un resumen de la misma.</p> <p>10.2. Expone los argumentos de lecturas realizadas dando cuenta de algunas referencias bibliográficas: autor, editorial, género, ilustraciones.</p> <p>10.3. Selecciona lecturas con criterio personal y expresa el gusto por la lectura de diversos géneros literarios como fuente de entretenimiento manifestando su opinión sobre los textos leídos.</p>
----------------------	---	--

Tabla 3

Elementos Curriculares del Bloque 3. Comunicación escrita: escribir.

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
<p>-Revisión y mejora del texto.</p> <p>-Plan de escritura.</p>	<p>2. Aplicar todas las fases del proceso de escritura en la producción de textos escritos de distinta índole: planificación, textualización, revisión y reescritura, utilizando esquemas y mapas conceptuales, aplicando estrategias de tratamiento de la información, redactando sus textos con claridad, precisión y corrección, revisándolos para mejorarlos y evaluando, con la ayuda de guías, las producciones propias y ajenas.</p> <p>3. Utilizar el diccionario como recurso para resolver dudas sobre la lengua, el uso o la ortografía de las palabras.</p> <p>6. Favorecer a través del lenguaje la formación de un pensamiento crítico que impida discriminaciones y prejuicios.</p>	<p>2.1. Resume el contenido de textos propios del ámbito de la vida personal y del ámbito escolar, recogiendo las ideas fundamentales, evitando parafrasear el texto y utilizando una expresión personal.</p> <p>2.4. Emplea estrategias de búsqueda y selección de la información: tomar notas, elaborar esquemas, guiones, mapas conceptuales.</p> <p>4.1. Elabora gráficas a partir de datos seleccionados y organizados procedentes de diferentes textos (libros de consulta, periódicos, revistas, etc.</p> <p>6.1. Expresa, por escrito, opiniones, reflexiones y valoraciones argumentadas.</p> <p>7.1. Planifica y redacta textos siguiendo unos pasos: planificación, redacción, revisión y mejora.</p>

Tabla 4

Elementos curriculares del Bloque 5. Educación literaria

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
<p>-Lectura guiada de textos narrativos de tradición literatura infantil, adaptaciones de obras, clásicas y literatura actual.</p> <p>-Lectura comentada de poemas, relatos y obras teatrales.</p> <p>-Comprensión, memorización y recitado de poemas con el ritmo, entonación y dicción adecuados.</p>	<p>1. Apreciar el valor de los textos literarios y utilizar la lectura como fuente de disfrute e información y considerarla como un medio de aprendizaje y enriquecimiento personal de máxima importancia.</p> <p>2. Integrar la lectura expresiva y la comprensión e interpretación de textos literarios narrativos, líricos y dramáticos en la práctica escolar, reconociendo e interpretando algunos recursos del lenguaje literario (metáforas, personificaciones, hipérboles y juegos de palabras) y diferenciando las principales convenciones formales de los géneros.</p>	<p>2.1. Realiza lecturas guiadas de textos narrativos de tradición oral, literatura infantil, adaptaciones de obras clásicas y literatura actual.</p> <p>2.2. Interpreta el lenguaje figurado, metáforas, personificaciones, hipérboles y juegos de palabras en textos literarios.</p>

**ANEXO II. FICHA DE ANÁLISIS. TRATAMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN
LOS LIBROS DE TEXTO.**

PARRILLA DE CONTENIDO - LA COMPRENSIÓN LECTORA Y SU TRATAMIENTO EN LOS LIBROS DE TEXTO

BLOQUE I. ASPECTOS IDENTIFICATIVOS DEL LIBRO DE TEXTO

DATOS BIBLIOGRÁFICOS IDENTIFICATIVOS DE LOS LIBROS DE TEXTO			
TÍTULO			
AUTORES			
EDITORIAL			
AÑO DE EDICIÓN / LUGAR		ISBN	
ETAPA EDUCATIVA		CURSO	

BLOQUE II. ASPECTOS A EVALUAR

INDICADORES	VALORACIÓN		
	Sí	No	Observaciones
BII.1. ASPECTOS FORMALES			
-La secuencia del libro es didáctica para el alumnado.			
-El contenido del libro es adecuado al nivel del alumnado.			
-El libro de texto presenta un lenguaje adecuado al nivel del alumnado (claridad, precisión,...).			
-Las preguntas y tareas son planteadas de forma atractiva, motivadora y sencilla.			
-Las lecturas están acompañadas de ilustraciones.			
-Las ilustraciones que acompañan el texto conectan con el contenido de la lectura.			
-La estructura y disposición de los textos hace visible el contenido del texto, facilitando su acceso, lectura y comprensión.			
BII.2. TIPOLOGÍA DE TEXTOS	Sí	No	Observaciones
-El libro de texto propone lecturas diversas para el curso.			
Textos literarios	Textos narrativos (cuento, novela, leyenda, fábulas...)		
	Textos líricos (poemas, rimas, adivinanzas, canciones...)		
	Textos dramáticos (obras de teatro...).		
Textos no literarios	Textos informativos (noticias, anuncios, carta...).		
	Textos expositivos (recetas, biografía,...).		

-Se plantea la realización de lectura digital accediendo a material complementario.				
BII.3 TRATAMIENTO METODOLÓGICO DEL PROCESO LECTOR		Sí	No	Observaciones
-Los textos incluyen pautas metodológicas para abordar el proceso lector: antes, durante y después de la lectura.				
-Se propone la inclusión de metodologías activas para trabajar la lectura y la comprensión lectora.				
ORGANIZACIÓN DE LA LECTURA				
Antes de la lectura				
Se incluyen estrategias y orientaciones metodológicas a implementar previo al comienzo de la lectura (detección de ideas previas, lluvia de ideas, formulación de preguntas para anticipar la comprensión, detectar ideas en torno al texto,...).	-Se activan los conocimientos previos sobre el texto antes de la lectura.			
	-Se realizan observaciones iniciales (imágenes, título, subtítulos...) para predecir en torno al texto.			
	-Se imagina y anticipa la temática de la lectura.			
Durante la lectura				
Se incluyen estrategias y orientaciones metodológicas a implementar durante la lectura (formulación de hipótesis, realización de inferencias, predecir sobre la lectura...).	-Se visualiza elaborando imágenes mentales en torno a la lectura.			
	-Se incentiva en el uso de pistas contextuales.			
	-Se plantea la realización de inferencias en torno a la lectura (argumento, secuencia, personajes,...).			
	-Se pide al alumnado que formule hipótesis y predicciones sobre el contenido del texto.			
	-Se plantea el uso de estrategias de apoyo y repaso (relectura, subrayado, uso de pistas contextuales...).			
Después de la lectura				
Se incluyen estrategias y orientaciones metodológicas a implementar tras la lectura (resumen, mapas conceptuales, elaboración de textos, debates...).	-Se incita a releer el texto y recapitular en torno a la lectura.			
	-Se pide localizar y obtener información explícita (definiciones, palabras o frases, contexto y ambientación, idea principal...).			
	-Se reescribe y parafrasea el texto, redactando ideas con sus propias palabras.			
	-Se identifica la estructura del texto.			
	-Se identifica la idea principal del texto.			
	-Se discierne el mensaje global del texto.			

	-Son identificados aspectos concretos del texto (ambientación, personajes, escenario, problemática...).			
	-Se reflexiona sobre lo leído y aporta opiniones y valoraciones personales.			
	-Son desarrolladas habilidades de reelaboración y síntesis: resumen, esquema, escritos...			
Agrupamiento y organización del alumnado en las actividades		Sí	No	Observaciones
	-Las lecturas y actividades implican el trabajo individual o autónomo.			
	-Las lecturas y actividades implican el trabajo en gran grupo.			
	-Las lecturas y actividades implican el trabajo en pequeños grupos.			
	-Las lecturas y actividades implican el trabajo en parejas.			
BII.4 ACTIVIDADES TRAS LA LECTURA		Sí	No	Observaciones
	-Los textos están acompañados de actividades para trabajar la comprensión lectora.			
	-Los enunciados de las actividades poseen un lenguaje apropiado, explicitando y facilitando la comprensión de la tarea a realizar.			
Tipología de actividades		Sí	No	Observaciones
Para abordar la comprensión lectora, se proponen actividades de expresión oral.	-Se plantea el diálogo y el debate en torno al texto como propuesta tras la lectura.			
	-Se propone la realización de role-play y/o dramatizaciones.			
	-Realización de resúmenes orales.			
	-Se realizan preguntas orales sobre el texto.			
Para abordar la comprensión lectora, se proponen actividades de expresión escrita.	-Se proponen actividades de expresión escrita con el objetivo de crear nuevos textos a través de lo leído.			
	-Se proponen actividades de expresión escrita con el objetivo de exponer información sobre el texto.			
	-Se proponen actividades de expresión escrita con el objetivo de sintetizar información sobre el texto.			
	-Se proponen actividades de expresión escrita con el objetivo de reflexionar en torno al texto leído y aportar opiniones.			
	-Hay actividades de expresión escrita con el objetivo de desarrollar diversas estrategias de lectura (formular hipótesis, inferir...).			
Para abordar la comprensión lectora, se proponen actividades que involucran el uso de las TIC.				
Tipología de preguntas		Sí	No	Observaciones
	-Hay preguntas de respuesta literal.			
	-Hay preguntas de respuesta inferencial.			
	-Hay preguntas de opinión y reflexión.			
	-Hay preguntas creativas, estimulando ideas creativas.			

-Hay preguntas de elaboración personal, vinculadas a su experiencia cotidiana.				
-Hay preguntas que estimulan investigar a partir de la lectura.				
Actividades para valorar el grado de comprensión lectora		Sí	No	Observaciones
-Selección múltiple de opciones.				
-Preguntas de verdadero/falso en torno al texto				
-Relacionar textos, palabras o imágenes.				
- Subrayar y localizar datos e ideas en el texto.				
-Organizar una secuencia de imágenes o frases.				
-Preguntas sobre el texto.				
-Rellenar huecos o completar frases con elementos suprimidos.				
-Realizar un resumen del texto.				
BII.5 PLANTEAMIENTO DE TRABAJO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA				
Aspectos generales		Sí	No	Observaciones
-La comprensión lectora se trabaja como un proceso constructivo e interactivo abierto en todo momento al uso de estrategias de lectura.				
-La comprensión lectora se trabaja en todas las unidades formativas.				
-Las unidades formativas incitan a leer comprensivamente a partir del uso de estrategias durante todo el proceso lector.				
-El planteamiento de trabajo y actividades propuestas desarrollan estrategias cognitivas y metacognitivas.				
BII.6 ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA		Sí	No	Observaciones
Tipología de estrategias de comprensión lectora				
-Incorpora el uso de estrategias cognitivas (orientadas a la obtención de conocimiento).				
Incorpora el uso de estrategias metacognitivas (orientadas a planificar, controlar y evaluar la lectura)	-Las actividades y apartados del libro de texto proponen el uso de estrategias de planificación (conocimientos previos, objetivos de lectura...).			
	-Las actividades y apartados del libro de texto proponen el uso de estrategias de control y supervisión (formular preguntas, releer, atención...).			
	-Las actividades y apartados del libro de texto proponen el uso de estrategias de evaluación.			
-Incorpora el uso de estrategias afectivo-motivacionales (vinculadas a la actitud del lector).				
BII.7 NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA		Sí	No	Observaciones
Las actividades y preguntas planteadas dan pie a desarrollar distintos niveles de comprensión lectora.	-Nivel literal (recuperación de información explícita).			
	-Nivel inferencial (comprensión e interpretación de información implícita).			
	-Nivel crítico (evaluar, argumentar y opinar sobre el texto).			
	-Nivel metacomprendivo (autorregular, controlar y evaluar la comprensión).			
BII.8 VOCABULARIO Y COMPRENSIÓN LECTORA		Sí	No	Observaciones

-Se plantea el trabajo con el vocabulario de la lectura para facilitar la comprensión lectora.			
-Se propone trabajar el vocabulario antes de la lectura como medio para prever nuevas palabras, activar conocimientos previos, etc.			
-Se propone trabajar el vocabulario durante la lectura para interpretar términos que van apareciendo en el texto.			
-Se propone trabajar el vocabulario después de la lectura para reforzar la comprensión de nuevos términos.			
-Se trabaja el vocabulario de la lectura a través del uso del diccionario.			
-Se usa el diccionario como instrumento para reelaborar y construir significados en torno a lo leído.			

*Sí menciona / No menciona

BLOQUE III. ASPECTOS LEGALES: ELEMENTOS CURRICULARES

Para cada uno de los estándares de aprendizaje, indica sí y/o no son abordados.

ÁREA: LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA	CURSO: 1	BLOQUE DE CONTENIDOS: Bloque 2. Comunicación escrita: leer		
ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES		Sí	No	Observaciones
2.1 Entiende el mensaje, de manera global, de textos breves leídos				
4.1 Elabora resúmenes sencillos de textos leídos.				
5.1 Usa el título y las ilustraciones para facilitar la comprensión de un texto.				

ÁREA: LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA	CURSO: 2	BLOQUE DE CONTENIDOS: Bloque 2. Comunicación escrita: leer		
ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES		Sí	No	Observaciones
2.1 Entiende el mensaje, de manera global, de textos breves leídos.				
2.2 Ejecuta órdenes o instrucciones sencillas dadas por escrito.				
4.1 Elabora resúmenes sencillos para expresar la comprensión global de los textos leídos.				
5.1 Usa el título y las ilustraciones para facilitar la comprensión de un texto.				
7.1 Relaciona las ilustraciones con el contenido de un texto leído.				

ÁREA: LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA	CURSO: 3	BLOQUE DE CONTENIDOS: Bloque 2. Comunicación escrita: leer		
ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES		Sí	No	Observaciones
2.1 Entiende el mensaje, de manera global, de textos breves leídos				
4.1 Elabora resúmenes sencillos para expresar la comprensión global de los textos leídos.				
5.1 Usa el título y las ilustraciones para facilitar la comprensión de un texto.				
5.2 Marca las palabras clave de un texto que ayudan a la comprensión global.				
5.3 Comprende la información contenida en los gráficos, estableciendo relaciones con la información que aparece en los textos.				
5.4 Comprende mapas conceptuales sencillos.				
8.1 Deduce el significado de palabras y expresiones con ayuda del contexto.				
8.2 Identifica la intención comunicativa de textos periodísticos y publicitarios.				
8.3 Establece relaciones entre las ilustraciones y los contenidos de un texto leído.				
10.2 Expone los argumentos de lecturas realizadas dando cuenta de algunas referencias bibliográficas: autor, editorial, género, ilustraciones.				
10.4 Expresa su opinión sobre los textos leídos.				

ÁREA: LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA	CURSO: 4	BLOQUE DE CONTENIDOS: Bloque 2. Comunicación escrita: leer		
ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES		Sí	No	Observaciones
2.1 Comprende un texto de manera global.				
2.2 Identifica las ideas principales y las secundarias de los textos leídos.				
4.1 Elabora resúmenes sencillos para expresar la comprensión global de los textos leídos.				
5.1 Marca las palabras clave de un texto que ayudan a la comprensión global.				
5.2 Realiza inferencias y formula hipótesis sobre los textos leídos.				
5.3 Interpreta esquemas de llave, y mapas conceptuales sencillos.				
8.1 Deducer el significado de palabras y expresiones con ayuda del contexto.				
8.2 Comprende textos periodísticos y publicitarios.				
8.3 Identifica en la lectura el tipo de texto y la intención.				
10.2 Expone los argumentos de lecturas realizadas dando cuenta de algunas referencias bibliográficas: autor, editorial, género, ilustraciones.				
10.4 Expresa su opinión sobre los textos leídos.				

ÁREA: LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA	CURSO: 5	BLOQUE DE CONTENIDOS: Bloque 2. Comunicación escrita: leer		
ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES		Sí	No	Observaciones
2.1 Comprende un texto de manera global.				
2.2 Identifica las ideas principales y las secundarias de los textos leídos.				
2.3 Muestra comprensión, con cierto grado de detalle, de diferentes tipos de textos no literarios (expositivos, descriptivos y argumentativos) y de textos de la vida cotidiana.				
4.1 Identifica las partes de la estructura organizativa de los textos.				
4.2 Elabora resúmenes, orales o escritos, de los textos leídos.				
4.3 Identifica los elementos característicos de los diferentes tipos de textos				
4.4 Produce esquemas a partir de textos expositivos.				
5.1 Activa conocimientos previos ayudándose de ellos para comprender un texto.				
5.2 Realiza inferencias y formula hipótesis sobre los textos leídos.				
5.3 Interpreta esquemas de llave, y mapas conceptuales sencillos.				
8.1 Deduce el significado de palabras y expresiones con ayuda del contexto.				
8.2 Diferencia entre información, opinión y publicidad en textos periodísticos y publicitarios.				
8.3 Interpreta el lenguaje figurado, metáforas, personificaciones, hipérbolos y juegos de palabras en textos publicitarios.				
10.2 Expone los argumentos de lecturas realizadas dando cuenta de algunas referencias bibliográficas: autor, editorial, género, ilustraciones.				
10.4 Expresa su opinión tras la lectura de textos de diversa tipología.				

ÁREA: LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA	CURSO: 6	BLOQUE DE CONTENIDOS: Bloque 2. Comunicación escrita: leer		
ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES		Sí	No	Observaciones
2.1 Entiende el mensaje, de manera global, identificando las ideas principales y las secundarias de los textos leídos.				
2.2 Muestra comprensión, con cierto grado de detalle, de diferentes tipos de textos no literarios (expositivos, narrativos, descriptivos y argumentativos) y de textos de la vida cotidiana.				
4.1 Identifica los elementos característicos de los diferentes tipos de textos.				
4.2 Reconoce la progresión temática de los textos.				
4.3 Elabora resúmenes de los textos leídos incluyendo las ideas principales y secundarias.				
4.5 Reconoce algunos mecanismos de cohesión en diferentes tipos de textos: repeticiones, campos semánticos, sinónimos, hiperónimos.				
5.1 Marca las palabras clave de un texto que ayudan a la comprensión global				
5.2 Activa conocimientos previos ayudándose de ellos para comprender un texto.				
5.3. Realiza inferencias y formula hipótesis.				
5.4. Interpreta esquemas de llave, números, mapas conceptuales sencillos.				
8.1. Deduce el significado de palabras y expresiones con ayuda del contexto.				
8.2 Diferencia entre información, opinión y publicidad en textos periodísticos y publicitarios.				
8.3 Realiza predicciones sobre el texto, identificando el tipo de texto y la intención.				
8.4 Interpreta el lenguaje figurado, metáforas, personificaciones, hipérbolos y juegos de palabras en textos publicitarios.				
9.2 Es capaz de interpretar la información recogida.				
10.2 Expone los argumentos de lecturas realizadas dando cuenta de algunas referencias bibliográficas: autor, editorial, género, ilustraciones.				
10.4 Expresa su opinión tras la lectura de textos de diversa tipología.				

BLOQUE IV. OTRAS OBSERVACIONES Y CONSIDERACIONES

OBSERVACIONES	
En relación a	Descripción

**ANEXO III. CUESTIONARIO CECL. CUESTIONARIO SOBRE COMPRENSIÓN LECTORA
Y SU ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**



CUESTIONARIO - COMPRENSIÓN LECTORA Y SU ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Centro educativo:	Titularidad: Público <input type="checkbox"/> Concertado <input type="checkbox"/> Privado <input type="checkbox"/>	Docencia actual Tramo que imparte: Curso que imparte:		
Municipio: Localidad o pedanía:	Sexo: Mujer <input type="checkbox"/> Hombre <input type="checkbox"/>	Años como docente: Menos de 10 <input type="checkbox"/> Entre 10 y 25 <input type="checkbox"/> Más de 25 <input type="checkbox"/>		
¿Te gusta leer? Mucho <input type="checkbox"/> Bastante <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Nada <input type="checkbox"/>		¿Eres un conocedor o apasionado de literatura infantil y juvenil? Mucho <input type="checkbox"/> Bastante <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Nada <input type="checkbox"/>		
Indique los libros de texto que se utilizan en el centro en cada área: <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> Lengua Castellana y Literatura -Título: -Editorial: -No uso libro de texto <input type="checkbox"/> </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> Lectura Comprensiva -Título: -Editorial: -No uso libro de texto <input type="checkbox"/> </td> </tr> </table>			Lengua Castellana y Literatura -Título: -Editorial: -No uso libro de texto <input type="checkbox"/>	Lectura Comprensiva -Título: -Editorial: -No uso libro de texto <input type="checkbox"/>
Lengua Castellana y Literatura -Título: -Editorial: -No uso libro de texto <input type="checkbox"/>	Lectura Comprensiva -Título: -Editorial: -No uso libro de texto <input type="checkbox"/>			

El presente cuestionario forma parte de un proyecto de tesis que se está llevando a cabo en torno a la enseñanza de la comprensión lectora en la Universidad de Murcia. Como parte de dicha investigación, se está pasando este cuestionario al profesorado que imparte Lengua Castellana y Literatura en Educación Primaria en la Región de Murcia con el propósito de conocer aspectos relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora en este ámbito.

Por otra parte, he de comunicarles que, como es perceptivo, sus datos quedan sujetos a la política de privacidad de la Universidad de Murcia. Gracias a la colaboración de personas como ustedes, este trabajo de investigación será fiable y verídico. Sobre todo, proporcionará un acercamiento a la enseñanza con la visión de la práctica docente.

Finalmente, agradecemos, de antemano, su participación poniéndonos a su disposición por si precisa de alguna aclaración.

BLOQUE I

Marque la opción de respuesta más apropiada para cada una de las preguntas del cuestionario. Marca solo una opción.

1. ¿Con qué tipología de textos trabajas en mayor medida la comprensión lectora?

- a) Textos narrativos (cuento, novela, leyenda, fábulas...).
- b) Textos líricos (poemas, rimas, adivinanzas, canciones...).
- c) Textos informativos (noticias, anuncios...).
- d) Textos expositivos (recetas, biografía...).
- e) Otra:

2. Indica qué niveles de comprensión lectora desarrolla en mayor medida:

- a) Nivel literal (recuperación de información explícita).
- b) Nivel inferencial (comprensión e interpretación de información implícita).
- c) Nivel crítico (evaluar, argumentar y opinar sobre el texto).
- d) Nivel metacomprendivo (autorregular, controlar y evaluar la comprensión).
- e) Otro:

3. ¿Qué estrategias de comprensión lectora implementas para leer activamente?

- a) Estrategias cognitivas (orientadas a la obtención de conocimiento).
- b) Estrategias metacognitivas (orientadas a planificar, controlar y evaluar la lectura).
- c) Estrategias afectivo-motivacionales (vinculadas a la actitud del lector).
- d) Todas las anteriores.
- e) Otra:

4. Respecto a las estrategias metacognitivas, ¿cuál de las siguientes desarrollas?

- a) Estrategias de planificación (conocimientos previos, objetivos de lectura...).
- b) Estrategias de control y supervisión (formular preguntas, releer, atención...).
- c) Estrategias de evaluación.
- d) Todas las anteriores.
- e) Otra:

5. ¿Cuál de las siguientes estrategias implementas antes de la lectura?

- a) Activar conocimientos previos y determinar un propósito de lectura.
- b) Predecir el contenido del texto (imágenes, título, subtítulos...).
- c) Formular preguntas previas sobre el texto.
- d) Optar por todas las respuestas.
- e) Otra:

6. ¿Cuál de las siguientes estrategias implementas en mayor medida durante la lectura?

- a) Establecer inferencias en relación a la lectura.
- b) Formulación de predicciones e hipótesis.
- c) Estrategias de apoyo y repaso (relectura, subrayado, uso de pistas contextuales, resumen, creación de imágenes mentales...).
- d) Optar por todas las respuestas.
- e) Otras:

7. ¿Cuál de las siguientes estrategias implementas en mayor medida tras la lectura?

- a) Autoevaluar el proceso de comprensión.
- b) Recapitular y reflexionar sobre la lectura para comprobar expectativas.
- c) Sintetizar información del texto y localizar y obtener información explícita.
- d) Optar por todas las respuestas.
- e) Otras:

8. Durante el desarrollo del proceso lector, ¿a qué dedicas mayor tiempo de clase?

- a) A leer el texto ordenadamente.
- b) A la comprensión del texto mediante el uso de estrategias antes, durante y después de la lectura.
- c) A restablecer la atención perdida del alumnado, que no está siguiendo la lectura.
- d) A trabajar la fluidez y velocidad de lectura.
- e) Otra:

9. Dado su papel de mediador en el proceso de comprensión lectora, indica con cuál de los siguientes comportamientos se identifica al interactuar en el aula:

- a) Rol activo: participo activamente durante todo el proceso lector mediando entre el texto y el alumnado.
- b) Rol pasivo: solamente intervengo cuando es imprescindible entre el texto y el alumnado.
- c) Participo activamente solo tras la lectura.
- d) Participo cuando el alumnado solicita ayuda.
- e) Otra:

10. Selecciona qué actividades implementas para trabajar el contenido del texto.

- a) Preguntas sobre el texto para localizar información explícita.
- b) Realización de resúmenes, esquemas, mapas conceptuales, organizadores gráficos, paráfrasis y/o palabras clave del texto.
- c) Producción de escritos (comentarios de texto, reescribir la historia...).
- d) Optar por todas las respuestas.
- e) Otras:

11. ¿Qué tipología de preguntas de comprensión sueles proponer tras la lectura?

- a) Preguntas de respuesta literal.
- b) Preguntas de respuesta inferencial.
- c) Preguntas de opinión, reflexión crítica y respuesta creativa.
- d) Optar por todas las anteriores.
- e) Otra:

12. ¿En qué momentos del proceso lector trabajas el vocabulario?

- a) Antes de la lectura como medio para predisponer hacia la comprensión.
- b) Durante la lectura para interpretar términos que van apareciendo en el texto, facilitando la comprensión del texto.
- c) Después de la lectura para reforzar la comprensión de nuevos términos.
- d) En los tres momentos anteriores.
- e) Otra:

13. Al desarrollar la comprensión lectora a partir de la escritura, ¿qué finalidad adquieren las actividades de expresión escrita?

- a) Exponer y recopilar información sobre el texto.
- b) Sintetizar información del texto.
- c) Reflexionar en torno al texto leído y aportar opiniones.
- d) Desarrollar diversas estrategias de lectura (formular hipótesis, inferir...).
- e) Otra:

14. Indica qué recurso se implementa en mayor medida para trabajar la comprensión lectora:

- a) Libro de texto.
- b) Cuadernillos complementarios y/o fichas con actividades.
- c) Recursos TIC.
- d) Biblioteca del centro y/o aula.
- e) Otro:

15. ¿Utilizas las TIC en la enseñanza de la comprensión lectora?

- a) Sí.
- b) Puntualmente.
- c) No.
- d) No, solamente se trabaja la lectura digital.
- e) Otra:

Si su respuesta es afirmativa, indica el tipo de propuestas y cómo las utiliza:

.....

16. Indica qué agrupamiento es utilizado para trabajar la comprensión lectora:

- a) Trabajo individual o autónomo.
- b) Trabajo en parejas.
- c) Trabajo en gran grupo.
- d) Trabajo en pequeños grupos.
- e) Otra:

17. ¿Cuál de las siguientes metodologías activas incorporas en la enseñanza de la comprensión lectora?

- a) Aprendizaje cooperativo
- b) Aprendizaje basado en proyectos.
- c) Flipped Classroom.
- d) No incorporo el uso de metodologías activas.
- e) Otra:

18. ¿Qué actividades sueles implementar al valorar el grado de comprensión lectora?

- a) Batería de preguntas sobre el texto y/o preguntas verdadero/falso, elección múltiple, emparejamiento de elementos, ...
- b) Autocorrección e identificación de errores.
- c) Creación de escritos (narraciones, resúmenes, comentarios,...).
- d) Optar por todas las anteriores.
- e) Otra:

19. A partir de las actividades que propones, ¿qué finalidad adquiere la evaluación de la comprensión lectora?

- a) Evaluar para recordar información explícita.
- b) Evaluar para localizar y obtener información.

- c) Evaluar para interpretar la información y construir significados a partir del texto.
- d) No evaluó la comprensión lectora, ya que son evaluadas otras capacidades lectoras como la velocidad, fluidez o entonación.
- e) Otra:

20. ¿Cómo se enfoca desde el Plan Lector el tratamiento de la comprensión lectora?

- a) Propuestas de lectura con actividades de comprensión lectora programadas según curso y tramo.
- b) Se siguen las propuestas ofrecidas en los libros de texto.
- c) El plan programa actividades básicamente orientadas al fomento de la lectura.
- d) No se trabaja específicamente la comprensión lectora.
- e) Otra:

21. Desde el centro educativo, ¿se involucra a las familias en la formación lectora del alumnado?

- a) Sí, se trabaja coordinadamente con las familias para mejorar el grado de comprensión lectora.
- b) Sí, pero la coordinación se centra en el desarrollo del hábito lector.
- c) Se están empezando a introducir medidas.
- d) No hay implicación educativa de las familias.
- e) Otra:

Si existe en su centro algún otro programa indique el nombre, propósito y el papel de la comprensión lectora:

22. Indica cuál de las siguientes propuestas desarrolla el centro para mejorar la formación docente en torno a la enseñanza de la comprensión lectora:

- a) Formación específica propuesta por el centro.
- b) Formación propuesta desde el Centro de Profesores y Recursos (CPR).
- c) Asistencia a jornadas, congresos y conferencias.
- d) Inclusión de nuevas metodologías y materiales didácticos específicos.
- e) Otra:

23. ¿Qué mejorarías a nivel de centro en lo que respecta a la enseñanza de la comprensión lectora?

- a) Incluir metodologías activas.
- b) La formación docente.
- c) Seguir un plan de trabajo riguroso basado en la planificación de la lectura antes durante y después y el desarrollo de estrategias de lectura.
- d) Implicar a las familias en la educación lectora del alumnado.
- e) Otra:

BLOQUE II

Señala lo que consideres más apropiado para cada ítem vinculado a la enseñanza de la comprensión lectora:

Marca solamente una casilla en cada línea.

Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
1	2	3	4	5

1. El planteamiento de trabajo y actividades propuestas en los libros de texto son adecuadas para desarrollar estrategias de comprensión lectora.	1	2	3	4	5
2. La comprensión lectora ha de promoverse a través de contextos de lectura motivadores mediados por el docente.	1	2	3	4	5
3. La formación recibida en torno a la enseñanza de la lectura es suficiente para desarrollar estrategias encaminadas a mejorar el nivel de comprensión lectora en el alumnado.	1	2	3	4	5
4. Para el desarrollo de las capacidades comprensivas del alumnado, la biblioteca sería un recurso potenciador de dicha competencia.	1	2	3	4	5
5. El centro ofrece medidas, propuestas y recursos suficientes para mejorar el nivel de comprensión lectora del alumnado.	1	2	3	4	5
6. El tratamiento de la comprensión lectora en el Plan lector del centro es adecuado para impulsar esta destreza	1	2	3	4	5
7. La dedicación de un tiempo semanal a la lectura comprensiva en el aula ha supuesto beneficios en el desarrollo de esta competencia en el primer tramo.	1	2	3	4	5
8. Las directrices ofrecidas desde la legislación educativa contribuyen a desarrollar y potenciar la comprensión lectora en toda la etapa.	1	2	3	4	5

Indique la frecuencia con la que implementa los siguientes ítems vinculados a la enseñanza de la comprensión lectora (recursos, estrategias, actividades...):

Marca solamente una casilla en cada línea.

Nada	Muy poco	En ocasiones	Habitualmente	A diario
1	2	3	4	5

9. Uso del libro de texto en la enseñanza de la comprensión lectora.	1	2	3	4	5
10. Utilizo el diálogo como instrumento que guía la comprensión del texto durante todo el proceso lector.	1	2	3	4	5
11. Son implementadas estrategias cognitivas y metacognitivas antes, durante y después de la lectura.	1	2	3	4	5
12. Para facilitar la comprensión lectora, se trabaja el vocabulario de la lectura.	1	2	3	4	5
13. El proceso de comprensión lectora es mediado a través de estrategias antes, durante y después de la lectura en un entorno de lectura digital.	1	2	3	4	5
14. El desarrollo de la comprensión lectora se apoya de la expresión escrita.	1	2	3	4	5
15. Al desarrollar la escritura tras la lectura, se plantea un proceso de creación de textos (planificación, textualización y revisión) orientado hacia la comprensión de lo leído.	1	2	3	4	5
16. Se leen textos y sucesivamente se realizan actividades de comprensión lectora.	1	2	3	4	5
17. Se fortalece la comprensión lectora a partir del uso de estrategias de lectura desde todas las áreas.	1	2	3	4	5
18. La formación docente recibida en torno a la enseñanza de la comprensión lectora se comprueba en el aula.	1	2	3	4	5

Si tiene alguna propuesta que no aparece reflejada en el cuestionario, puede aportar su observación en el cuadro, le agradecemos su contribución:

--

Gracias por su participación

**ANEXO IV. INSTRUMENTO PARA LA REVISIÓN Y VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO
SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA COMPRESIÓN LECTORA**



Instrumento para revisión y validación del Cuestionario sobre la Enseñanza de la Comprensión Lectora

El motivo por el cual contacto con usted es solicitar su ayuda con el propósito de elaborar un instrumento válido y fiable para recoger información sobre la enseñanza de la comprensión lectora en Educación Primaria en centros educativos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

El propósito de esta validación, consiste en implementar dicho instrumento en la investigación que se está llevando a cabo como parte de un proyecto de tesis sobre el tratamiento aportado a la comprensión lectora el cual se está realizando en la Universidad de Murcia dentro del programa de doctorado de educación.

Por ello se solicita su **colaboración**, como experto en la materia, para la **revisión y validación del cuestionario**.

El cuestionario, tal y como se presenta para validarlo, se compone de 23 preguntas abiertas con cinco opciones de respuesta y 18 ítems distribuidos en dos escalas likert con valores estimados del 1-5. La primera escala referida a actitudes (*1-muy en desacuerdo, 2-en desacuerdo, 3-ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4-de acuerdo y 5-muy de acuerdo*) y otra vinculada a frecuencias (*1-nada, 2-muy poco, 3-en ocasiones, 4-habitualmente y 5-a diario*).

Para facilitarle la realización de aportaciones y consideraciones, se presenta acompañado del cuestionario una plantilla con diferentes apartados destinados a tal fin e instrucciones guían su cumplimentación.

Le solicitamos que:

1. Conteste en los espacios habilitados y valore las preguntas e ítems según la escala propuesta. En el caso de que no las considere adecuadas, tiene la opción de aportar alternativas y observaciones.
2. Valore cada pregunta e ítems del cuestionario en base a una escala de 1 a 5 (*1-Ninguna; 2- Poca; 3- Suficiente; 4 - Bastante y 5- Total*) los siguientes aspectos:

- **Grado de Pertinencia:** grado de idoneidad de las preguntas e ítems para conocer el tratamiento aportado a la comprensión lectora a nivel de centro y aula y concepciones docentes.
- **Grado de Claridad:** grado en el que las preguntas y/o ítems, tal y como están redactado, no induce a error por sesgos gramaticales. Redacción comprensiva, sin ambigüedades.
- **Grado de Adecuación:** grado en el que las preguntas e ítems, tal y como están redactados, son apropiados para indagar sobre la enseñanza de la comprensión lectora.

3. Para cada pregunta e ítem se dispone de un apartado para la realización de apreciaciones y comentarios.

Sin más, le pedimos que haga llegar la revisión del cuestionario a la siguiente dirección: ana.fernandez7@um.es, pudiendo remitirse a ella en el caso de que precise de alguna aclaración.

Le agradezco de antemano su participación y tiempo dedicado a colaborar en este estudio, sus criterios serán únicamente utilizados con el propósito de garantizar la validez de contenido del instrumento y aportarle calidad metodológica a la investigación.

Facultad de Educación

Ana Fernández-Rufete Navarro. Contacto: ana.fernandez7@um.es

Director de la tesis: Eduardo Encabo Fernández



CUESTIONARIO - COMPRENSIÓN LECTORA Y SU ENSEÑANZA

Centro educativo:	Titularidad: Público Concertado Privado	Docencia actual Tramo que imparte: Curso que imparte:
Municipio: Localidad o pedanía:	Sexo: Mujer <input type="checkbox"/> Hombre <input type="checkbox"/>	Años como docente: Menos de 10 Entre 10 y 25 Más de 25
Indique los libros de texto que se utilizan en el centro en cada área:		
Lengua Castellana y Literatura		Lectura Comprensiva
-Título:		-Título:
-Editorial:		-Editorial:

Marque con una X la opción que se adecúe a su realidad:

Criterios a valorar	Sí	No
El título del cuestionario es adecuado.		
Propuesta alternativa:		
Los datos de identificación se presentan con claridad.		
Propuesta para incluir en los datos identificativos:		
¿Considera que falta algún dato que pueda ser relevante conocer sobre la enseñanza de la comprensión lectora?		
Describe cuáles:		

El presente cuestionario forma parte de un proyecto de tesis que se está llevando a cabo en torno a la enseñanza de la comprensión lectora en la Universidad de Murcia. Como parte de dicha investigación, se está pasando este cuestionario al profesorado que imparte Lengua Castellana y Literatura en Educación Primaria en la Región de Murcia

con el propósito de conocer aspectos relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora en este ámbito.

Por otra parte, he de comunicarles que, como es preceptivo, sus datos quedan sujetos a la política de privacidad de la Universidad de Murcia. Gracias a la colaboración de personas como ustedes, este trabajo de investigación será fiable y verídico. Sobre todo, proporcionará un acercamiento a la enseñanza con la visión de la práctica docente.

Finalmente, agradecemos, de antemano, su participación poniéndonos a su disposición por si precisa de alguna aclaración.

E-mail de contacto: ana.fernandez7@um.es

Criterios a valorar	Sí	No
Las instrucciones facilitadas para su cumplimiento son claras.		
Propuesta alternativa:		
La información aportada sobre el estudio es suficiente.		
Propuesta de mejora:		

El cuestionario se compone de dos bloques. El bloque I incluye preguntas abiertas con varias opciones de respuesta vinculadas a la enseñanza de la comprensión lectora:

Valore cada pregunta según la siguiente escala:

1- Ninguna; 2- Poca; 3- Suficiente; 4 - Bastante y 5- Total

BLOQUE I.

Preguntas a valorar	Pertinencia	Claridad	Adecuación	Comentarios
<p>1. ¿Con qué tipología de textos trabajas en mayor medida la comprensión lectora?</p> <p>a) Textos narrativos (cuento, novela, leyenda, fábulas...).</p> <p>b) Textos líricos (poemas, rimas, adivinanzas, canciones...).</p> <p>c) Textos informativos (noticias, anuncios...).</p>				

<p>d) Textos expositivos (recetas, biografía...).</p> <p>e) Otra:</p>				
<p>2. Indica qué niveles de comprensión lectora desarrollas en mayor medida:</p> <p>a) Nivel literal (recuperación de información explícita).</p> <p>b) Nivel inferencial (comprensión e interpretación de información implícita).</p> <p>c) Nivel crítico (evaluar, argumentar y opinar).</p> <p>d) Nivel metacomprendivo (autorregular, controlar y evaluar la comprensión).</p> <p>e) Otro:</p>				
<p>3. ¿Qué estrategias de comprensión lectora implementas para leer activamente?</p> <p>a) Estrategias cognitivas (orientadas a la obtención de conocimiento).</p> <p>b) Estrategias metacognitivas (orientadas a planificar, controlar y evaluar la lectura).</p> <p>c) Estrategias afectivo-motivacionales (vinculadas a la actitud del lector).</p> <p>d) Todas las anteriores.</p> <p>e) Otra:</p>				
<p>4. Respecto a las estrategias metacognitivas, ¿cuál de las siguientes desarrollas?</p> <p>a) Estrategias de planificación (conocimientos previos, objetivos de lectura...).</p> <p>b) Estrategias de control y supervisión (formular preguntas, releer, atención...).</p> <p>c) Estrategias de evaluación.</p> <p>d) Todas las anteriores.</p> <p>e) Otra:</p>				
<p>5. ¿Cuál de las siguientes estrategias implementas antes de la lectura?</p> <p>a) Activar conocimientos previos.</p> <p>b) Predecir sobre el contenido del texto (imágenes, título, subtítulos...).</p> <p>c) Formular preguntas previas sobre el texto.</p> <p>d) Determinar un propósito de lectura.</p> <p>e) Otra:</p>				
<p>6. ¿Cuál de las siguientes estrategias implementas durante la lectura?</p> <p>a) Inferir en torno a la lectura.</p> <p>b) Formulación de predicciones e hipótesis.</p> <p>c) Estrategias de apoyo y repaso (relectura, subrayado, usar pistas contextuales...).</p> <p>d) Creación de imágenes mentales.</p>				

e) Otras:				
7. ¿Cuál de las siguientes estrategias implementas tras la lectura? a) Autoevaluar el proceso de comprensión. b) Recapitular y reflexionar sobre la lectura. c) Sintetizar información del texto. d) Localizar y obtener información explícita. e) Otras:				
8. Durante el desarrollo del proceso lector, ¿a qué dedicas mayor tiempo de clase? a) A leer el texto. b) A la comprensión del texto mediante el uso de estrategias antes, durante y después de la lectura. c) A evaluar el grado de comprensión del texto. d) A trabajar la fluidez y velocidad de lectura. e) Otra:				
9. Dado su papel de mediador en el proceso de comprensión lectora, indica con cuál de los siguientes comportamientos se identifica al interactuar en el aula: a) Rol activo: participo activamente durante todo el proceso lector. b) Rol pasivo: solamente intervengo cuando es imprescindible. c) Participo activamente solo tras la lectura. d) Participo cuando el alumnado solicita ayuda. e) Otra:				
10. Selecciona qué actividades implementas para trabajar el contenido del texto. a) Preguntas sobre el texto para localizar información explícita. b) Realización de resúmenes, esquemas y/o mapas conceptuales. c) Producción de escritos (comentarios de texto, reescribir la historia...) d) Organizadores gráficos. e) Otras:				
11. ¿Qué tipología de preguntas de comprensión sueles proponer tras la lectura? a) Preguntas de respuesta literal. b) Preguntas de respuesta inferencial. c) Preguntas de opinión y reflexión. d) Preguntas creativas. e) Otra:				

<p>12. ¿En qué momentos del proceso lector trabajas el vocabulario?</p> <p>a) Antes de la lectura como medio para predisponer hacia la comprensión.</p> <p>b) Durante la lectura para interpretar términos que van apareciendo en el texto, facilitando la comprensión del texto.</p> <p>c) Después de la lectura para reforzar la comprensión de nuevos términos.</p> <p>d) En los tres momentos anteriores.</p> <p>e) Otra:</p>				
<p>13. Al desarrollar la comprensión lectora a partir de la escritura, ¿qué finalidad adquieren las actividades de expresión escrita?</p> <p>a) Exponer y recopilar información sobre el texto.</p> <p>b) Sintetizar información del texto.</p> <p>c) Reflexionar en torno al texto leído y aportar opiniones.</p> <p>d) Desarrollar diversas estrategias de lectura (formular hipótesis, inferir...).</p> <p>e) Otra:</p>				
<p>14. Indica qué recurso implementa generalmente para trabajar la comprensión lectora:</p> <p>a) Libro de texto.</p> <p>b) Cuadernillos complementarios y/o fichas con actividades.</p> <p>c) Recursos TIC.</p> <p>d) Biblioteca del centro y/o aula.</p> <p>e) Otro:</p>				
<p>15. ¿Utilizas las TIC en la enseñanza de la comprensión lectora? (Adaptación de Guzmán, 2015)</p> <p>a) Sí.</p> <p>b) Puntualmente.</p> <p>c) No.</p> <p>d) No, solamente se trabaja la lectura digital.</p> <p>e) Otra:</p> <p>Si su respuesta es afirmativa, indica el tipo de propuestas y cómo las utiliza:</p>				
<p>16. Indica qué agrupamiento es utilizado para trabajar la comprensión lectora:</p> <p>a) Trabajo individual o autónomo.</p> <p>b) Trabajo en parejas.</p> <p>c) Trabajo en gran grupo.</p> <p>d) Trabajo en pequeños grupos.</p> <p>e) Otra:</p>				

<p>17. ¿Cuál de las siguientes metodologías activas incorporas en la enseñanza de la comprensión lectora?</p> <p>a) Aprendizaje cooperativo b) Aprendizaje basado en proyectos. c) Flipped classroom. d) No incorporo el uso de metodologías activas. e) Otra:</p>				
<p>18. ¿Qué actividades sueles implementar al valorar el grado de comprensión lectora?</p> <p>a) Batería de preguntas sobre el texto. b) Preguntas verdadero/falso, elección múltiple, emparejamiento de elementos, ... c) Autocorrección e identificación de errores. d) Creación de escritos (narraciones, resúmenes, comentarios, ...). e) Otra:</p>				
<p>19. A partir de las actividades que propones, ¿qué finalidad adquiere la evaluación de la comprensión lectora?</p> <p>a) Evaluar para recordar información explícita. b) Evaluar para localizar y obtener información. c) Evaluar para interpretar la información y construir significados a partir del texto. d) No evalúo la comprensión lectora, ya que son evaluadas otras capacidades lectoras como la velocidad, fluidez o entonación. e) Otra:</p>				
<p>20. ¿Cómo se enfoca desde el Plan Lector el tratamiento de la comprensión lectora?</p> <p>a) Propuestas de lectura con actividades de comprensión lectora programadas según curso y tramo. b) Se siguen las propuestas ofrecidas en los libros de texto. c) El plan programa actividades básicamente orientadas al fomento de la lectura. d) No se trabaja específicamente la comprensión lectora. e) Otra:</p>				
<p>21. Desde el centro educativo, ¿se involucra a las familias en la formación lectora del alumnado?</p> <p>a) Sí, se trabaja coordinadamente con las familias para mejorar el grado de comprensión lectora. b) Sí, pero la coordinación se centra en el desarrollo del hábito lector. c) Se están empezando a introducir medidas. d) No hay implicación educativa de las familias. e) Otra:</p>				

Si existe en su centro algún otro programa indique el nombre, propósito y el papel de la comprensión lectora:				
22. Indica cuál de las siguientes propuestas desarrolla el centro para mejorar la formación docente en torno a la enseñanza de la comprensión lectora: a) Formación específica propuesta por el centro. b) Formación propuesta desde el Centro de Profesores y Recursos (CPR). c) Asistencia a jornadas, congresos y conferencias. d) Inclusión de nuevas metodologías y materiales didácticos específicos. e) Otra:				
23. ¿Qué mejorarías a nivel de centro en lo que respecta a la enseñanza de la comprensión lectora? a) Incluir metodologías activas. b) La formación docente. c) Seguir un plan de trabajo riguroso basado en la planificación de la lectura antes durante y después y el desarrollo de estrategias de lectura. d) Implicar a las familias en la educación lectora del alumnado. e) Otra:				

Tras valorar el bloque I, marque con una **X** la opción que se adecúe a su realidad:

Criterios a valorar	Sí	No
La secuencia de las preguntas es lógica.		
Propuesta alternativa:		
La cantidad de preguntas es adecuada.		
Propuesta alternativa:		
La redacción de las preguntas y respuestas es adecuada para la población objeto de estudio.		
Propuesta alternativa:		

Seguidamente, se presenta el bloque II del cuestionario:

Valore cada ítem según esta escala:

1- Ninguna; 2- Poca; 3- Suficiente; 4 - Bastante y 5- Total

BLOQUE II.

Señala lo que consideres más apropiado para cada ítem:

Marca solamente una casilla en cada línea.

Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
1	2	3	4	5

Secuencia de ítems a valorar	Categorías de respuesta					Pertinencia	Claridad	Adecuación
	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo			
1. El planteamiento de trabajo y actividades propuestas en los libros de texto son adecuadas para desarrollar estrategias de comprensión lectora.								
2. La comprensión lectora ha de promoverse a través de contextos de lectura motivadores mediados por el docente.								
3. La formación recibida en torno a la enseñanza de la lectura es suficiente para desarrollar estrategias encaminadas a mejorar el nivel de comprensión lectora en el alumnado.								
4. Para el desarrollo de las capacidades comprensivas del alumnado, la biblioteca sería un recurso potenciador de dicha competencia.								

5. El centro ofrece medidas, propuestas y recursos suficientes para mejorar el nivel de comprensión lectora del alumnado.	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo			
6. El tratamiento aportado a la comprensión lectora en el Plan lector del centro es adecuado para impulsar esta destreza.	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo			
7. El área de Lectura Comprensiva ha supuesto beneficios en el desarrollo de la comprensión lectora en el primer tramo.	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo			
8. Las directrices ofrecidas desde la legislación educativa contribuyen a desarrollar y potenciar la comprensión lectora en toda la etapa.	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo			

Nº de ítem	Comentario

Añada tantas filas como ítems sean necesarios

Indique la frecuencia con la que implementa los siguientes ítems vinculados a la enseñanza de la comprensión lectora (recursos, estrategias, actividades...):

Marca solamente una casilla en cada línea.

Nada	Muy poco	En ocasiones	Habitualmente	A diario
1	2	3	4	5

Seguidamente, se presenta la segunda escala:

Valore cada ítem según esta escala:

1- Ninguna; 2- Poca; 3- Suficiente; 4 - Bastante y 5- Total

Secuencia de ítems a valorar	Categorías de respuesta					Pertinencia	Claridad	Adecuación
	Nada	Muy poco	En ocasiones	Habitualmente	A diario			
9. Uso el libro de texto en la enseñanza de la comprensión lectora.								
10. Utilizo el diálogo como instrumento que guía la comprensión del texto durante todo el proceso lector.								
11. Son implementadas estrategias cognitivas y metacognitivas antes, durante y después de la lectura.								
12. Para facilitar la comprensión lectora, se trabaja el vocabulario de la lectura.								
13. En contextos digitales, el proceso de comprensión lectora es mediado a través de estrategias antes, durante y después de la lectura.								
14. El desarrollo de la comprensión lectora se apoya de la expresión escrita.								
15. Al desarrollar la escritura tras la lectura, se plantea un proceso de creación de textos (planificación, textualización y revisión) orientado hacia la comprensión de lo leído.								
16. Se leen textos y sucesivamente se realizan actividades de comprensión lectora.								
17. Se fortalece la comprensión lectora a partir del uso de estrategias de lectura desde todas las áreas.								
18. La formación docente recibida en torno a la enseñanza de la comprensión lectora se comprueba en el aula.								

Nº de ítem	Comentario

Añada tantas filas como ítems sean necesarios

Tras valorar el bloque II, marque con una X la opción que se adecúe a su realidad:

Criterios a valorar	Sí	No
La secuencia de ítems en ambas escalas es lógica.		
Propuesta alternativa:		
La cantidad de ítems es adecuada.		
Propuesta alternativa:		
La redacción de ítems es adecuada para la población objeto de estudio.		
Propuesta alternativa:		
Las escalas de actitud y frecuencia son idóneas para valorar los ítems propuestos.		
Propuesta alternativa:		

Si tiene alguna propuesta que no aparece reflejada en el cuestionario, puede aportar su observación en el cuadro, le agradecemos su contribución:

Gracias por su participación

Otras consideraciones

Describa cuáles:

Gracias por su colaboración

**ANEXO V. CARTA DE PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO PARA LOS CENTROS
EDUCATIVOS**

CARTA DE PRESENTACIÓN AL DIRECTOR/A DEL CENTRO EDUCATIVO

Asunto - Participación en investigación sobre comprensión lectora y su enseñanza-aprendizaje

Estimado Director/a y/o Jefe de estudios del CEIP _____

Soy estudiante del Doctorado de la Universidad de Murcia, con motivo de la realización de mi tesis doctoral, investigo dentro del área de Lengua Castellana y Literatura sobre la comprensión lectora y su enseñanza-aprendizaje. Como parte de la investigación, un cuestionario está siendo difundido entre el **profesorado que imparte Lengua Castellana y Literatura en Educación Primaria en los centros educativos del municipio de Lorca** con el propósito de conocer aspectos relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora en este ámbito.

Solicito de su centro y su equipo directivo la colaboración en el mismo, y es por ello, por lo cual le adjunto el cuestionario sobre diversos aspectos del tema. Dicho cuestionario, si lo creen oportuno, podría hacerlo llegar a los profesores que imparten el área de Lengua Castellana y Literatura y/o Lectura Comprensiva, o bien remitirme sus correos electrónicos para enviarlo.

Por otra parte, he de comunicarles que, como es perceptivo, sus datos quedan sujetos a la política de privacidad de la Universidad de Murcia. Gracias a la colaboración de personas como ustedes, este trabajo de investigación será fiable y verídico. Sobre todo, proporcionará un acercamiento a la enseñanza con la visión de la práctica docente.

Las instrucciones para su elaboración están incluidas dentro del mismo junto a una carta de presentación que informa sobre la propuesta y confidencialidad de datos de los participantes. Una vez cumplimentado por el profesorado que desee colaborar, por favor, remitan el archivo a mi dirección de correo electrónico o contacten conmigo para que los recoja en el centro.

Finalmente, agradecemos, de antemano, su participación poniéndonos a su disposición por si precisa de alguna aclaración. Sin su colaboración, sería imposible desarrollar mejoras en torno a la enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora.

Sin otro particular y dándoles las gracias de antemano reciban un cordial saludo.

Investigadora: Ana Fernández-Rufete Navarro

Información de contacto: ana.fernandez7@um.es

Teléfono:

*Me pongo a su disposición en el caso que desee alguna aclaración.

